

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Informe Final de Trabajo de Graduación

**Narrativas históricas, efemérides y formación de ciudadanías críticas en los libros de texto
de Estudios Sociales del I ciclo de Educación General Básica**

Seminario de Graduación sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el
grado de Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

Sustentantes:

María Fernanda Calderón Fernández

Yilda Marina Mora Álvarez

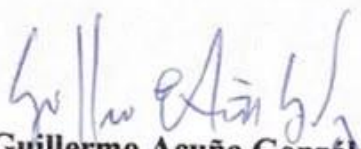
Krystel Michell Navarro Salazar

Hillary Portuguese Madrigal

Heredia, 2026

Resumen Ejecutivo

La tesis analiza las narrativas históricas presentes en las efemérides de los libros de texto Santillana de Estudios Sociales del I Ciclo de Educación General Básica en Costa Rica y su influencia en la formación de ciudadanías críticas. Desde un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y perspectiva construccionista, se examinó el contenido textual, iconográfico y las actividades evaluativas de ediciones 2020 y 2024. Los hallazgos evidencian que predominan narrativas hegemónicas y superficiales, centradas en celebraciones patrióticas, heroísmo nacional, visiones armonizadas del pasado y una representación pasiva de la historia, sin problematizar en conflictos, exclusiones o desigualdades. Asimismo, las actividades evaluativas priorizan la memorización y reproducción de información por encima de la reflexión crítica. En consecuencia, los discursos tienden a promover ciudadanías pasivas o activas limitadas, donde la participación ocurre dentro de márgenes simbólicos. Se concluye la necesidad de reconfigurar las efemérides como espacios pedagógicos críticos, inclusivos y orientados al pensamiento crítico.



Dr. Guillermo Acuña González
Presidente

Dr. Rafael Ledezma Díaz
Unidad Académica

Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Tutora

M.Ed. Leonel Arias Sandoval
Tutor

Dr. Nilson Javier Ibagón Martín
Asesor

M.Ed. Fabián González Ramírez
Asesor

María Fernanda Calderón Fernández
Sustentante

Yilda Marina Mora Álvarez
Sustentante

Krystel Michell Navarro Salazar
Sustentante

Hillary Portuguese Madrigal
Sustentante

Agradecimientos

María Fernanda Calderón Fernández

A la memoria de mi mamá, Mayela Fernández, cuyo amor, sabiduría, paz y protección me siguen acompañando. Gracias por ser mi aliento silencioso, mi fuerza en los días inciertos y la voz que, incluso en tu ausencia seguía susurrándome que no me rindiera. Hoy mi esfuerzo lleva tu nombre, porque cada paso que he dado es un recordatorio de tu fuerza, de tu compañía, de tu amor y de tu confianza en mí. Este logro es el eco de tus enseñanzas y el testimonio de la promesa que, aún sin palabras logramos cumplir juntas.

A mi hermano, Jeison Calderón, mi persona favorita en el mundo. Gracias por acompañarme en este proceso y por nunca soltar mi mano, por recordarme día tras día que tu amor, tu confianza y tu protección siempre están conmigo. Gracias por inspirarme a perseguir mis sueños, por ser mi lugar seguro y por mostrarme, con tu ejemplo, el verdadero significado de la palabra resiliencia. Tu hermana menor te agradece con el alma, hoy y siempre.

A mi papá, Fernando Calderón, quien a través de actos silenciosos siempre me ha demostrado su amor y compañía. Gracias por enseñarme que el cariño más profundo a veces se expresa sin palabras, pero nunca sin presencia.

Y finalmente, a mí misma. Por elegir no rendirme a pesar de las adversidades y el cansancio. Hoy me dedico este Trabajo Final de Graduación, como un recordatorio de mi esfuerzo, de mi lucha, de mis sacrificios y de mis capacidades. Gracias María Fernanda por superar tus miedos, por afrontar los obstáculos que se presentaron en tu camino, y por cumplir el tan añorado sueño de tu niña interior.

Agradezco a mi familia por acompañarme con sus palabras de aliento, su apoyo incondicional y la fortaleza que necesité para llegar hasta aquí. A mi mascota, Ozzy, mi compañero fiel. Gracias por demostrarme tu amor en todo momento, por acompañarme en mis desvelos y en mis caídas, por recibirme con alegría, y por permitirme cuidarte y protegerte.

A mis compañeras Krystel, Yilda y Hillary, por los aprendizajes y las experiencias compartidas. Gracias por su apoyo constante, por la motivación cuando las fuerzas flanqueaban y por cada espacio compartido que permitió que este camino fuese más llevadero. Su presencia y compromiso nos fortalecieron como grupo y nos permitieron culminar con éxito este proyecto.

A la Universidad Nacional, por abrirme las puertas del conocimiento y brindarme el espacio para crecer académicamente. Y a nuestros tutores, Jéssica Ramírez y Leonel Sandoval, por su dedicación, guía y apoyo a lo largo de este proceso.

Yilda M. Mora Álvarez

Dedico este trabajo, a mi familia, quienes han sido el lugar seguro al que siempre he podido volver, aunque no pueda mencionarles uno a uno.

A mi papá, William Mora, porque en cada acto suyo entendí que el amor no siempre se dice, pero siempre se demuestra. En cada uno de sus esfuerzos silenciosos, en los trayectos compartidos y en momentos en los que estuvo presente, incluso cuando no era fácil.

A mi mamá, Eloisa Álvarez, por ser mi refugio y sostenerme en los momentos más difíciles, por escucharme en el cansancio, el estrés y en las lágrimas. Porque mientras yo avanzaba, se encargó de que todo estuviera en pie, incluso cuando eso significó sacrificar sus propias oportunidades.

A mi hermana Sofía Mora, para que nunca olvide que dentro de ella habita una fuerza que todavía quizá no dimensiona. Que no importa cuán difícil se vuelva el camino, siempre será capaz de atravesarlo, sin dudar de quién es, ni de todo lo que puede llegar a ser.

Agradezco a la Universidad Nacional, por convertirse en el espacio que transformó mi vida. Como estudiante becada, reconozco profundamente la labor de la institución, porque sin ese respaldo, este camino probablemente habría sido un anhelo lejano.

A mis compañeras Krystel, Fernanda y Hillary, por acompañarme en este proceso, por su comprensión en los momentos de mayor carga y por ser parte del equilibrio que necesité para sostener mis responsabilidades y seguir avanzando.

Y finalmente, dedico y agradezco a mí misma. A la versión de mí que lloró en silencio, que se sintió sobrepasada, que dudó, que se cansó... pero que nunca se rindió. A cada noche difícil, a cada pensamiento de abandono que no ganó, a cada paso que, aunque pequeño, me trajo hasta aquí. Que mi yo del futuro mire este momento y recuerde que no es un final, sino la prueba de seguir avanzando, incluso cuando el camino se vuelve incierto.

Krystel Michell Navarro Salazar

Quiero dedicar este trabajo a toda mi familia, quien siempre ha sido mi mayor apoyo, mi impulso y la roca en la que construyo mi futuro. A mis papás, Jackeline y Manuel, que han hecho todos los sacrificios posibles porque su hija tenga la mejor educación, así como el amor de un hogar unido, y de quienes heredé mis mejores cualidades. A mis hermanos Mónica, Melissa, Joel y Nastasha, quienes son una parte de mí, los latidos de mi corazón y el aliento en mis pulmones.

Dedico esta tesis a mis sobrinos, Emiliano y Camila, quienes me impulsan a ser una mejor persona, un ejemplo a seguir, y se han vuelto mi motor para luchar por un mejor mañana.

A mi abuelo Nicolás, la persona más fuerte que conozco, y un testimonio de Dios en la Tierra. A mi abuela Zeidy, de quien estoy orgullosa de que me comparen por su espíritu inquebrantable y bondad infinita. A mi abuela Mercedes, que me acompaña en mis pensamientos diarios y a través de la música. A mi tía Celenia, que desde su amor eterno ha sido más una segunda madre que una tía. Le dedico esta tesis a todas las mujeres y hombres valientes de mi familia, que de una u otra manera me han aportado un granito de sus espíritus, esperanzas y esfuerzos para ayudarme a ser la persona que soy el día de hoy, y llegar hasta aquí.

A Missy y Toby, quienes desde el amor de sus recuerdos apaciguan el dolor de su pérdida. A Dolce, mi compañía en la tesis, quién no me abandonó en las noches eternas ni en mis momentos más bajos. A Dios, quién me ha regalado la oportunidad de crecer hasta cumplir mis sueños, y me demuestra las maravillas de la vida diariamente.

Por último, quisiera dedicar esta tesis a mí misma. Desde mi perseverancia, esfuerzo, lágrimas, sacrificios y esperanza en este proyecto he logrado conocerme un poco más, y continuó educándome. Krystel, tú quien siempre has dado tu mejor esfuerzo, y continuas haciéndolo a pesar de todo obstáculo, te agradezco no habernos abandonado, y que nos hayas traído tan lejos.

Quisiera agradecer a mis compañeras de tesis, Fernanda, Yilda y Hillary, por esta experiencia. Sin ustedes este proyecto no hubiese sido posible. Agradezco todos los momentos compartidos, desde los más altos hasta los más bajos, hemos brillado como un equipo capaz de cosas increíbles. Quienes desde sus individualidades han dejado semillas en mi vida. Gracias.

A mis amigas y amigos de la universidad, que han sido personas tan especiales, han llenado este camino de alegría, risas, compañerismo, apoyo y diversión, incluso en nuestros retos

más difíciles. Gracias por estar conmigo y acompañarme en estos 6 años, me enorgullece llamarles colegas y verles convertirse en tan grandes profesionales.

A la Universidad Nacional, siempre necesaria, agradezco profundamente la oportunidad de una formación académica mayor. Quién me permitió encontrar mi vocación en las aulas, y a la que espero poder devolver un granito de arena con este trabajo. Finalmente, agradezco a la educación pública del país por permitir que tengamos la oportunidad de superarnos y acceder a la educación.

Hillary Portuguese Madrigal

A mí misma, por haber elegido continuar, cuando el cansancio era más que la voluntad. Porque detrás de cada página escrita hubo disciplina. Me agradezco la decisión de persistir, de sostener mis sueños con mis propias manos y de recordarme por qué había comenzado. Sin esa determinación estas líneas no existirían.

A mi gatita Nimue, compañera de tantas noches desveladas, por hacer más cálidas las horas de cansancio. Su presencia pequeña y constante fue consuelo entre páginas interminables, también en este logro quedan tus pasos suaves, tus ronroneos pacientes y la ternura con la que convertiste las noches largas en momentos más llevaderos, y a todos mis otros gatitos, por recordarme con su calma la importancia de detenerme por instantes y respirar.

A mis compañeras de camino, porque construir en conjunto no significa la ausencia de tensiones, sino la capacidad de seguir adelante a pesar de ellos. Gracias por las risas que aligeraron la carga y por el esfuerzo en los momentos más exigentes. Aprendimos a reconocernos humanas, cansadas, pero también persistentes. Elegimos aprender de los errores y hay una parte de cada una en estas páginas.

A todas esas personas que, de una u otra forma, se hicieron presentes en este camino: amistades, familia, docentes, personas importantes que supieron llegar en el momento preciso. Gracias por cada consejo, por la compañía sincera y por cada palabra de aliento. Este logro les pertenece un poco, porque nadie alcanza una meta en absoluta soledad.

Y gracias infinitas a la Universidad Pública, por cada horizonte abierto. Gracias por la beca que no fue solo apoyo material, sino posibilidad. Agradezco la oportunidad de habitar las aulas de la Universidad Nacional, donde aprendí que el conocimiento también es un acto de justicia. En sus pasillos no solo crecí como estudiante, sino como persona, la educación pública me abrió puertas que siempre soñé para mí. Llevaré siempre conmigo la huella de esta institución y las amistades que cultivé en ella.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo I	2
Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Investigación	2
Justificación	3
Problema de investigación.....	7
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos.....	12
Antecedentes.....	12
Libros de texto escolares.....	12
Narrativas Históricas	16
Efemérides.....	18
Ciudadanías Críticas.....	20
Balance General.....	23
Marco Teórico	24
Libros de texto escolares: entre la educación crítica y la reproducción de discursos.....	25
Las narrativas históricas: Una mirada a su relación con la Didáctica de la Historia.....	30
Efemérides: entre el homenaje y la imposición de la historia	36
Ciudadanía Crítica: el papel de los textos y las narrativas en la formación de pensadores o repetidores.....	41
Marco Metodológico	46
Los libros de texto escolares como objetos de estudio.....	55
Estrategia de recolección de datos	58
Análisis de los datos.....	63
Consideraciones éticas	68
Capítulo II.....	69
Narrativas Históricas en los Contenidos Asociados a las Efemérides en los Libros de Texto Escolares Santillana de Estudios Sociales.....	69
Contenidos textuales y tipos de narrativas en los libros de texto.....	70

<i>Tipos de Narrativas</i>	70
<i>Codificación del Libro de Texto 2020a</i>	71
Figura 6	71
<i>Codificación del Libro de Texto 2020b</i>	73
<i>Codificación del Libro de Texto 2024</i>	75
<i>Categorización de los Códigos Presentes en los Contenidos</i>	77
El contenido como discurso	79
En diálogo con el texto y los resultados	84
Balance general	89
Capítulo III	91
Descripción de la iconografía como mediadora en la construcción de narrativas históricas	91
Códigos, categorías y temas en discusión presentes en la iconografía de los libros de texto	92
<i>Las narrativas históricas en la iconografía escolar</i>	100
<i>La imagen como dispositivo de producción de sentido histórico</i>	115
Balance general: de la representación simbólica a la problematización histórica en las imágenes escolares	118
Capítulo IV	121
Actividades evaluativas, efemérides y narrativas históricas en los libros de texto	121
Las narrativas históricas presentes en las evaluaciones	122
Las evaluaciones como dispositivos discursivos	130
Ejercicios evaluativos: reafirmación de la narrativa hegemónica	134
Balance general	137
Capítulo V	139
Narrar el pasado, formar ciudadanía: las efemérides en los libros de texto escolares	139
Las efemérides en los libros de texto: entre narrativas históricas y formas de ciudadanía	141
<i>Categorización de narrativas históricas</i>	141
<i>Categorización de Ciudadanías</i>	144
Lecturas del pasado desde las efemérides: patrones, tensiones y continuidades	148
<i>Patrones en la representación de las efemérides</i>	148
<i>Continuidades en la representación de las efemérides</i>	152

Entre relato y ciudadanía: alcances y límites de las efemérides	153
Balance general.....	158
Conclusiones	160
Líneas abiertas de investigación.....	162
Referencias Bibliográficas.....	164
Apéndices	185

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1.....	25
Figura 2.....	31
Figura 3.....	51
Figura 4.....	64
Figura 5.....	65
Figura 6.....	71
Figura 7.....	73
Figura 8.....	75
Figura 9.....	78
Figura 10.....	79
Figura 11.....	99
Figura 12.....	101
Figura 13.....	104
Figura 14.....	106
Figura 15.....	107
Figura 16.....	123
Figura 17.....	123
Figura 18.....	127
Figura 19.....	128
Figura 20.....	140
Figura 21.....	141
Figura 22.....	142
Figura 23.....	144
Figura 24.....	145
Figura 25.....	146
Tabla 1.....	35
Tabla 2.....	59
Tabla 3.....	93
Tabla 4.....	95
Tabla 5.....	97
Tabla 6.....	113
Tabla 7.....	122
Tabla 8.....	124

Introducción

Los libros de texto de Estudios Sociales de I ciclo de la Educación General Básica constituyen una de las principales fuentes para enseñar el contenido histórico al estudiantado. Dentro de los aprendizajes, las efemérides ocupan un lugar privilegiado al ser presentadas como elementos fundacionales de la identidad nacional. El presente estudio se centra en el análisis de las narrativas históricas que transmiten estas conmemoraciones y que están presentes en los textos escolares. La investigación parte de una situación problemática concreta: aunque las efemérides forman parte de la vida escolar, suelen abordarse de manera ritualizada, lo cual limita la reflexión del estudiantado e impacta directamente en su formación ciudadana.

Al transmitir narrativas históricas sesgadas, los libros corren el riesgo de reproducir visiones parciales y restrictivas no sólo de la historia, sino también de la ciudadanía. La propuesta es pertinente y novedosa porque, a diferencia de otros estudios que han analizado los textos escolares desde la comprensión lectora o la transmisión de contenidos, se problematizan las efemérides como vehículos de poder. Su viabilidad se sustenta en el acceso a los textos de Santillana, utilizados en las escuelas públicas y privadas del país, así como en la posibilidad de aplicar un análisis cualitativo a sus narrativas, imágenes y actividades evaluativas.

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y una perspectiva construccionista, lo que permite comprender cómo los discursos escolares no sólo informan, sino que configuran significados e imaginarios sociales. Se retoman aportes de autores como Rüsen, Plá, Ramírez y Hobsbawn, los cuales se articulan con la categoría de ciudadanías críticas. Este abordaje busca que se interroge el papel de los textos en la formación de ciudadanos reflexivos, conscientes y participativos.

Capítulo I

Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la

Investigación

Capítulo I

Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Investigación

Justificación

Los libros de texto han sido un mecanismo de control curricular y a su vez, mediadores. Plá (2013), explica que a través del currículo se definen los contenidos mediante las relaciones de poder y en distintos entornos sociales, por lo que su selección se convierte también en un proceso político y cultural. De esta forma, las editoriales construyen su propia interpretación de la historia y la plasman en los libros escolares; se convierte así, en un medio que organiza y presenta los contenidos curriculares establecidos.

Como señala Ibagón (2014), los textos no deben ser vistos solo como una herramienta pedagógica, sino también en su dimensión política. Por tanto, los libros de texto escolares se extienden más allá del aula, porque contribuyen en la construcción de imaginarios sociales, valores, identidades y formas de entender la realidad. En este sentido, las efemérides adquieren un papel protagónico, pues a través de sus narrativas se refuerzan discursos históricos, cívicos o culturales. De esta manera se orienta la forma en la que el estudiantado interpreta el pasado, se vincula con el presente y proyecta su papel como ciudadano en el futuro.

En el contexto educativo costarricense, el Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica del I ciclo (2013), establece que la enseñanza se orienta al desarrollo de valores, identidad y sentido de pertenencia desde edades tempranas, mediante la articulación entre historia, vida cotidiana y formación ciudadana. Las efemérides adquieren un lugar relevante como recurso pedagógico para vincular el pasado con el presente y fortalecer la identidad nacional, así como para promover actitudes relacionadas con la convivencia, el respeto y la participación social.

La Independencia y el Día de la Democracia Costarricense forman parte de los contenidos curriculares propuestos, al igual que acontecimientos como la Batalla de Santa Rosa y el Día de las Culturas, los cuales se incluyen como referentes históricos y socioculturales del país. De esta manera, los libros de texto pueden comprenderse como un medio a través del cual se desarrollan y organizan estos contenidos en el ámbito escolar, en correspondencia con las intencionalidades formativas establecidas en el programa.

El libro de texto ha ocupado históricamente un lugar central dentro de la cultura escolar del país, considerado un recurso inherente al proceso educativo y al desarrollo institucional de la educación. Su presencia responde a una construcción histórica en la que estos materiales se consolidan como instrumentos legítimos para la transmisión del conocimiento, lo que mantiene su vigencia dentro del aula. Esta permanencia, como señalan González y Granados (2026), se vincula con los procesos de producción de los textos en el país, los cuales han sido organizados en distintos momentos históricos y responden a decisiones pedagógicas, políticas y editoriales.

En este sentido, el desarrollo de los libros de texto en Costa Rica se encuentra estrechamente ligado a las políticas educativas y a los procesos de reforma curricular, como los impulsados hacia finales del siglo XX con la política educativa hasta el siglo XXI. Según González y Granados (2026), en este periodo, los textos escolares adquirieron un papel estratégico como herramientas para concretar los lineamientos del currículo en el aula, esto evidencia que no son materiales neutros, sino que forman parte de un entramado político, pedagógico y cultural que orienta la organización del conocimiento.

Analizar cómo se representan y abordan las efemérides en los libros permite comprender aquellas narrativas históricas que se privilegian o se omiten, lo que también revela vacíos y

plantea la necesidad de resignificar las celebraciones como espacios para el debate y el reconocimiento de múltiples voces que interfieren en la historia. Lo cual implica visualizar a las narrativas no como herramientas neutras, sino como medios capaces de visibilizar a los grupos históricamente excluidos en los discursos coloniales, patriarcales y racistas.

La ciudadanía no se construye con la memorización de contenidos, sino con la capacidad de cuestionar, interpretar, debatir y vincular el pasado con los contextos actuales. Por ello, se plantea abordar el estudio desde la formación de ciudadanías críticas, debido a que, las narrativas históricas de las efemérides podrían contribuir o no, en desarrollar una conciencia reflexiva sobre las estructuras de poder, memoria histórica y relatos hegemónicos, de modo que, el estudiantado pueda intervenir o cuestionar su entorno. Este enfoque reorienta la educación y el uso de materiales escolares desde una visión crítica.

La investigación delimita de manera precisa su objeto de estudio en el libro de texto escolar, abordándolo como un elemento cultural y discursivo que produce y organiza significados sobre el pasado a partir de marcos ideológicos específicos. Los textos son comprendidos como construcciones no neutrales, en tanto presentan narrativas históricas atravesadas por procesos de selección, jerarquización y omisión. En consecuencia, el análisis se centra exclusivamente en el contenido del libro —texto, imágenes y actividades de las efemérides elegidas— como unidades de sentido en sí mismas.

De lo anterior radica el para qué de la investigación, es decir, para contribuir en la construcción de una educación crítica y consciente del papel formativo que tiene la historia en el estudiantado. El estudio pretende incidir tanto en las políticas editoriales, como en la práctica docente, al invitar a cuestionar qué interpretaciones del pasado se utilizan y cuáles son sus

propósitos. Lo cual, refuerza su intencionalidad, así como aplicabilidad al contexto educativo real.

En Costa Rica, no hay suficientes estudios académicos que problematicen el papel de los libros de texto escolares como vías de reproducción de discursos históricos oficiales. A pesar de que desempeñan un rol fundamental en la configuración del conocimiento e interfieren en cómo se perciben y representan los hechos históricos, ya que, “Los docentes siguen los textos como guía principal y los alumnos encuentran en el libro de texto un mejor aliado para el estudio de la asignatura” (Gómez, 2019, p. 14). Este vacío, permite centrar la atención en evidenciar la manera en la que las efemérides de los libros de texto no solo reproducen narrativas hegemónicas tradicionales, sino también su impacto en la formación de ciudadanías críticas.

El trabajo de investigación toma así una intención pedagógica, pero también política y cultural. Dado que, no se trata solo de evaluar o interpretar imágenes, relatos o contenidos dentro de los libros de texto, sino de abrir espacios que contribuyan al debate, análisis y la formación de ciudadanías críticas capaces de resignificar el pasado y cuestionar los discursos naturalizados en la escuela. Lo anterior no solo como espectadores del pasado, sino como actores en el presente para su proyección sobre el futuro.

Para el análisis de los textos Santillana de Estudios Sociales, se hará uso de tres libros, los cuales son ediciones del año 2020 y 2024, correspondientes al primer, segundo y tercer grado del I ciclo de Educación General Básica (EGB). Se seleccionaron a través de una matriz de frecuencia, en la que se anotaron todas las efemérides visibles en cada ejemplar.

Como se visualiza en el Apéndice A, las efemérides elegidas para la investigación corresponden a 1. La Batalla de Santa Rosa; 2. Independencia; 3. Día de las culturas y 4. Día de

la democracia costarricense. La importancia de seleccionarlás se debe a la relación que guardan con la línea de investigación del estudio —Ciudadanías, Contexto sociocultural y Escuela—, así como su frecuencia en los tres libros a analizar. Mediante dichas celebraciones se identificarán las narrativas históricas predominantes en Costa Rica y se examinará su rol en la formación de ciudadanías críticas.

Por lo anterior, la investigación se plantea desde un enfoque cualitativo con perspectiva construccionista, pues busca comprender las dinámicas culturales y simbólicas presentes en los libros de texto escolares. Desde el construccionismo, se pretende develar cómo median las representaciones del pasado y la forma en que configuran ciudadanías específicas, donde se superen las aproximaciones previas centradas solo en los contenidos o la comprensión lectora. Además, la orientación adoptada es de carácter multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar (MIT), ya que se articulan diferentes saberes para comprender el fenómeno desde una visión integral.

Problema de investigación

El problema surge de la escasez de análisis acerca de cómo las narrativas y los hechos históricos de los textos escolares influyen en la formación de ciudadanías críticas en el nivel de primaria. A pesar de que “Los libros de historia condensan un campo en el cual puede evidenciarse la disputa en torno a las representaciones sociales del pasado” (Flores, 2018, p. 32). Esto sucede porque los textos se relacionan con un currículum oculto que naturaliza formas específicas de comprender la historia.

Para la investigación, los libros de texto escolares actúan como instrumentos que contienen narrativas históricas y no son solo manuales de contenido que apoyan la enseñanza,

sino que muestran esos conocimientos no explícitos que configuran las creencias y formas de entender la sociedad. Las narrativas históricas presentes no siempre son obvias, por eso es oportuno develar las omisiones, sesgos o intenciones que configuran el aprendizaje de las efemérides e impactan en la formación ciudadana del estudiantado.

Para Hobsbawm (1983), las tradiciones históricas pueden construirse de forma artificial con el objetivo de fortalecer un sentido en la identidad nacional. Las narrativas relacionadas con las efemérides tienen un papel importante en la construcción de una reflexión crítica y la comprensión sobre hechos históricos significativos del país. Las celebraciones no solo cumplen una función informativa, su uso está influenciado por una clara intencionalidad que proviene del discurso oficial.

Lo anterior, responde a una construcción ideológica que selecciona ciertos hechos, símbolos o personajes para consolidar una visión particular de la historia. Sobre lo anterior, Koselleck (2011) propone que las experiencias históricas deben tomar en cuenta la subjetividad de los actores sociales. Por lo tanto, la problemática plantea, como elemento fundamental, reflexionar cómo estos relatos sobre las conmemoraciones no solo informan, sino que configuran la construcción de determinadas visiones y valores.

Desde el pensamiento de Hobsbawm (1983), cuando las tradiciones son generadas de forma artificial con el fin de consolidar un sentimiento o identidad nacional, se establece una narrativa histórica que es seleccionada, orientada y validada solo por ciertos grupos sociales. En el contexto de esta investigación, las efemérides presentes en los textos no emergen de forma orgánica, sino que responden a discursos que determinan cuáles acontecimientos deben ser recordados y la manera en que se conmemoran. Estos discursos restringen el desarrollo de una

conciencia histórica, pues el estudiantado no es capaz de reconocer la diversidad de perspectivas que configuran la historia o la pluralidad de su entorno social.

La escuela tiene un papel importante en la formación de la ciudadanía crítica, sin embargo, no hay suficientes estudios que examinen la forma en que las narrativas históricas presentes en los libros de texto escolares, reproducen visiones críticas o pasivas del pasado. Para Pagès y Muñoz (2012), el análisis de los discursos es crucial, pues no solo se trata de recordar hechos históricos, sino de entender sus implicaciones en el presente y futuro; no se ve como algo estático, sino con un significado que aplica a lo cotidiano.

Además, la historia escolar entendida por Plá (2012), como la construcción de significados sobre el pasado, más allá de la simple transmisión de saberes académicos, interfiere en cómo la enseñanza de la historia en las escuelas configura narrativas específicas que seleccionan cuáles eventos recordar, cómo interpretarlos o qué valores asociarles. Estas narrativas están presentes en los libros de texto, que no solo organizan el conocimiento sino también neutralizan los discursos.

El debate que proporcionan los antecedentes nutre el desarrollo de la problemática. En primer lugar, Espinoza (2020), respalda el hecho de que los libros de texto son medios de transmisión de saberes que funcionan como una guía para la enseñanza. Los cuales construyen identidades y saberes según los intereses de quienes están en el poder. Lo que a su vez es sustentado por Sáenz (2016). No obstante, ambas fuentes presentan un vacío respecto al papel de las narrativas históricas, solamente enfocan la problemática relacionada con el hecho de que el estudiantado no entiende lo que lee.

Lo anterior es significativo porque indagar estos vacíos no representa un problema, sino que constituye una guía para la pregunta de investigación. Al evidenciar la necesidad de investigar a mayor profundidad el papel de los libros de texto escolares en el aprendizaje, específicamente en los discursos aceptados alrededor de las efemérides. Simbaña (2021), aporta un análisis que nutre este posicionamiento, al señalar que el material didáctico influye en la construcción de la identidad, pero otorga la responsabilidad solo al docente, sin hacer un análisis profundo sobre el lenguaje de poder presente en las narrativas.

Comprender lo anterior es indispensable para el desarrollo de la problemática. Dado que en los antecedentes es posible apreciar autores como Gómez (2019), Navarro (2015), Buitrago (2017), y Valencia (2017), quienes coinciden en que el estudiantado forma una perspectiva específica de la historia producto de las narrativas históricas presentes en la enseñanza del pasado, lo cual puede ser una visión sesgada, neutral y alejada de la pluralidad de voces, etnias, o colectivos.

No obstante, ninguna de las fuentes analiza cómo la posible pretensión de neutralidad en las narrativas históricas impacta en la construcción de una ciudadanía crítica. La cual se entiende como la capacidad de pensar, cuestionar, actuar y tomar decisiones conscientes sobre el entorno. Lo anterior es precisamente el enfoque que este problema de investigación pretende abordar, aunque los autores que se verán a continuación sí tienen un acercamiento sobre la influencia de las efemérides en la formación ciudadana.

Los trabajos de Fernández (2022), Domínguez y Monserrat (2024) y Armas (2021), enfatizan la manera en que las efemérides tienen usos políticos y fines específicos que impactan en la manera en que el estudiantado comprende eventos importantes del país. Sin embargo, es

ineficiente la presencia de un análisis que profundice en cómo la forma en que se transmiten las narrativas de estas celebraciones puede omitir o minimizar ciertos grupos sociales.

De esta manera, el problema central de esta investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las narrativas históricas presentes en las efemérides de los libros de texto Santillana de Estudios Sociales en I ciclo de Educación General Básica y su influencia en la formación de ciudadanías críticas?

De la cual se desprenden las siguientes preguntas secundarias: 1. ¿Cuáles son los tipos de narrativas históricas que se fomentan en los contenidos históricos sobre las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales? 2. ¿Qué tipo de narrativas históricas están presentes en las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales? 3. ¿De qué forma están relacionadas las actividades evaluativas en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales y las narrativas históricas sobre las efemérides? 4. ¿De qué manera las narrativas históricas que utilizan los textos escolares en las efemérides influyen en la formación de ciudadanías críticas?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las narrativas históricas sobre las efemérides en los textos escolares Santillana del I Ciclo de Educación General Básica para la comprensión de su impacto en la formación de ciudadanías críticas.

Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de narrativas históricas en los contenidos asociados a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.
2. Describir los tipos de narrativas históricas presentes en las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.
3. Examinar las actividades evaluativas en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales y su relación con las narrativas históricas sobre las efemérides.
4. Reconocer las narrativas históricas sobre las efemérides y su relación con la formación de ciudadanías críticas.

Antecedentes

Este apartado expone las principales investigaciones vinculadas con la problemática en estudio. En Costa Rica, el análisis de las narrativas históricas en las efemérides de los libros y su influencia en las ciudadanías críticas presenta vacíos significativos, a pesar de algunos aportes de la Universidad de Costa Rica. En contraste, países como Chile, España, Ecuador, Argentina y Honduras cuentan con una producción más amplia. A partir de estos antecedentes se organizaron cuatro categorías de análisis: 1. Libros de texto, 2. Narrativas históricas, 3. Efemérides y 4. Ciudadanías críticas.

Libros de texto escolares

El trabajo de Espinoza (2020), estudió cómo los libros escolares chilenos son concebidos como instrumentos de comunicación por parte de los Estados y medios de influencia en las memorias colectivas e identidades nacionales. Desde un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo, elaboró una matriz de análisis de la información, y concluyó que los

libros de texto en Chile funcionan como medio de reproducción de saberes considerados legítimos.

Su aporte radica en concebirlos como manuales comunicacionales, mediante los cuales los Estados buscan consolidar identificaciones y sentimientos nacionales. Esto posiciona al Estado como responsable de los saberes que se legitiman y transmiten en los textos, lo cual enriquece la investigación actual al evidenciar que la escuela no es el único espacio de transformación política. En este sentido, se abre el debate sobre el papel que cumplen también las editoriales y otros espacios de poder, como el propio Estado, en la producción y circulación de conocimientos.

Por su parte, Sáenz (2016), analizó las actividades didácticas de los libros de Ciencias Sociales distribuidos por el Ministerio de Educación, mediante una metodología mixta y una matriz de información. El autor plantea que los estudios sobre textos escolares se han limitado a la transmisión de narrativas ligadas a identidad, nación o grupos subalternos, por lo que centra su análisis en cuestiones didácticas.

Sin embargo, se considera que dichas narrativas históricas también están presentes en las actividades, imágenes o evaluaciones, lo que demuestra la pertinencia del objeto de estudio en cuestión, al plantear la necesidad de problematizar los textos escolares más allá de la simple interpretación de los contenidos. Esto implica reconocer que los libros de texto no solo transmiten información, sino que además configuran representaciones sociales y culturales que influyen en la construcción de identidades.

Madrid (2015), estudió desde un enfoque cuantitativo y un tipo de estudio correlacional-causal, la producción de textos narrativos de 211 estudiantes de II de magisterio en Honduras.

Los resultados permitieron concluir que las personas estudiantes presentan dificultades para comprender lo que leen y expresar sus ideas. Esto revela la reproducción de prácticas pedagógicas aprendidas en los centros educativos y la necesidad de transformar la enseñanza hacia una educación crítica.

Aunque el estudio enfatiza en las carencias del estudiantado, resulta relevante para la presente investigación, puesto que logra evidenciar la falta de contextualización de los textos y la reproducción de narrativas específicas. Este aporte permite reflexionar sobre por qué los estudiantes no comprenden los textos, al ser herramientas que guían o condicionan el aprendizaje en las aulas.

En esta misma línea, Tapia (2015), desde un enfoque etnográfico, analizó cómo docentes de tercer y cuarto año en Chile conciben el uso de las narraciones históricas como recurso didáctico. Para esto, se aplicaron dos instrumentos de recolección: la entrevista estructurada y la pauta de observación. La autora concluyó que el profesorado es responsable de la calidad de los libros que ingresan al aula. No obstante, se considera debatible, pues los textos escolares muchas veces son promovidos por los centros educativos o el Estado.

El papel docente es clave, pero no en la selección del contenido, sino en superar narrativas pasivas y propiciar una educación crítica. El aporte de esta tesis radica en los criterios organizadores e instructivos (textuales y extratextuales), útiles para incentivar la lectura, aunque se considera necesario ir más allá, al buscar que el estudiantado comprenda y critique lo que lee para actuar como ciudadanos activos.

Simbaña (2021), estudió la relación entre los elementos de los textos escolares y su influencia en la identidad de los adolescentes en Ecuador, con un enfoque mixto y con un diseño

exploratorio-descriptivo. Concluyó que los libros incluyen símbolos de identidad nacional y diversidad cultural que condicionan el aprendizaje, lo que resalta la necesidad de mayor participación docente en su elaboración, ya que “no se conocen los mecanismos precisos con los cuales se toman decisiones editoriales” (Simbaña, 2021, p. 64).

Sin embargo, frente a Espinoza (2020), su estudio presenta un vacío, pues atribuye la responsabilidad de los contenidos casi exclusivamente al profesorado y omite el papel del Estado. Aunque resalta la importancia de no depender únicamente de los textos, se centra en las imágenes, al dejar de lado otros contenidos que también configuran discursos relevantes.

En esta misma línea, Ramos y Mamani (2021) realizaron un estudio experimental sobre la lectura de las imágenes como estrategia en la comprensión lectora en los niños y niñas en Perú. A través de un diseño preexperimental con un solo grupo y aplicación de pre y post test a 23 estudiantes, desarrollaron 20 talleres basados en la lectura de imágenes.

El aporte de esta investigación se manifiesta en dos dimensiones principales. Por un lado, evidencia que la lectura de imágenes constituye un recurso pedagógico que es eficaz para fortalecer la comprensión lectora en la educación inicial. Además, permite complementar los hallazgos de Sáenz (2016) y Simbaña (2021), al mostrar que las imágenes en los textos escolares cumplen una función comunicativa que puede incidir en la formación del pensamiento crítico. En este sentido, se refuerza la idea de que los textos escolares no deben analizarse únicamente desde sus narrativas escritas, sino también en relación con los recursos visuales y las actividades evaluativas que los acompañan.

Narrativas Históricas

El texto de Gómez (2019), generó reflexión sobre el rol clave que protagonizan los libros de texto escolares en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia. Se reconoce que, la historiografía que se encuentra en los libros repercute en las concepciones que forman las personas estudiantes y las actividades didácticas de mayor trascendencia en los textos escolares son aquellas que se encuentran al final de las unidades didácticas.

La investigación es pertinente ya que, nutre la matriz de análisis que se pretende construir en esta indagación, con el fin de analizar los libros de textos escolares producidos por la casa editorial Santillana. Para el autor, los libros son herramientas protagonistas en la enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Algo en lo que se concuerda, puesto que estos no son simples medios para transmitir la información.

La tesis doctoral de Navarro (2015), presentó una comparativa entre las narrativas históricas de estudiantes de dos contextos escolares distintos, uno rural y otro urbano en Colombia. Además, añadió a la discusión las perspectivas históricas que forman el estudiantado de secundaria a partir de los libros de texto. Demostró, en sus resultados, la reproducción de las narrativas presentes en los libros de texto por parte de los estudiantes.

Los hallazgos generados a partir de esta investigación son de gran importancia para el escrito, pues se observa que, las personas estudiantes no van más allá de lo que se encuentra en los textos escolares. Esta tesis presenta un vacío al solo mostrar una incapacidad por parte del estudiantado, sin cuestionar los libros de texto, pero es un vacío que el objeto de estudio propuesto pretende problematizar. Ya que resulta necesario analizar cómo los libros de texto y sus narrativas históricas limitan las posibilidades de cuestionar e interpretar, lo cual restringe las

alternativas a un solo discurso. Así, más que una falla del estudiantado es necesario indagar la reproducción de una pasividad que impacta en el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado en la construcción de ciudadanía crítica.

Buitrago (2017), bajo el enfoque interpretativo, realizó un análisis del discurso y las intencionalidades de los libros de texto de Ciencias Sociales en Bogotá, relacionado con el uso que les da el profesorado, así como las interpretaciones que forman las personas estudiantes a partir de la información presentada en los textos escolares. La investigación anterior generó un aporte valioso, pues proporcionó un primer acercamiento al proceso de creación de libros de texto de la Editorial Santillana, misma casa editorial que elaboró los textos escolares que serán analizados. Aunado a esto, permite un debate entre los propósitos de las narrativas históricas presentes en los libros, y los conocimientos que adquieren los y las estudiantes de los mismos, así como el criterio docente ante estas dinámicas.

Valencia (2017), desarrolló su tesis de maestría en Ecuador, en ella analizó la presencia de la cultura afrodescendiente en los libros escolares. La investigación discutió la perspectiva que desarrollan los libros escolares con respecto a la población afroecuatoriana, pues busca poner en evidencia que las narrativas históricas de los libros de texto de los Estudios Sociales son acompañadas de imágenes erróneas y sesgadas sobre esta cultura.

Lo anterior permite comprender cómo es posible analizar las imágenes y las narrativas históricas implícitas en las mismas, lo que es un objetivo por desarrollar en la presente investigación. A pesar de que la autora centra su atención en la población afro y no abarca elementos más allá, como sí se propone en esta investigación, es sustancial para abrir el debate sobre cómo los discursos presentes en los textos no sólo están implícitos en contenidos como las efemérides, sino también en otros temas relevantes a nivel cultural y social.

Efemérides

El trabajo de Fernández (2022), propuso el uso de las efemérides como una herramienta pedagógica en la educación primaria, luego de hacer un análisis en una escuela pública en Almería, España. Examinó cómo, a través de las celebraciones de las efemérides, se pueden desarrollar ciudadanías críticas en el estudiantado. La investigación es de carácter cualitativo, y utilizó el estudio de caso, la observación participante, cuestionarios y una entrevista a los y las estudiantes.

Contribuye a la presente investigación pues proporciona un acercamiento a las perspectivas e información que obtiene el estudiantado de primaria y las ideas que desarrollan a partir de las celebraciones de efemérides y sus discursos. Lo anterior, en función de educar a estudiantes con un sentido de ciudadanía crítica. Además, sus indagaciones generan un debate interesante para el sujeto de estudio propio. Se considera que su análisis es sumamente pasivo, pues no cuestiona la posibilidad de que las efemérides comuniquen discursos sesgados.

Domínguez y Montserrat (2024), realizaron una investigación alrededor de los usos políticos de las efemérides presentes en los recursos educativos digitales, desarrollados por el Ministerio de Educación de Argentina. Los investigadores emplearon una metodología mixta, con el dominio de la metodología cuantitativa, ya que contabilizaron las veces que la institución anterior generó publicaciones sobre las diversas efemérides durante el periodo 2017-2022, y cuáles de estos posts generaron una mayor interacción con el público receptor.

Los autores demuestran cómo la historia que se enseña en la escuela “constituye un poderoso vehículo para la transmisión de valores cívicos y la consolidación de representaciones sociales” (p. 195). Aunado, evidencia cómo se pueden omitir narrativas históricas específicas a

los y las estudiantes, a través de las efemérides que se promueven. Lo anterior supera el vacío que presenta Fernández (2022), pues en este caso sí es posible apreciar un análisis más sustentable, al superar la supuesta neutralidad presente en las efemérides.

La investigación de Armas (2021), indaga la manera en que las conmemoraciones en las escuelas primarias en Argentina se desarrollan como mecanismos nacionalizadores, todo esto desde la perspectiva de las personas estudiantes, así como los y las docentes. Su metodología es mixta y en sus resultados mostraron que, las efemérides y conmemoraciones históricas se trabajan en la primaria desde una perspectiva tradicional. Los hallazgos permiten visualizar la carencia de criticidad que domina la enseñanza de efemérides en el modelo educativo actual. Lo que a su vez repercute en la formación de ciudadanías críticas, pues el estudiantado aprende desde la pasividad, lo que impide la toma de decisiones y la relación con el pasado, su contexto actual y el futuro.

En esta línea, Espinoza-Chaves et al. (2024), estudiaron cómo se forma el proceso de la identidad nacional desde la narrativa histórica de la efeméride del 11 de abril en Costa Rica. Lo anterior, se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo; en el cual se emplearon dos estrategias de análisis de datos las cuales son la codificación teórica y la triangulación.

Los autores concluyeron que, el estudiantado en ocasiones desconoce o bien, no se sienten identificados con ciertos acontecimientos históricos, los cuales han sido tomados como pilares de la identidad y de la construcción nacionalista. Destacan una reflexión que resulta esencial a considerar dentro de la presente investigación ya que cuestiona si el tipo de “narrativa tradicional, que históricamente ha sido empleada para organizar, cohesionar y unificar a la

población en torno a un sentir identitario común; actualmente, puede ofrecer algún tipo de sustento en el proceso de formación identitario” (Espinoza-Chaves et al., 2024, p. 104).

Por último, se encuentra la investigación de Arenas (2017), la cual proviene de España. El autor buscó analizar y clasificar los tipos de actividades que se encuentran en los libros de texto de Ciencias Sociales, específicamente Historia, para primaria. Lo anterior, con el propósito de examinar la relación que mantienen las actividades con las imágenes y el contenido, así como “Generar una hipótesis sobre el tipo de aprendizaje propuesto” (Arenas, 2017, p. 19), por los textos escolares.

La indagación elaborada por Arenas (2017), proporciona diversas ventajas al presente estudio, puesto que genera un acercamiento a las clasificaciones y categorías de las actividades presentes en los textos escolares, especialmente en editoriales tales como Santillana y Edelvives. Lo anterior se muestra como un recurso valioso a la hora de elaborar las matrices de análisis propias de este escrito, debido a la escasez de fuentes directamente relacionadas a la temática que aquí se contempla.

Ciudadanías Críticas

La ciudadanía crítica abarca aquellas capacidades relacionadas con la crítica, la reflexión y la capacidad de cuestionar o transformar las estructuras de poder. En esta línea el análisis de Arévalo (2021), evalúa las habilidades en torno al desarrollo del pensamiento crítico frente a los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de décimo y undécimo año de una institución de Colombia. El estudio posee un enfoque cualitativo y descriptivo, se aplicaron encuestas y posteriormente, una categorización de resultados.

Aunque el autor concluye que la escuela tiene un papel clave en el desarrollo del pensamiento crítico, es necesario indagar qué otros elementos inciden en esta problemática. Lo cual le otorga sentido al sujeto de estudio de la presente investigación, al reconocer la manera en que los libros de texto escolares son parte de esa construcción de ciudadanía crítica en tanto que, por medio de las narrativas históricas, condicionan la forma en que se transmiten las representaciones del pasado, y en el caso de las efemérides, los valores democráticos.

Banderas (2020), plantea una investigación sobre el papel de la historia escolar y la educación como medio para la formación de una ciudadanía crítica en España. Utilizó una metodología mixta, donde comparó resultados cuantitativos y cualitativos, así como una muestra compuesta por 2 docentes y 68. Los resultados demostraron que la Historia tiene la capacidad de formar un carácter activo y crítico en la sociedad, pero solo si la forma en que se aplican los contenidos así lo permite.

Esta investigación aporta valor a la problemática al señalar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia deben caracterizarse por metodologías que incorporen el uso de materiales capaces de “concebir el relato histórico de manera problemática e incorporar diferentes perspectivas historiográficas” (Banderas, 2020, p. 226). Lo anterior, enriquece el estudio sobre las narrativas históricas presentes en las efemérides en los libros escolares, ya que permite comprender que estos materiales son significativos en el proceso de enseñanza.

Otra producción asociada a ciudadanías críticas es en el estudio de Borbón y Brenes (2021), quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa apoyada del enfoque fenomenológico y método filosófico en Costa Rica. El aporte teórico de este escrito se centra en cómo la influencia de factores externos dentro del currículo, obstaculizan el desarrollo de

ciudadanías críticas capaces de transformar su realidad y entorno, a causa de la deshumanización del hecho educativo a través del neoliberalismo.

Sobre el papel de las evaluaciones en la formación crítica, Ortega et al. (2019), advierten que las actividades presentes en los libros de Ciencias Sociales y Español, utilizados en España, no dan ninguna posibilidad de abrir espacios para la toma de decisiones que potencie la conciencia crítica en los estudiantes. Se especifica que, “The sociocultural focuses of critical comprehension activities linked to problems of social relevance and current social issues are, in consequence, a minority” (Ortega et al., 2019, p.6).

Por su parte, Martínez y Gómez (2019), por medio del análisis de libros de historia en España e Inglaterra, concluyen que las actividades presentes en los textos deben superar la repetición, aunque la mayoría no lo hace. En su investigación aclaran que es necesario darle al estudiantado la posibilidad usar materiales y recursos didácticos, en lugar de la simple memorización de fragmentos del libro de texto, para que comprenda y se involucre activamente en la construcción del conocimiento histórico. Dicha reflexión constituye una guía fundamental para la línea investigativa del proyecto, dado que los autores analizan el papel de las editoriales en la selección y diseño de las actividades.

Finalmente, las investigaciones de Martínez (2008) y Cisterna (2002), realizadas en España y Chile respectivamente, coinciden en señalar que las imágenes en los textos escolares, al igual que las actividades, no son neutrales ni decorativas, sino que forman parte de un lenguaje simbólico que comunica valores, exclusiones e inclusiones. Esto tiene injerencia en la formación ciudadana porque significa que los y las estudiantes no solo reciben información factual sino también mensajes implícitos sobre que es considerado legítimo.

Balance General

Las investigaciones suelen desarrollarse con respecto a la legitimación de saberes por medio de los libros de texto y el currículo, así como en la intencionalidad de las narrativas y la didáctica de los textos escolares. Los trabajos señalan algunos vacíos con respecto al rol de las instituciones en la escogencia de libros de texto, el desarrollo de la criticidad en el estudiantado a partir de estos y los límites que imponen sus narrativas. Asimismo, se reconoce que tanto las evaluaciones como las imágenes presentes en los textos escolares forman parte de los discursos e influyen en la construcción de ciudadanías críticas.

Aunque hay investigaciones que analizan la presencia de discursos de poder en los libros de texto, ninguna lo hace de forma que integre el papel de los discursos en las efemérides y su impacto en la construcción de ciudadanías críticas. Aun así, los estudios analizados muestran información relevante, no solo como apoyo al problema planteado, sino también como puntos de partida para el debate y la reflexión académica.

Los escritos ofrecen perspectivas que pueden trasladarse al contexto costarricense, entre ellas la comprensión de los libros como instrumentos políticos y el vínculo de las efemérides con la formación de ciudadanías críticas. No obstante, existen hallazgos que responden a realidades educativas distintas para cada país, los cuales no reflejan el caso de Costa Rica y la particularidad de la editorial Santillana. Por ello, la originalidad de la investigación radica en considerar la realidad nacional y problematizar cómo las narrativas históricas de las efemérides que se celebran en Costa Rica influyen en la formación de ciudadanías activas o pasivas.

Marco Teórico

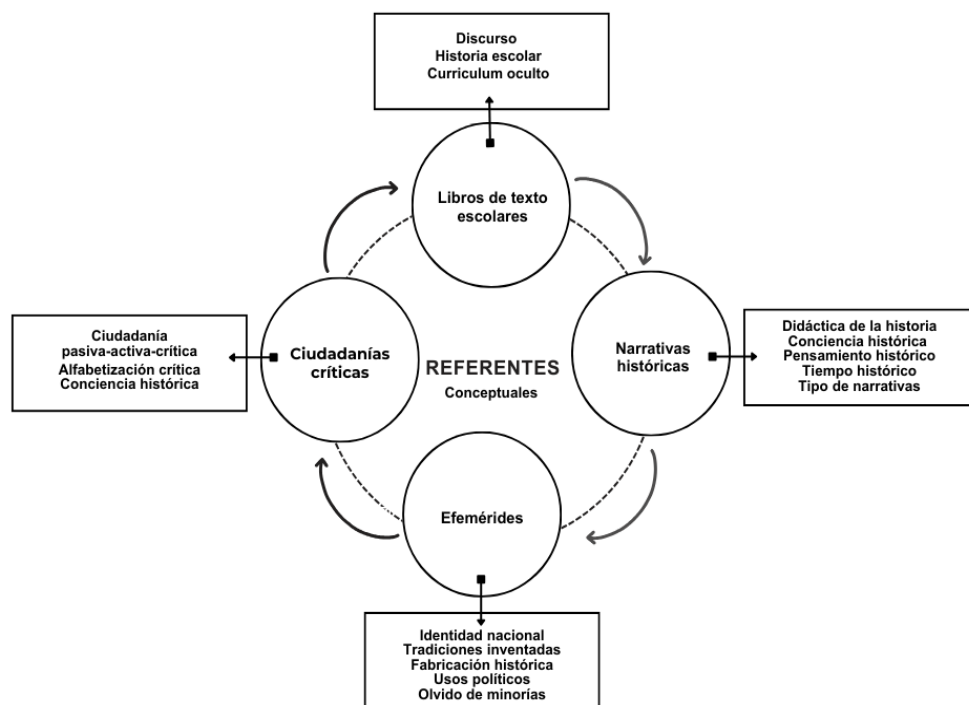
En este apartado se expondrán los referentes teórico-conceptuales que sustentan el proyecto desde las categorías de análisis propuestas, las cuales corresponden a: 1. Libros de texto escolares, 2. Narrativas históricas, 3. Efemérides y 4. Ciudadanía crítica. La finalidad, además de exponer los diferentes postulados es generar un espacio de diálogo y discusión, que permita comprender las tensiones, así como las teorías que aportan al problema de investigación.

El objeto de estudio se articula en estos cuatro referentes, ya que, desde los libros de texto se visibilizan dos aspectos importantes: uno de ellos son los acontecimientos históricos manifestados como efemérides; y el segundo, las narrativas históricas que relatan estas conmemoraciones desde diferentes contextos culturales, políticos y sociales. Esta secuencia, en concreto, posibilita vincular el problema de investigación con la construcción de ciudadanías críticas.

Como se ejemplifica en la figura 1, los referentes conceptuales de la investigación surgen de la relación entre las categorías de análisis. Los libros de texto, mediados por el discurso, son el punto de partida de los relatos que construyen las narrativas. Estas se expresan a través de las efemérides, las cuales pueden estar asociadas a usos políticos y procesos de construcción de identidad nacional. Todo ello incide en la configuración de ciudadanías que pueden oscilar entre pasivas o críticas.

Figura 1

Esquema de referentes conceptuales



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Libros de texto escolares: entre la educación crítica y la reproducción de discursos

Para Martínez Bonafé (2008), el libro de texto es considerado como aquel “artefacto o recurso material específico [...], utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes” (p. 62).

Elaborado, editado, vendido y difundido con fines institucionalizados, este recurso no sólo transmite contenidos, sino que también funciona como instrumento de reproducción discursiva y narrativa.

Rüsen (1997), señala que “Muchos libros de texto evitan los juicios históricos explícitos y se fuerzan en mantener la apariencia de una imparcialidad estricta” (p. 92). Al omitir estos juicios, los libros de texto exaltan la predominancia de una narrativa hegemónica que condiciona

la interpretación del pasado y que, además, naturaliza la supremacía de ciertos relatos y silencia otros.

En este punto, resulta pertinente destacar el papel que desempeñan los libros de texto escolares en la reproducción cultural. Torres (1998), explica que la sociedad está organizada en jerarquías de clases y que esta funciona porque es reproducida y perpetuada a lo largo de los años con ayuda de los discursos. Es decir “Cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante” (Torres, 1998, p.89). De este modo, la historia escolar se convierte en un medio para perpetuar relaciones de poder.

Desde un posicionamiento crítico, es importante advertir que los libros de texto escolares pueden reforzar determinadas formas de ver el mundo por encima de otras. En el caso del presente problema de investigación, la selección de fechas conmemorativas se puede comprender como un acto que responde a decisiones políticas y culturales, lo cual indica que, las efemérides y sus narrativas históricas tienen el poder de exaltar figuras, géneros, símbolos o grupos sociales a lo que históricamente se legitima, normatiza y acepta, lo que condiciona el pensamiento de las nuevas generaciones.

En relación con lo anterior, Prats (2000), menciona que “los gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos” (p. 81). Así, en lugar de promover una ciudadanía crítica, se consolidan visiones únicas y cerradas del pasado. En contraposición, una educación orientada hacia el desarrollo de una ciudadanía crítica debe cuestionar los discursos “oficiales” y abrir espacio a múltiples memorias, con el propósito de resistir las narrativas hegemónicas que excluyen a las minorías.

Sin embargo, la enseñanza de la historia ha estado marcada por la memorización y no por la comprensión crítica. Como mencionó Prats (2000), “la tradición docente del profesorado de educación secundaria está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido” (p. 82). Esto reduce al estudiantado a sujetos pasivos, sin desarrollar competencias interpretativas y argumentativas.

Por ello, Giroux (1997), sostiene que la escolarización es clave en la formación de subjetividades, pero con frecuencia se limita a reproducir contenidos en un marco autoritario, donde el libro se impone como verdad incuestionable. En contraste, Rüsen (1997), plantea que, los libros de texto no deben limitarse a narraciones factuales, sino más bien, deben promover y generar una apertura significativa a la interpretación, a la reflexión y al debate.

En esta lógica, las actividades evaluativas juegan un papel crucial. Sepúlveda y Carter (2023), señalan que “en múltiples ocasiones, los instrumentos empleados se enfocan exclusivamente en la memorización o el desarrollo de acciones reproductivas, alejándose de los niveles cognitivos de orden superior o el desarrollo de la reflexividad crítica” (p. 7). Lo anterior conecta directamente con el problema de los libros de texto, ya que tanto el contenido como las evaluaciones tienden a reforzar aprendizajes cerrados y poco problematizados.

A razón de lo anterior, se destaca la necesidad de repensar las actividades evaluativas como espacios que trascienden la verificación de contenidos y se orienten hacia la formación de competencias críticas, como la interpretación, la argumentación y el cuestionamiento. Pese a ello, los libros de texto han mantenido un estatus de autoridad dentro de la escuela. Para Braga y Belver (2016), se configuran como “un material estable, de hecho, el material pedagógico de más

larga duración” (p. 200). Esta permanencia refuerza su papel dominante, lo que limita la problematización y favorece narrativas neutrales.

Por otra parte, en relación con el discurso histórico escolar, Plá (2008), explica que, este se “encargada de normar sobre qué pasado se debe construir conocimiento y cómo deben construirse las significaciones” (p. 175). Asimismo, Van-Dijk (2016), agrega que este busca incidir en ideologías y acciones de los destinatarios, al funcionar como herramienta de dominación simbólica. A partir de lo anterior, se logra establecer una vinculación con el currículum oculto, que según Cisterna (2002), involucra aspectos como la selección de los contenidos de enseñanza, las diversas normas, reglas y estatutos que rigen la comunidad educativa.

Estos elementos también comprenden las actitudes y acciones del profesorado y, por último, la internacionalización de la cultura de la sociedad en la cual se ve enmarcada el centro escolar. En contraste, Torres (1998), sostiene que “Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos [...] no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales” (p. 14). En consecuencia, los materiales escolares responden a factores políticos e ideológicos que reflejan relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, los libros de texto no deben limitar la enseñanza de la historia a relatos cerrados, sino que deben promover una narrativa plural, inclusiva y crítica. Rüsen (1997), sostiene que, es necesario mostrar al alumnado que “el mismo hecho puede ser percibido por los afectados de forma diferente e incluso contraria” (p. 89). De este modo, se abre paso a aquellas voces que la narrativa hegemónica ha buscado silenciar.

Sin embargo, Van-Dijk (2016), menciona que “aquellos grupos que controlan el discurso más influyente tienen, a su vez, más oportunidades de controlar de manera indirecta las mentes y las acciones de otros” (p. 208), lo que les permite extender su dominio más allá del ámbito escolar hacia lo mediático, lo político y lo económico.

En este sentido, las efemérides lejos de ser simples actos conmemorativos toman una connotación reproductiva ideológica al seleccionar ciertos hechos y exaltarlos de forma heroica. Esto, como señala Cisterna (2002), puede derivar en “sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos” (p. 51). Los cuales, repercuten directamente en la construcción de una ciudadanía crítica, ya que limita a los y las estudiantes a pensar críticamente y a cuestionar lo que se les enseña.

Ante este panorama, resulta clave aplicar los criterios establecidos por Rüsen (1997), sobre la utilidad de los libros de enseñanza en la formación de la percepción histórica. Según el autor, dicha utilidad depende de tres características esenciales: en primer lugar, la forma en la que se presentan los materiales, en segundo lugar, la diversidad de enfoques en los contenidos, y, finalmente, la incorporación de múltiples perspectivas en la narración histórica. Estas condiciones permiten que el aprendizaje histórico trascienda la mera transmisión de datos y fomente la criticidad.

No obstante, como advierte Ibagón (2019), los textos suelen presentar fuentes históricas limitadas y con bajo nivel de problematización, lo que refuerza un aprendizaje expositivo y reproductivo. Limitadas en el sentido que, “por lo general, no existe una variedad importante de fuentes de primer orden que apoyen los planteamientos expuestos –causas, desarrollo, y

consecuencias-. Restringida, en tanto que, el alcance de problematización histórica que se deriva de su uso es mínimo” (p. 50).

Por tal motivo, el autor ofrece una operacionalización de los datos. A partir de esta propuesta, se identifican elementos esenciales que los textos escolares deberían de incorporar para favorecer el desarrollo de competencias críticas. Dentro de estos, las imágenes cumplen un papel central, ya que, como señalan Gómez y López (2014), “La imagen es un recurso común de apoyo al texto o sustituto de este, pero en cualquier caso posee una función comunicativa” (p. 13).

De este modo, las imágenes en los textos escolares no solo complementan la información escrita, sino que también transmiten significados propios, al configurar representaciones que inciden en la interpretación y el pensamiento crítico (Gómez y López, 2014). En relación con el presente estudio, resulta fundamental analizar no únicamente la presencia de imágenes, sino también los significados implícitos que transmiten. Ya que, las ilustraciones pueden reforzar estereotipos, naturalizar determinadas visiones del mundo, o por el contrario abrir espacios al debate.

Las narrativas históricas: Una mirada a su relación con la Didáctica de la Historia

Salazar (2006), entiende a la narrativa como una forma de estructurar el tiempo y espacio, que expresa una cultura, lenguaje, historia o postura ideológica. La narración brinda inteligibilidad a un suceso que obstaculiza la interpretación de la realidad, pero esta forma de organizar el pasado no es inocente. Barton y Levstik (2004), expresan cómo las narrativas históricas al construirse intencionalmente limitan y distorsionan la realidad. Con ambas

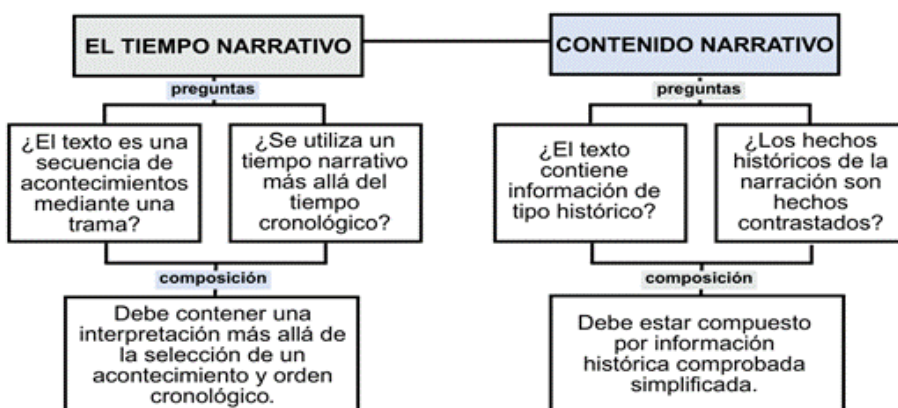
posiciones las narrativas se perciben como una expresión cultural e histórica y también como una herramienta selectiva que permite cuestionar quién narra, desde dónde y con qué propósitos.

En relación con lo anterior, existe la necesidad de entender a la narrativa histórica como una herramienta que brinda información y permite comprender las intenciones, así como los discursos dominantes implícitos. Para Ramírez (2023), “Una narrativa en historia nunca es neutral, hay intenciones, omisiones y sucesos que predominan sobre otros, y que permiten develar los discursos o relatos sobre el pasado y formas en las que el sujeto comprende y participa en el presente” (p. 791). Esta definición, permite que se amplíe y enriquezca el concepto para el análisis de los libros de texto y sus efemérides.

Por otra parte, Sant et al. (2014), exponen las características dentro del texto y aunque la utilizan para el análisis del tipo de narrativa que maneja el estudiantado, brinda claridad sobre qué sí debe contener un texto para que esté dentro de la categoría de análisis. Como se visualiza en la figura 2, los autores proponen estudiarlas mediante preguntas asociadas al uso del tiempo y el contenido narrativo.

Figura 2

Características de la narrativa histórica en el texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Sant et al., 2014, pp. 169- 171.

En este orden de ideas, es esencial considerar que los libros de texto escolares utilizan un contenido definido desde el currículum oficial, por lo que tampoco son neutros. Plá (2019), realizó su propia categorización de narraciones históricas interculturales en el currículum a nivel Latinoamericano, en el cual identificó las siguientes: 1. Nacionalismo monocultural, 2. Universalismo pluralista, 3. Historia liberal multicultural, 4. Conciencia histórica intercultural y 5. Crítica y decolonial. Su propuesta, también permite problematizar cuáles historias se privilegian o silencian, ya que la presente investigación busca entender desde cuál construcción social y cultural se narra, sea esta étnica, de género, clase social u otros.

Rüsen (2005), entiende a la narrativa histórica como un espacio que define a la conciencia histórica y explica cómo se relaciona esta última, con la temporalidad. Esta perspectiva aclara cómo el pasado puede analizarse desde el presente y proyectarse hacia el futuro. En este estudio, su aporte es útil, pues se analizaría si las narrativas en los libros de texto organizan el tiempo histórico mediante estas lógicas de continuidad, ya que pueden promover una mirada crítica desde la historia o, por el contrario, reforzar versiones cerradas del pasado.

Dentro de su propuesta, surgen cuatro tipos de narrativas históricas, las cuales corresponden a 1. Narrativa Tradicional; 2. Narrativa Ejemplar; 3. Narrativa Crítica y 4. Narrativa Genética. Aunque el aporte se realiza desde la teoría de la conciencia histórica y no en didáctica de la historia, permite entender cómo convergen las subcategorías del tiempo y conciencia histórica, para aplicarlo al análisis de los libros de texto escolares. Contemplar esta categorización contribuye a identificar desde las efemérides las narrativas predominantes en los relatos y qué identidad legitiman.

Un aspecto en el que Rüsen (2005) no profundiza es que la narrativa histórica no solo define a la conciencia histórica, sino también al pensamiento histórico. Plá (2019), por el contrario, sí posiciona a la narrativa histórica como una base para todo tipo de pensamiento histórico, el cual, permite “interpretar el pasado para actuar en el presente y orientar nuestra acción hacia el futuro” (p. 972). Desde esta perspectiva, el trabajo de investigación puede entender a las narrativas históricas como un instrumento capaz de promover procesos de pensamiento histórico más complejos que la simple repetición de fechas o datos históricos.

Un ejemplo del posicionamiento anterior es el estudio de Epstein (2016), pues demuestra cómo el estudiantado es capaz de tomar conceptos históricos para construir y criticar las narrativas históricas desde el contexto histórico y cultural de cada comunidad. Santisteban (2010) también lo respalda, ya que visualiza a la narrativa histórica como una habilidad necesaria para desarrollar el pensamiento histórico y Pagès (2019) sostiene que tanto el pensamiento como la conciencia histórica tienen un componente transformador en la didáctica de la historia, pues brindan saberes a la ciudadanía.

Ramírez (2023), propone una tipología de las narrativas históricas que se vinculan con los aportes revisados anteriormente. Su propuesta es útil, ya que se planteó en relación con la formación inicial de primaria y el presente trabajo contempla el I Ciclo de la Educación General Básica desde los textos escolares. La autora identifica tres categorías: Narrativa Tradicional, Narrativa Sociocrítica y la Narrativa Interpretativa.

Para efectos de esta investigación, se entienden las narrativas históricas como herramientas culturales que transmiten y simplifican visiones del pasado, de manera que influyen en la educación mediante los libros de texto. Estas representaciones no son absolutas, pues están abiertas a la interpretación desde diversas realidades y contextos. A través de ellas, es posible visibilizar voces antes silenciadas y cuestionar estructuras culturales, sociales y políticas, lo cual favorece a la formación de una ciudadanía crítica.

En el caso del presente estudio, tanto las imágenes como las actividades dentro de los textos escolares se convierten en vehículos de las narrativas históricas presentes en las efemérides. Una imagen puede reforzar una narrativa hegemónica, mientras que la actividad evaluativa podría promover un análisis profundo de esta para transformarla en una narrativa crítica. Por dicho motivo, los elementos que acompañan al libro de texto no son neutros, ya que pueden cuestionar o reforzar formas específicas de interpretar el pasado, lo que influye en la manera en que el estudiantado comprende los procesos históricos y cómo los relaciona con su presente.

Desde los postulados de Plá (2019), Ramírez (2023) y Rüsen (2005), se construyeron tres narrativas históricas en función al presente objeto de estudio. Como se muestra en la tabla 1 estas corresponden a 1. Hegemónica, 2. Superficial, 3. Crítica o contrahegemónica. En cada una de

ellas se visualiza qué tipo de ciudadanías promueven, sean estas pasivas activas o críticas, así como los roles que poseen los sujetos dentro de las narrativas históricas desde las efemérides.

Tabla 1

Construcción de ciudadanías en los tipos de narrativas históricas

Narrativa histórica	Característica	Discurso histórico	Ciudadanía promovida	Rol del sujeto
Hegemónica	Enfoque tradicional, nacionalista y homogeneizador	Se centra en héroes, grandes hechos y una identidad nacional única.	Promueve una ciudadanía pasiva, obediente y acrítica y reproductora del orden establecido.	Receptor pasivo de una historia única, sin cuestionar el pasado ni participar en el presente. No se reconoce como sujeto histórico.
Superficial	Promueve y acepta la diversidad desde una perspectiva individualista	Introducción de algunas voces silenciadas sin cuestionar o transformar las estructuras.	Promueve una ciudadanía activa, pero limitada, pues participa dentro de los márgenes permitidos.	Observador e informado, pero no transformador. Se comprende el presente desde el pasado, sin proyectar a futuro.

Crítica o Contrahegemónica	Visibiliza voces silenciadas y cuestiona las estructuras de poder (colonialismo, patriarcado, racismo)	Discurso pluralista y reflexivo enfocado en las resistencias e introduce personajes relegados de la historia.	Promueve una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social.	Protagonista de la historia, cuestiona y reconoce el pasado como herramienta para transformar el presente y el futuro.
---------------------------------------	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Plá, 2019; Ramírez, 2023; Rüsen, 2005.

Efemérides: entre el homenaje y la imposición de la historia

Para Kumar (2006), los elementos que son parte de la identidad de una nación, es una simple fabricación histórica. Los países no nacieron con las características que se les asocian el día de hoy; sistemas económicos, políticos, y lo más importante, cualidades que les identifiquen en común. Estos se formaron luego de procesos desequilibrantes del *statu quo*, como las independencias en el continente americano.

Estos sucesos fueron la oportunidad que permitió a las élites infundir en las masas un sentido de cohesión social, unidad y pertenencia a las nacientes naciones. Lo cual se logró mediante lo que Hobsbawm y Ranger (2002) denominan la Tradición Inventada, en donde se:

implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. (p. 8)

Las tradiciones inventadas, entonces, se entienden como un rito, el cual carga consigo mismo una conexión con la historia del país o lugar donde se desarrolle, al difundir en la población un conjunto de significantes implícitos en su repetición constante. Es decir, se trata de un ritual que transmite importancia a través de su reiteración.

Hobsbawm y Ranger (2002), establecieron tres categorías de tradiciones inventadas: Simbólicas, Legitimadoras y Sociales. Las mismas se logran observar en el Apéndice B. Se puede argumentar que las efemérides costarricenses incorporan elementos de las tres definiciones ya que, su función es generar un sentido de unidad nacional, caracterizado por una identidad costarricense y tal vez, están para legitimar el sistema político actual, la “democracia” y fomentar una ciudadanía pasiva en el país.

Las celebraciones no se han arraigado en la identidad y la historia nacional de manera aleatoria. Turner (2006), menciona que “the events which modern states choose as markers of identity do not need to be those that define their internal political character” (p. 207). Lo cual apoya la idea inicial de este argumento, las conmemoraciones que componen parte del calendario nacional son cuidadosamente seleccionadas, pues no necesitan responder a la realidad política de la nación; forman parte de esta fabricación.

Las efemérides, además de ser seleccionadas según los objetivos políticos, son acompañadas de procedimientos y ceremonias, casi liturgias; establecidas para “honrar” a las figuras que fueron parte de los hitos conmemorados, así como a los sucesos mismos. Hobsbawm y Ranger (2002), propusieron que estos actos y tradiciones inventadas intentaron llenar los vacíos que fueron dejados por la Iglesia, debido a su declive en la esfera social, en consecuencia, se dio un intercambio de las tradiciones religiosas, por las tradiciones nacionales. “Un complejo

ritual poderoso se formó alrededor de estas ocasiones: los pabellones de los festivales, las estructuras para la exposición de banderas, los templos para las ofrendas, las procesiones” (p. 13).

Se podría debatir que gran parte de la solemnidad, el respeto y valor que se le confería a la Iglesia, fue transferido a las efemérides y al nacionalismo, a través de los recursos destinados a su conmemoración, como los desfiles cada año. El Estado se mostró como la nueva institución por seguir, celebrar y exaltar en la vida social de sus ciudadanos.

Con respecto a los recursos conmemorativos, Turner (2006), aporta la función política de estos; son intencionados para fomentar esta pertenencia y unión nacional. Además, Turner (2006) agrega que, “spectacular public controversies over explicit acts of commemoration are a feature of nations with a less settled or more violent political past” (p. 206). Si se sigue la narrativa nacional del excepcionalismo costarricense, en comparación con otras naciones centroamericanas, Costa Rica ha contado con un pasado relativamente pacífico, por lo que los argumentos de Turner (2006) no se aplicarían a este contexto.

Esta perspectiva no encapsula la realidad de algunas minorías, como lo propone Jelin (2012), en ocasiones, las políticas de memoria nacional buscan olvidar la historia del país, al justificarse con mantener una visión fija en el futuro. Turner (2006) menciona que “where something is explicitly remembered something else is implicitly or explicitly forgotten” (p. 206). Estas ideas permiten problematizar más allá a las efemérides, puesto que, si estas fechas específicas se exaltan, ¿Cuáles otras se olvidan? ¿Cuáles perspectivas se borran de la narrativa e historia nacional?

En este contexto, Flores y Méndez (2022), explican que, la “conmemoración del día de la raza, asumida desde la educación formal, ayudó a exaltar los aportes europeos y obstaculizó el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el territorio costarricense” (p. 5). Por lo cual se discute que, las efemérides han funcionado para borrar y silenciar perspectivas pluriculturales dentro de esta identidad nacional, en favor de los intereses políticos de algunos grupos.

El espacio que han utilizado para consolidar estas efemérides ha sido la escuela. Todas estas representaciones, rituales y narrativas son reproducidas a través de los actos cívicos, las efemérides, entre otros. Es en este punto donde Méndez (2005), afirma que “La representación en los actos naturalizaba imágenes legendarias acompañadas por normas prescriptas [...] para rendir así culto a los próceres de la patria y a sus emblemas” (p. 63). Mismas imágenes que se reproducen en los libros de texto escolares a través del contenido, las ilustraciones y las actividades evaluativas.

Las actividades que se proponen para las clases de Estudios Sociales y Educación Cívica reproducen este discurso político. Un espacio donde el estudiantado debe memorizar fechas, observar afiches e imágenes históricas, completan sus evaluaciones, entonan himnos, construyen actos cívicos con sus docentes y asisten a los desfiles; participan en este calendario escolar. Es en este espacio de aprendizaje donde el desarrollo de las ciudadanías críticas es esencial.

Lo anterior, se debe a que las efemérides escolares, tradicionalmente se han consolidado bajo una lógica orientada a la reproducción de relatos oficiales, sin propiciar espacios para el análisis crítico, el debate o la inclusión de memorias diversas. Ponzio (2024), sostiene que “las efemérides continúan atadas a los propósitos románticos, creando en los alumnos lazos de

identificación y pertenencia a la Nación a través de procedimientos centrados en la adhesión emocional” (p. 148).

Estas conmemoraciones históricas forman parte del currículum escolar, por lo que se ve reflejado en el objeto de la presente investigación, el libro de texto. Malešević (2006), observó que, los libros de texto escolares británicos suelen presentar una ideología nacionalista, estado-centrista y etnocentrista. Lo cual apoya el argumento propuesto por Turner (2006), las naciones buscan conmemorar sus efemérides de victorias y heroísmo, en favor de olvidar su historia más violenta.

El caso costarricense no es distinto, y se refleja en las cuatro efemérides que se escogieron para realizar la presente investigación. Estas efemérides se repiten a través de los tres libros de texto escolares seleccionados; son representadas a través de las ilustraciones y evaluadas mediante las actividades. Al respecto, Halbwachs (2004) expresó que “los acontecimientos pasados, leídos en los libros y enseñados y aprendidos en los colegios, son elegidos, acercados y clasificados” (p. 80). Las conmemoraciones no se encuentran en los textos por casualidad.

No obstante, Carretero et al. (2010), proponen que, la historia nacional que se enseña es solo un lado de la moneda, ya que también se deben de considerar las perspectivas, valores y significados que el estudiantado agrega a estas efemérides. Esto se presenta como un contraste a las visiones anteriores, que han descrito a las y los escolares como receptores pasivos de la información, historia y narrativas. La visión de Carretero et al. (2010), apoya la necesidad de la construcción de una ciudadanía crítica en los y las estudiantes.

En función de este objeto de estudio y en consideración de la construcción teórica previa, las efemérides se entienden como conmemoraciones de sucesos históricos, las cuales forman parte de la narrativa histórica oficial que se promueve en la nación. Estas efemérides se encuentran acompañadas de actividades para su difusión e integración en la vida cotidiana de la población; por ejemplo, los actos cívicos escolares, los desfiles, discursos públicos, ceremonias, entre otros.

Las efemérides pueden transmitir un mensaje de homogeneidad y unión nacional, así como promover una identidad en común. Lo anterior suele difundirse mediante discursos que son reproducidos de manera implícita en el sistema educativo costarricense, a través de los libros de texto. Particularmente en su contenido, las ilustraciones que utiliza para representar a los actores sociales, y las actividades evaluativas que cuestionan a los estudiantes sobre su aprendizaje de información y apego a las narrativas.

Ciudadanía Crítica: el papel de los textos y las narrativas en la formación de pensadores o repetidores

La ciudadanía es la condición de pertenencia a una comunidad política, con derechos y deberes, pero su significado cambia según los procesos históricos, sociales y culturales. Para Pontigo (2013), ser ciudadano implica tanto derechos como responsabilidades, ya que las personas se desarrollan en distintas dimensiones sociales, históricas y territoriales. No obstante, esta definición se limita a lo normativo, lo que deja fuera las experiencias de desigualdad o exclusión que condicionan el ejercicio ciudadano y limita la comprensión de cómo se forma la ciudadanía crítica en los contextos escolares.

En contraste, Gómez y Romero (2005), proponen el concepto de “nuevas ciudadanías”, donde se incorporan las practicas sociales y culturales que construyen sentido de relación e identidad entre las personas, diferenciándolas a partir de elementos como la lengua o las necesidades. Esto genera un sentido de pertenencia, identidad y participación activa. Lo cual permite comprender cómo las narrativas pueden formar ciudadanías críticas, no solo desde lo institucional, sino también desde las experiencias de los sujetos.

Estas narrativas no solo se relacionan con los contenidos, sino que las evaluaciones en los libros tienen un papel clave. Según Martínez y Gómez (2018), las competencias sociales no son de quiénes acumulan mayor cantidad de información sobre un tema histórico, sino que la verdadera habilidad está en poder aplicarla al contexto apropiado. Las evaluaciones que proponen los libros escolares influyen si tienen ejercicios que invitan a analizar, reflexionar y desarrollar la crítica, más allá de reproducir conocimiento. La crítica, como define Arboleda (2022), es una actitud que orienta el ser y el hacer, permite que el conocimiento se use en beneficio propio y del otro.

Criticar no significa oponerse sin fundamentos, sino asumir una postura reflexiva. De allí surge el pensamiento crítico, que según Plá (2020), consiste en analizar fuentes de información, confrontar versiones, encontrar las intencionalidades del emisor y leer entre líneas. Paul y Elder (2003), establecen que es la capacidad de plantear problemas y preguntas fundamentales de manera clara y precisa, sustentadas en criterios que puedan superar el egocentrismo y el sociocentrismo propios del ser humano. No obstante, el hecho de que el estudiantado sepa pensar críticamente no es suficiente, es indispensable que puedan utilizar esa herramienta para la toma de decisiones.

El término ciudadanía crítica es definido por Arboleda (2022), como una expresión “de la mayoría de edad intelectual y afectiva con la cual está comprometida una educación y pedagogía para la vida” (p. 22). De allí surge la ciudadanía activa, la cual supera la acción de pensar y criticar al buscar formas de intervenir a nivel político, social y cultural para el desarrollo de la sociedad. Giroux (2011), sostiene que ser un ciudadano crítico requiere adoptar una postura política activa que desafíe cómo el poder se refleja en las instituciones educativas.

Las narrativas históricas de los libros de texto, cuando no son neutrales, pueden reproducir un discurso oficial que silencia luchas sociales y voces marginadas. Promover una ciudadanía crítica requiere, por el contrario, desarrollar una conciencia social, cultural y política profunda. Westheimer (2015), plantea que la ciudadanía crítica implica la participación informada y el cuestionamiento de la injusticia social dentro de un contexto democrático. Por lo que, la escuela debe educar ciudadanos que comprendan su entorno, actúen éticamente y analicen las causas de la desigualdad.

En este caso, las efemérides deben ser examinadas críticamente para cuestionar su propósito, ¿Quién se beneficia de esta memoria?, ¿Qué voces faltan?, ¿Por qué se conmemora este evento y no otro? Westheimer (2015), señala que los estudiantes deben aprender a interpretar más allá de las palabras y participar de forma consciente en la vida social, lo que convierte estas celebraciones en oportunidades de reflexión crítica. Según Plá (2020), la ciudadanía no es ajena a la educación ni a la historia es un componente constitutivo de los Estudios Sociales.

Morras y Pappier (2008), sostienen que la escuela facilita la construcción de ciudadanías críticas al mediar el aprendizaje de “mecanismos institucionales y políticos que sostuvieran la

tolerancia y responsabilidad ciudadana” (p. 175). Esto muestra cómo el Estado delega a las instituciones la transmisión de la memoria del pasado con un fin práctico, pero sin cuestionar qué se transmite, en favor de quiénes y cuáles voces son silenciadas en el proceso.

En ese sentido, surge una pregunta ¿La invocación de un recuerdo en los libros de texto es suficiente para permitir una apropiación crítica del pasado o las narrativas históricas sobre las efemérides solo generan un discurso pasivo y neutral? Sobre ello, Porras y Pappier (2008), señalan que los relatos transmitidos por medio de las efemérides se han configurado como una visión del pasado en la que los sujetos sociales, así como sus conflictos y disputas, permanecen ausentes, predominan elementos moralizantes más que históricos, y son utilizadas para fomentar sentimientos de identidad y arraigo. Existen relaciones de poder que se expresan mediante los usos del lenguaje y que condicionan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado.

Ninguno de los autores o autoras analizados profundiza en el hecho de que la ciudadanía crítica no es una condición garantizada para todas las personas. Para ciertas minorías, la ciudadanía no se da de manera automática, pues es una conquista que requiere lucha, organización y compromiso colectivo. En ese sentido, la educación no puede limitarse a transmitir normas o valores abstractos, sino que debe formar en crítica social, conciencia histórica y participación activa, como herramientas útiles para ejercer una ciudadanía real y transformadora.

La falta de criticidad contribuye a la formación de la ciudadanía pasiva, donde predominan el conformismo, la reproducción de estructuras de poder y la obediencia a las normas por encima de la participación y el empoderamiento. Esto podría reflejarse en los contenidos de los textos, que según Roberts et al. (2019), tienen la capacidad de transmitir en los

estudiantes valores como el patriotismo, la lealtad y la idea de que Costa Rica es el mejor país del mundo. Además, se enseña que el gobierno costarricense es producto de la paz que caracteriza a la nación.

Ross y Vinson (2012), advierten que es necesario plantear interrogantes que cuestionen las prácticas escolares, pues, aunque sean bien intencionadas, podrían ser cómplices de la reproducción de situaciones opresivas. Según Freire (1965), el desarrollo de la crítica en la escuela no se logra solo al “depositar palabras, sílabas y letras” (p.10). Implica enseñar al estudiantado a leer de forma crítica los textos escolares y los discursos que contienen, desde la comprensión de los significados e intenciones.

De allí surge la conciencia histórica, entendida por Rüsen (2013), como la competencia que “evoca al pasado como un espejo de la experiencia en el cual se refleja la vida presente y sus características temporales son, así mismo, reveladas” (p. 29). Esta noción permite al estudiantado situarse en el contexto, cuestionar las narrativas dominantes y comprender que la historia no es ajena, sino un proceso que debe relacionarse con el presente. Epstein (1995), sostiene que el pasado gana sentido cuando se aborda desde múltiples actores e interpretaciones.

Inclusive, las imágenes presentan narrativas específicas que influyen en la formación ciudadana. Esto porque no se limitan a acompañar el texto de manera ilustrativa, sino que reflejan visiones del mundo que orientan la forma en que el estudiantado interpreta la realidad social. Para Rivera (2006) el significado de una imagen no reside únicamente en ella misma, sino que es el espectador quien lo construye al interpretarla; sin embargo, ese proceso no es completamente libre, ya que dicho sentido ha sido previamente orientado por un emisor que la produce.

Según lo discutido, se plantea una definición propia de ciudadanía crítica para la problemática de investigación. Se comprende como una construcción histórica, social, política y cultural que se transforma, es influenciada por la escuela, y no se limita a un estatus jurídico otorgado por el Estado. Lo anterior, se fomenta al reconocer las injusticias, los conflictos sociales y las voces diversas de la historia. Esta forma de concebir la ciudadanía reconoce el pasado como un espacio que influye en el presente y el futuro, visto con conciencia, crítica, acción y reflexión, lo que obliga a resistir y cuestionar narrativas oficiales.

Marco Metodológico

En el presente apartado se describe cómo se llevará a cabo la investigación, y se detallará el paradigma, el enfoque, el tipo, la perspectiva y el diseño adoptados. Se explica la pertinencia de estos elementos para analizar las narrativas históricas presentes en los libros de texto y la formación de ciudadanía crítica. Además, se destacan los criterios que guían la recolección y el análisis de los datos, así como las consideraciones éticas asociadas al estudio.

Esta investigación presenta un enfoque MIT (multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar), ya que aborda la problemática desde distintas disciplinas, como la historia, la didáctica, el enfoque social y el análisis de contenido. Lo dicho permite una visión más completa y profunda, al incluir el análisis visual y textual en torno a las narrativas históricas, pero ligado también con la formación de ciudadanía crítica. Se trata de una mirada más completa, integral y que se nutre de diferentes campos de conocimiento para lograr los objetivos planteados.

Paradigma

Con respecto a esta investigación se partió del paradigma interpretativo, el cual asume la realidad como “producto de una construcción social, en la cual se admite la coexistencia de varias

perspectivas y la pluralidad de visiones que se articulan en la comunicación y la interpretación dentro de los ambientes naturales de donde emergen los fenómenos” (Miranda y Ortiz, 2020, p. 10). Desde esta perspectiva, los libros de texto Santillana de Estudios Sociales del I Ciclo de Educación General Básica no se conciben como meros instrumentos neutrales de transmisión de información histórica.

Los libros de texto se entienden como portadores de narrativas cargadas de significados sociales y culturales, que reflejan determinadas visiones de nación e identidad. Por ello, la investigación se centra en interpretar cómo estas narrativas presentes en las efemérides construyen concepciones sobre ciudadanía crítica, los valores, las memorias y las representaciones que los mismos transmiten a través de sus contenidos.

Enfoque

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, ya que su propósito es comprender cómo se construyen las narrativas históricas y qué impacto tienen en la formación de ciudadanías críticas. De esta manera, el enfoque cualitativo se fundamenta en la idea de que el conocimiento se genera desde las diversas interpretaciones y visiones del pasado, presente y futuro. Tal y como lo establece Trujillo et al. (2019), al afirmar que “no existe una realidad social única, más bien, variadas realidades construidas desde la óptica personal de cada uno de los individuos” (pp. 22-23).

Asimismo, Verd y Lozares (2016), afirman que, a partir del enfoque cualitativo se posibilita acceder a las “representaciones, frustraciones, deseos, etc., que marcan y enmarcan el comportamiento social, y por otro, de la densidad y detalle que caracterizan la información de carácter discursivo” (p. 39). De esta manera, lo cualitativo permite comprender las dinámicas

sociales desde dentro, es decir, no busca generalizar resultados, sino profundizar en los significados que las personas otorgan a sus experiencias.

Por otra parte, es fundamental destacar la elección de la perspectiva epistemológica construccionista, pues desde este enfoque, el conocimiento se comprende como una construcción social situada, producida a través de las distintas interacciones humanas, el lenguaje y el contexto cultural (Berger y Luckmann, 1967). En este sentido, y en relación con el objeto de estudio, resulta pertinente indagar si los contenidos escolares —los libros de texto y las efemérides— son presentados como transmisores de una verdad histórica, o como narrativas construidas culturalmente, influidas por intereses, contextos y relaciones de poder.

Desde el construccionismo, el conocimiento se entiende como producto de las interacciones, el lenguaje y las prácticas sociales, por lo que analizar las efemérides implica develar cómo se configura la ciudadanía crítica a partir de los relatos institucionalizados. Según esta perspectiva, el conocimiento es entendido como una construcción situada, producto de procesos activos de diálogo que se generan en contextos socioculturales específicos. En la presente investigación, dichos procesos se entienden como las interacciones ideológicas y culturales que se materializan en los textos escolares mediante las narrativas históricas de las efemérides. Las mismas, son el resultado de una serie de decisiones sociales e históricas que dialogan con los discursos oficiales, identidades colectivas y valores normativos.

Por ello, el análisis de las efemérides no se limita a una interpretación aislada, sino que implica develar los sentidos construidos en esas interacciones discursivas, que, a través del lenguaje de las narrativas, las imágenes o las actividades evaluativas, configuran determinados conocimientos. Desde esta perspectiva, interpretar las narrativas históricas no excluye la cualidad

dialógica del construccionismo, sino que reconoce los procesos de construcción simbólica que les dan forma.

Además, la perspectiva construccionista permite asumir que el sentido de las efemérides no está dado, sino que socialmente puede ser resignificado y deconstruido. En este marco, los libros de texto se analizan desde la forma en que median representaciones del pasado, organizan el conocimiento y moldean ciudadanías específicas. Por tanto, más allá de su función pedagógica, se consideran instrumentos de producción simbólica que impactan en cómo el alumnado comprende su rol en la sociedad. No se pretende describir qué dicen los libros de texto sobre las efemérides, sino entender cómo estos discursos se construyen socialmente y cuáles efectos tiene en la formación ciudadana.

Para Burr (2015) el construccionismo social, insiste en la importancia de tomar una postura crítica sobre cómo se entiende el mundo, pues usualmente el conocimiento y la comprensión de este se da por sentados. Por ello, se busca comprender cómo estos recursos educativos contribuyen – o no – en la construcción de ciudadanías críticas, a través del análisis de los discursos, las narrativas, las evaluaciones y las imágenes que estos contienen.

La investigación articula elementos del paradigma interpretativo y del enfoque construccionista sociocrítico al entender que ambas perspectivas no se excluyen mutuamente, sino que se complementan dentro del análisis. Por un lado, el paradigma interpretativo permite analizar los significados presentes en las narrativas históricas y en las formas en que se representa el pasado. Por otro lado, el construccionismo orienta la problematización hacia las posibles omisiones, exclusiones o reproducción de saberes, así como sus implicaciones en la formación ciudadana.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es exploratoria-descriptiva, la primera definida como la encargada de “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 91). En este sentido, y como se afirmó en los antecedentes, la temática en estudio ha sido poco explorada en el contexto costarricense. Posee el alcance descriptivo porque no solo identifica la presencia u omisión de determinados elementos, sino que describe las recurrencias, características y formas en que se representan las efemérides mediante los discursos, actividades e imágenes.

En esta misma línea, la investigación de tipo exploratoria permite profundizar en el análisis de los discursos, las imágenes y las actividades evaluativas que se encuentran presentes en los textos escolares de la editorial Santillana, correspondientes al I ciclo de Educación General Básica. Este enfoque posibilita identificar los elementos simbólicos –símbolos patrios, imágenes, escenas heroicas– y pedagógicos –libros de texto, discursos escolares, recursos didácticos, evaluaciones– que configuran las representaciones históricas sobre las efemérides.

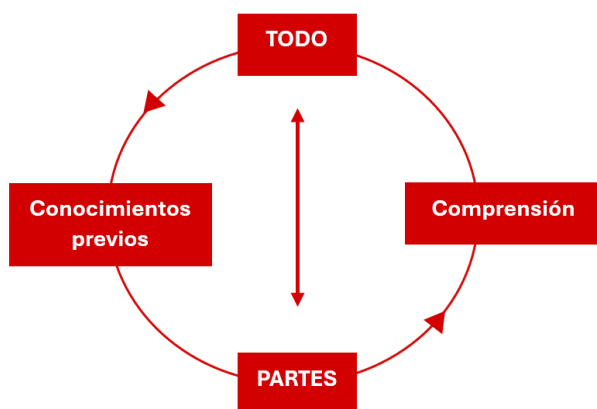
Sobre lo anterior, Artavia y Guardián (2021), afirman que “muchas decisiones que se toman en la educación se siguen basando en la experiencia personal, en la opinión de las personas que consideramos expertas, en la tradición, la intuición, las creencias y hasta en el sentido común” (p. 20). Así, la presente investigación busca trascender estas formas de validación subjetiva, y aportar en la construcción de un análisis que permita comprender y a su vez cuestionar los distintos conocimientos que se llegan a construir por medio de los libros de texto.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es interpretativo, pues “propone captar diferentes perspectivas acerca de un fenómeno con el fin de comprender la subjetividad de los significados que las personas le confieren a su accionar” (Artavia, 2023, p. 49). El énfasis en las subjetividades de las acciones, y su naturaleza interpretativa, permite profundizar el análisis de los libros de texto escolares a través de las preguntas que se plantean en la presente indagación.

La estrategia interpretativa permite a las personas investigadoras analizar a sus sujetos más allá de su *face value*, o su primera intencionalidad, ya que se propicia el cuestionamiento de la información que se le presenta. Una fecha en un libro no es solo un dato, su posición dentro del texto denota una decisión consciente por parte de la persona autora por colocar este énfasis dentro de su narrativa. Por lo cual surgen interrogantes como ¿Qué llevó a la persona autora a resaltar esta información?

Deben considerarse etapas previas a la construcción de estos sujetos de estudio – en este caso los libros de texto –, como lo es el contexto de la persona autora, la situación sociocultural y política en la que construye su obra, entre otras situaciones. Lo anterior, si se toma en consideración que las respuestas obtenidas en la indagación no estarían completas si no se considerasen todas las partes. Al respecto, Artavia (2023), explica que, “la interpretación es, al mismo tiempo, un proceso dialéctico, ya que el significado de las partes está determinado por el conocimiento previo del todo” (p. 138). Para comprender esta afirmación se facilita la figura 3.

Figura 3*Círculo hermenéutico básico*

Fuente: Tomado de Artavia, 2023, p. 138.

Artavia (2023), propone que, la interpretación se trata de un proceso en diálogo consigo mismo, y, se deben de conocer las partes de un sujeto de estudio, para llegar a la comprensión de su totalidad. En el caso de los libros de texto escolares, un ejemplo sería: se debe conocer el contexto de su creación (parte), para poder incorporar estos aspectos en la lectura (comprensión), del libro de texto (total). Para lograr este “todo”, es necesario saber que se requiere conocer el contexto (conocimientos previos).

Por lo anterior, el diseño de investigación interpretativo se acopla a las necesidades de la presente investigación. En vista de que se busca llegar más allá del conocimiento escolar que se plasma en los libros de texto, para encontrar las intencionalidades detrás de los contenidos. Lo cual se logra a través del estudio de sus textos, iconografía y actividades evaluativas, con el fin de comprender la manera en que esta narración se relaciona con la construcción de ciudadanías críticas.

En esta misma línea, resulta fundamental ejemplificar la trayectoria de los libros de texto en el contexto costarricense. La primera aparición de este material didáctico se remonta a finales del siglo XIX, con los *Manuales de instrucción a textos escolares*. En este periodo se puso en marcha la reforma de 1886, dicha reforma evidenció que “los maestros en ejercicio carecían de los conocimientos pedagógicos para implementar los programas basados en un espíritu de reforma” (González y Granados, 2026, p. 160).

En este contexto, la incorporación del libro de texto escolar se volvió esencial, pues se le concibió como un recurso capaz de asegurar la instrucción y favorecer el éxito de la reforma educativa. Esto se debía a que los libros de texto ofrecían un lenguaje adecuado y una secuencia clara de las prácticas instructivas, que comprendía el inicio, el desarrollo y la evaluación de las clases (González y Granados, 2026).

Por otra parte, en la década de 1940, tras la guerra civil de 1948, Costa Rica emprendió un proceso de reorganización estatal. Este, le otorgó al sector educativo un papel central dentro del modelo desarrollista influenciado por la Comisión Económica para América Latina, la Organización de Estados Centroamericanos y la Agencia de Desarrollo Internacional, organismos encargados de financiar y asesorar la reforma educativa.

En este sentido, se creó el *Programa textos escolares ODECA-ROCAP*, el cual buscaba ofrecer materiales una serie de materiales gratuitos y mejorar la alfabetización, especialmente en las zonas rurales. No obstante, a pesar de la producción masiva de estos materiales, se realizaron gran cantidad de críticas con respecto a “la redacción poco pertinente para los niveles a los cuales se dirigen los textos y, principalmente, a la desvinculación con el contexto costarricense y la enseñanza “mecánica” de la lectura que promueven” (González y Granados, 2026, p. 170).

Durante la década de 1980, la crisis económica y los planes de ajuste estructural implementados en Costa Rica generaron una reducción significativa en el financiamiento educativo. Dicha situación provocó la sustitución de los textos ODECA-ROCAP por la serie *Hacia la Luz*, la cual fue desarrollada con ayuda financiera de la Agencia para el Desarrollo Internacional y con asesoría técnica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

No obstante, a pesar de que se logró una amplia distribución de estos materiales, las evaluaciones realizadas por los docentes resaltaron deficiencias como la poca claridad del contenido y además destacaron que “Se precisó más en las conjeturas políticas que llevaron a la producción de estos materiales que al contenido y la formación del estudiantado” (González y Granados, 2026, p. 178). Sin embargo, a pesar de que se planteó una revisión en 1989 de estos materiales, la crisis financiera del país impidió desarrollar una actualización de los textos, por lo que se siguieron utilizando hasta los años noventa, cuando fueron remplazados por un nuevo proyecto editorial.

De cara al cambio de siglo, así como una transformación del modelo económico del país, surgió la última serie de libros de texto escolares elaborados por instituciones gubernamentales, titulada *Hacia el Siglo XXI*. La cual, durante su producción en 1996-1997 por parte de la Universidad de Costa Rica trató de “acoplarse a la Política Educativa y a las transformaciones socioeconómicas del país y de la región en general” (González y Granados, 2026, p. 180). Este cierre al proyecto de producción de textos escolares por parte del MEP dio paso al crecimiento de editoriales privadas.

Esta transición a un monopolio editorial, a pesar de ser abogado desde el CSE “porque estén en consonancia con los planes de estudio vigentes” (González y Granados, 2026, p. 183),

significó, en la producción, una mayor libertad para infundir narrativas en estos textos. Las últimas transformaciones curriculares en el 2016 no dejaron cabida para una resurrección al proyecto literario gubernamental, sienta confirmado por el exministro de educación, Leonardo Garnier en 2018 (González y Granados, 2026).

A partir de este desenlace entre las instituciones educativas gubernamentales y la elaboración de textos escolares, se buscó generar una comparativa entre los libros de Santillana bajo estudio y el Programa de Estudio: Estudios Sociales I Ciclo de EGB. Este último abarca las efemérides solamente en las unidades del 3° grado, y la primera aparición de la palabra efeméride es a través de un Aprendizaje por lograr; “Reconocimiento de efemérides y su relación con la construcción del sentido de identidad nacional” (MEP, 2013, p. 100).

El enfoque que se les da a estas conmemoraciones es su celebración en el contexto escolar, distrital y de provincia actual; así como su importancia para la identidad nacional (MEP, 2013). Esta realidad curricular se distancia con los datos plasmados en los libros de texto, puesto que el programa no establece cuales conocimientos son obligatorios; sino que generan recomendaciones para el desarrollo del tema. Por otro lado, los libros abarcan esta temática a través de los textos para los tres grados escolares (2020a, 2020b, 2024).

Los libros de texto escolares como objetos de estudio

La presente investigación muestra una particularidad, ya que el objeto de estudio es a su vez, el sujeto de estudio. Se comprende que, la presente tesis basa su análisis en tres libros de texto elaborados por el Grupo Santillana, correspondientes al I ciclo de Educación General Básica, de Estudios Sociales.

Los tres libros seleccionados cumplen con un perfil específico:

1. Explicar, a través de texto, las cuatro efemérides por analizar.
2. Ejemplificar, por medio de iconografía, las cuatro efemérides por estudiar.
3. Desarrollar, mediante actividades evaluativas, las cuatro efemérides por examinar.

Se eligieron los libros de dicha editorial por su carrera predominante en elaboración de literatura escolar, con más de 30 años de presencia en el país (Sicultura, 2020). Su imagen en el mercado, su longevidad en las aulas costarricenses, así como un previo estudio de esta editorial en Colombia (Buitrago, 2017), despertaron el interés por examinarla específicamente en el contexto costarricense.

Respecto a lo anterior, existen algunos criterios que explican por qué se eligieron los libros de Estudios Sociales, además de la presencia de la editorial Santillana. Primero, la frecuencia y la representatividad de las efemérides, ya que aparecen de manera regular en los tres libros y permiten identificar patrones en las narrativas históricas que serán útiles para la recolección y análisis de los datos.

Un segundo criterio es la pertinencia con la línea de investigación, dado que los contenidos facilitan examinar cómo se transmite la historia y qué tipo de ciudadanía se forma a partir de estos. Como tercer punto destaca la disponibilidad y actualidad editorial, los textos seleccionados corresponden a ediciones recientes, lo que garantiza que los contenidos estén alineados con el currículo vigente.

El presente escrito considera a los textos escolares como un objeto de estudio relevante porque contribuyen a la reproducción o superación de discursos. Se eligió el I ciclo porque representa una etapa clave en la formación de valores, identidad y comprensión inicial de

elementos históricos y sociales. Resulta entonces, un terreno fértil para el fortalecimiento del pensamiento crítico o, por el contrario, el refuerzo de narrativas pasivas.

Tal como advierte Mecozzi et al. (2020), “Tradicionalmente la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario ha estado asociada al tratamiento de las efemérides” (p.3). La visibilidad de contenidos repetitivos y simbólicos es un criterio oportuno. En el I Ciclo, los libros utilizan con frecuencia las efemérides para transmitir nociones específicas del contexto nacional. Estos contenidos crean pertenencia y tienen un valor formativo desde la infancia.

La selección de la Batalla de Santa Rosa y la Independencia se fundamenta en su carácter fundacional dentro del relato histórico nacional y también su presencia constante en los contenidos. Estas efemérides se usan de manera recurrente para transmitir nociones vinculadas a la identidad nacional, la organización del Estado y la memoria histórica. Por eso, su elección permite analizar cómo los textos escolares estructuran y presentan estos acontecimientos, así como los elementos que se priorizan en su narración, ya sean personajes, hechos o valores asociados. De este modo, se convierten en casos pertinentes para examinar la forma en que se construyen y comunican determinadas versiones del pasado en el ámbito educativo.

Por otro lado, la elección del Día de las Culturas y el Día de la Democracia Costarricense responde a su relevancia en el calendario cívico y su vínculo con temas como la diversidad cultural y la organización política del país. Estas efemérides permiten ampliar el análisis hacia contenidos que no se limitan solo a hechos históricos específicos, sino que abordan procesos sociales y valores que también forman parte de la enseñanza de los Estudios Sociales. Su selección facilita observar cómo los textos escolares desarrollan estos temas, qué aspectos destacan y de qué manera se integran en las narrativas.

Por lo anterior, la selección de las cuatro efemérides responde a su valor simbólico y a su recurrencia en los textos escolares, ya que muestran distintos tipos de relatos sobre lo nacional. En conjunto, permiten abarcar diversas dimensiones de la narrativa histórica —desde acontecimientos fundacionales hasta procesos sociales y políticos— y constituyen un punto de partida para analizar cómo se organizan, jerarquizan y transmiten estos contenidos dentro del discurso escolar.

Estrategia de recolección de datos

Para la investigación cualitativa que se propone es necesario desarrollar una serie de técnicas que permitan recolectar los datos en función de cada objetivo específico. Las estrategias que se plantean no solo responden al enfoque, sino que están ligadas al sujeto y diseño propuestos. Además, las mismas resultaron cuidadosamente seleccionadas para permitir un aprovechamiento completo de los datos que pueden proporcionar las narrativas históricas en las efemérides. Si bien se presentan como estrategias de recolección, también incorporan un nivel inicial de organización e interpretación de la información, en coherencia con el enfoque cualitativo elegido.

En este contexto, las matrices constituirán una herramienta metodológica fundamental para organizar, sistematizar y visualizar la información de forma rigurosa, coherente, así como crítica. Su selección responde a una necesidad tanto técnica como epistemológica, la cual es permitir el cruce entre datos textuales, visuales y evaluativos con categorías analíticas previamente establecidas, vinculadas con el problema de investigación y los objetivos planteados. Estas matrices no se limitan a la extracción de información, sino que integran

procesos de categorización e interpretación que facilitan una comprensión más profunda de los datos desde el primer momento de su registro.

Existe un debate entre aquellos autores que, como Strauss y Corbin (2002), consideran las matrices como herramientas rígidas o estructurantes (más cercanas a enfoques cuantitativos), que no reflejan la profundidad de los datos. Mientras que otros autores, defienden su uso flexible y adaptativo al análisis cualitativo. Para Miles et al. (2014), “la clave no está en la estructura del instrumento, sino en cómo se lo emplea para construir categorías interpretativas, no para medir variables” (p. 119). Este posicionamiento resulta coherente con el enfoque de esta investigación, que no busca cuantificar las narrativas, sino interpretar sus significados e implicaciones educativas.

Para este estudio, las matrices facilitan la reducción de información a datos concretos y promueven una lectura profunda de los discursos presentes en los libros escolares. Como afirman Miles et al. (2014), las matrices posibilitan el análisis visual de amplios volúmenes de información cualitativa, lo que facilita la identificación de patrones, diferencias y relaciones de causalidad. Dichos instrumentos permiten establecer conexiones entre los discursos visuales, textuales y evaluativos de los libros, lo que facilita la lectura transversal que revela los posibles patrones ocultos en las narrativas desde las primeras fases del proceso metodológico.

Desde esa lógica, su uso en la investigación busca identificar, clasificar e interpretar las narrativas históricas que aparecen en torno a las efemérides, tanto en el contenido textual como visual y en las actividades evaluativas de los textos escolares, tal como se ejemplifica en la tabla 2. Al sistematizar las efemérides mediante matrices es posible identificar en el análisis de datos, los mecanismos de reproducción simbólica que influyen en la ciudadanía crítica.

Tabla 2*Estrategia de recolección de datos según objetivos*

Objetivos específicos	Estrategia de recolección de datos
Identificar los tipos de narrativas históricas en los contenidos históricos asociados a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.	Matriz para la sistematización tipológica de narrativas históricas
Describir los tipos de narrativas históricas presentes en las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.	Matriz de análisis iconográfico
Examinar las actividades evaluativas en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales y su relación con las narrativas históricas sobre las efemérides.	Matriz de registro de narrativas históricas en evaluaciones
Reconocer las narrativas históricas sobre las efemérides y su relación con la formación de ciudadanías críticas.	Matriz de análisis y triangulación de narrativas históricas y formación de ciudadanía crítica en las efemérides

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Para el primer objetivo se plantea una estrategia denominada matriz para la sistematización tipológica de narrativas históricas. Esta herramienta permite sistematizar y contrastar los discursos históricos, lo cual logra establecer si estos corresponden a narrativas hegemónicas, superficiales o contrahegemónicas, según la tipología propia establecida a partir de autores como Rüsen (2005), Plá (2019) y Ramírez (2023) que contempló la tabla 1. Esta matriz incorpora un ejercicio inicial de categorización e interpretación que orienta el análisis posterior.

Su uso es pertinente porque posibilita una organización rigurosa de los datos textuales que facilitan la interpretación profunda del contenido histórico. Como señala Plá (2019), las narrativas históricas no son neutrales, sino que reflejan visiones culturales y políticas que moldean el sentido de identidad y pertenencia. Además, contribuye a identificar las intencionalidades ideológicas detrás de los relatos, lo que es esencial para evaluar el impacto en la construcción de ciudadanías críticas que se requiere más adelante.

La siguiente técnica de recolección se denomina matriz de análisis iconográfico, se plantea para alcanzar el segundo objetivo específico. La estrategia se enfoca en la recolección de datos ligados a las imágenes que acompañan las narrativas, lo cual parte de la premisa de que lo visual también es discurso. Esta herramienta permite descomponer los elementos visuales y relacionarlos con símbolos, colores, gestos, género, entre otros, lo que aporta una lectura interpretativa inicial de dichos elementos. Ello responde a una técnica visual, que como señala Artavia (2023), “en la investigación cualitativa es cada vez más frecuente integrar imágenes que documenten o permitan analizar aspectos de la vida y la interacción social” (p. 249).

Por otro lado, la recolección de datos para el logro del objetivo número tres se realizará con la ayuda de la matriz de registro de narrativas históricas en evaluaciones. Dicha técnica se justifica desde el propio diseño interpretativo de la investigación, González (2001), advierte que, “Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos” (p.3). Lo que implica que las narrativas históricas no pueden analizarse de manera desarticulada a las actividades que proponen los textos, así se incorpora desde su registro un nivel de análisis interpretativo. Esta matriz contribuye al análisis de datos pues ayuda a determinar si las tareas propuestas refuerzan narrativas tradicionales o si abren espacios para la reflexión.

Para el objetivo cuatro se plantea el uso de la matriz de integración de resultados orientada a las categorías de análisis, como las narrativas históricas y la ciudadanía crítica. A diferencia de las matrices anteriores, esta no cumple únicamente con la función de recolección de datos, sino también de triangulación, ya que permite organizar y cruzar la información previamente sistematizada en los objetivos 1, 2 y 3. Lo anterior, favorece la recolección de datos cualitativos al proporcionar un marco ordenado, relacional y reflexivo para la categorización de las narrativas históricas predominantes y establecer de qué forma las efemérides escolares contribuyen o no, a la construcción de ciudadanías críticas.

Hernández y González (2020), concuerdan al especificar que en la investigación cualitativa es necesario utilizar y crear técnicas como las matrices, pues son modelos rigurosos que aportan a la investigación y la construcción de conocimiento más amplio. En el caso particular de esta investigación, la capacidad de sistematizar datos textuales, visuales y pedagógicos permite cruzar variables de análisis que usualmente se abordan de manera aislada. Esta articulación contribuye a problematizar los discursos normalizados e identificar los mecanismos mediante los cuales se consolidan las ciudadanías, lo cual está ligado al objetivo general.

Estas matrices de recolección de datos fueron puestas a prueba a través de un pilotaje, en donde se lograron observar sus principales debilidades, fortalezas y la necesidad de su adaptación. El ejercicio consistió en una revisión y retroalimentación de la versión inicial de los instrumentos, por parte de dos pares académicos expertos. A partir de los datos, se generaron diversos cambios a las herramientas y la selección del tercer libro de texto de Santillana, que sirvió como sujeto para el plan de pilotaje; así como la efeméride del Día de la Democracia.

Entro los principales ajustes realizados a las matrices, se cuenta con la edición de las secciones iniciales; tales como la separación de los elementos presentes y las omisiones en la matriz 1 del contenido textual. Con respecto a la matriz 2 para el análisis iconográfico, se generó una mayor profundización de las categorías iniciales, tales como la dimensión formal y visual, y la función e importancia visual. La matriz 3, diseñada para las actividades evaluativas, requirió la elaboración de una tabla específica para la categorización del esfuerzo esperado en los estudiantes (tabla 7). La matriz 4, debido a su funcionalidad unificadora, necesitó de la incorporación de las categorías de análisis, división entre recolección y triangulación de los datos.

Los principales resultados del pilotaje arrojaron diversos descubrimientos, tal como la predominancia de un enfoque de narrativa hegemónica, lineal y nacionalista en torno a la efeméride pilotada, correspondiente al Día de la Democracia Costarricense. Esta tendencia narrativa se logró identificar a través de las tres primeras matrices, a partir de los elementos simbólicos y discursivos presentes en el texto escolar, y la cuarta matriz permitió articular e interpretar estos hallazgos. Lo cual no hubiese sido posible, sin la revisión de pares académicos y las mejoras incorporadas a los instrumentos.

Análisis de los datos

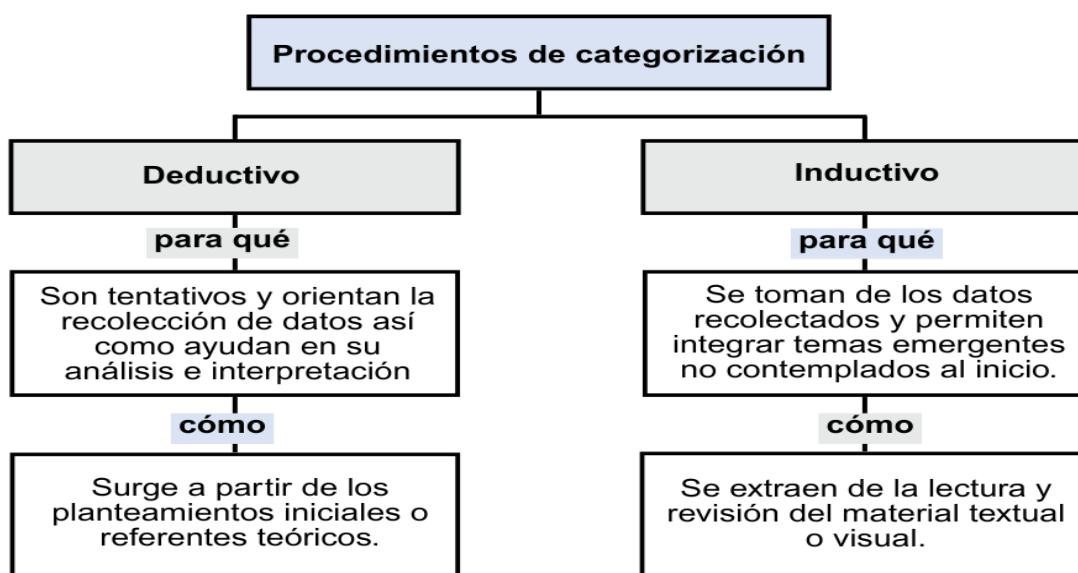
La técnica de análisis de datos que se utilizará en los tres primeros objetivos es la codificación temática, también conocida como análisis temático. Para Braun y Clarke (2006), la codificación temática es una técnica utilizada en la investigación cualitativa que permite analizar, identificar e informar patrones dentro de los datos, sin embargo, este no busca solo describir patrones a través de datos cualitativos, sino que los interpreta.

La codificación temática tiene un potencial importante para el proyecto, ya que como explicó Flick (2007), es un procedimiento adecuado para el análisis de textos, pues facilita codificar categorías desde el material que se utiliza, en este caso específico, los libros de texto escolares. Además, se toma en cuenta que la investigación tiene un carácter exploratorio, por lo que es fundamental evitar recurrir a la descripción de los datos y es desde este análisis que se logra una interpretación adecuada de la información.

Con base en lo mencionado anteriormente, Gibbs (2007), expuso que, en el análisis de una codificación temática es fundamental alejarse de las descripciones, por ello es necesario que la codificación se centre en categorías que sean analíticas y teóricas. En este sentido, para categorizar el contenido de los libros de texto y guiar el proceso de codificación a uno más analítico y teórico como lo propone Gibbs, se tomó en cuenta los tipos de categorización analizados por Artavia (2023), los cuales corresponden al deductivo e inductivo (ver figura 4).

Figura 4

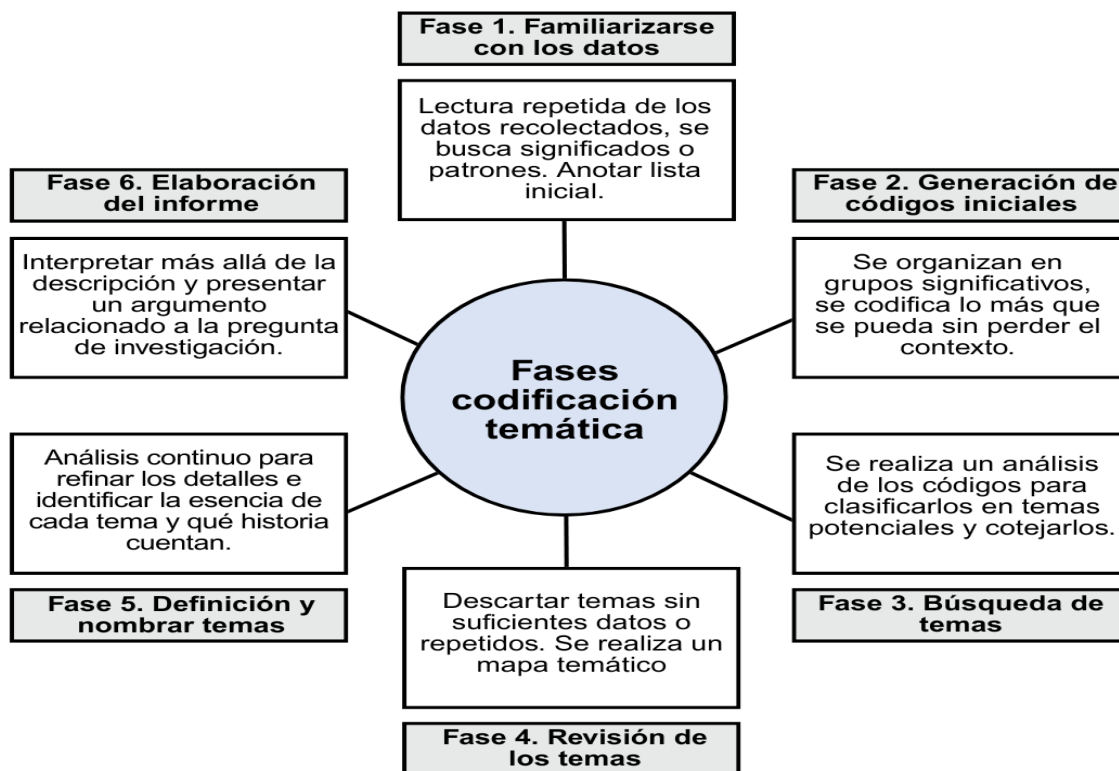
Procedimientos de categorización



Fuente: Elaboración propia, a partir de Artavia, 2023, p. 282.

Por lo anterior, se propone realizar la codificación temática, desde un procedimiento mixto —inductivo y deductivo—. Esto debido a que las matrices de recolección de datos se basan en los referentes teóricos de la presente investigación (deductivo), pero conforme avance el proceso de codificación es necesario identificar temas emergentes que no hayan sido contemplados (inductivo). De esta forma, el análisis e interpretación no se reduce o limita solo a lo que la teoría ofrece, sino hasta dónde aportan los libros de texto escolares.

Braun y Clarke (2006), proporcionan seis fases para guiar la codificación temática, como se muestra en la figura 5. Estas contemplan desde la recolección de datos, hasta la elaboración del informe de análisis final, el cual debe argumentarse por medio de la pregunta de investigación. En este caso, al realizarse matrices que aborden cada objetivo específico del estudio, se contemplaría no solo los tipos de narrativas históricas, sino también el análisis iconográfico, de contenido, evaluaciones y formación de ciudadanías críticas, sin necesidad de desviar el proceso a técnicas específicas para cada sección, de allí la practicidad y flexibilidad que ofrece únicamente esta técnica.

Figura 5*Fases de la codificación temática*

Fuente: Elaboración propia, a partir de Braun y Clarke, 2006, pp. 87-93.

Ahora bien, en la fase uno se contemplará hacer uso de matrices de recolección de datos, las cuales permitirán la lectura repetida de los libros de texto, estas facilitarán identificar los primeros patrones. Como se mencionó con anterioridad, cada objetivo tendrá una matriz específica que se construirán desde el procedimiento deductivo. Una vez realizada esta recolección y selección, se continúa con la fase dos, la información obtenida se convierte en los primeros códigos, deben ser concretos, pero sin perder el contexto. Por ejemplo, no se debe transcribir lo que decía el libro o el dato que se recolectó como tal, sino que se le asigna un nombre particular que lo describa.

En la fase tres se deben organizar todos los códigos en temas más grandes, por ejemplo, si se encontraron omisiones de personas indígenas, de mujeres, entre otros, se colocan en un tema que los engloba, como “exclusión de minorías o colectivos sociales”. En esta parte, se hace uso del procedimiento inductivo, porque estos son los datos que nos proporcionará los libros de texto en concreto, ya que no es lo mismo asumirlo desde la teoría a que la información recolectada hable por sí misma.

Seguidamente, se encuentra la fase cuatro, una vez se encuentren todos los códigos agrupados en temas más abiertos, debe pasar por un proceso de revisión y descarte, algunos temas se relacionarán con otros o no tendrán suficiente información tanto teórica como de datos para continuar. Después de esta selección, se debe construir un mapa temático que estructure y conecte todos los temas. En la fase cinco, se interpreta de cada tema en relación con la pregunta de investigación y se cuestiona por qué están ahí y qué dicen sobre el objeto de estudio. En esta etapa se pueden descartar temas y generar nuevos mapas temáticos.

Por otro lado, la fase seis se procede con la interpretación de los datos y su exposición, también se pueden presentar por medio de gráficos que organicen la información. En este ámbito toma mayor fuerza el enfoque mixto del procedimiento —deductivo e inductivo— puesto que no se trata solo de los datos que mostraron los libros de texto, sino también de contrastarlos y fundamentarlos con otras fuentes en función a la pregunta de investigación, de allí la importancia del proceso de revisión y descarte, pues sin esta no habría con qué analizar y contraponer los resultados.

Finalmente, en cuanto al objetivo número cuatro, como se observó en la recolección de los datos, se realizará una triangulación mediante el análisis inicial de las matrices utilizadas en

los tres primeros objetivos. Esto porque al combinar el contenido textual, imágenes y evaluaciones, permite no solo observarlas mediante las categorías de análisis para validarlas, sino que también como menciona Flick (2007) permite ampliar, profundizar y enriquecer la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, la triangulación no busca únicamente confirmar resultados o categorizarlos, sino más bien fortalecer la producción de conocimiento mediante una articulación sistemática de distintas aproximaciones analíticas, lo cual contribuye a realizar una interpretación más compleja y consistente de los datos.

Consideraciones éticas

Como se ha visto, el objeto de estudio de esta investigación son los libros de texto escolares, por lo que al no involucrar directamente a personas los riesgos éticos se reducen. Sin embargo, sí se asumen compromisos importantes en relación con la ética investigativa en cuanto al uso transparente y respetuoso de las fuentes de información. En este sentido, se garantiza la correcta citación y reconocimiento de autores, así como de los textos utilizados en el análisis de datos y se respeta la integridad del contenido, sin distorsionar ni manipular la información original de los libros de texto.

Por su parte, el análisis se orienta en contribuir a la mejora de los procesos educativos, sin emitir juicios de valor que desacrediten de forma arbitraria a las editoriales o a quienes hacen uso del recurso didáctico en sus prácticas docentes. Se garantiza, además, que toda la información obtenida sea utilizada con fines académicos, con el propósito que no sean difundidos fuera del contexto del presente estudio a excepción de espacios que promuevan el debate.

Capítulo II

Narrativas Históricas en los Contenidos Asociados a las Efemérides en los Libros de Texto Escolares

Santillana de Estudios Sociales

Capítulo II

Narrativas Históricas en los Contenidos Asociados a las Efemérides en los Libros de Texto Escolares Santilla de Estudios Sociales

El siguiente capítulo comprende el análisis del primer objetivo del Trabajo Final de Graduación, orientado a identificar los tipos de narrativas históricas en los contenidos asociados a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales. Para su desarrollo, el escrito se organiza en cuatro apartados: a) contenidos textuales y tipos de narrativas en los libros de texto; b) El contenido como discurso; c) El diálogo con el texto y los resultados; y d) el balance general.

La metodología se realizó a través de dos aspectos, en un primer momento se hizo uso de la matriz para la sistematización tipológica de narrativas históricas (ver apéndice D, E, F). Y, por otro lado, se utilizó la codificación temática, de la cual surgieron los códigos finales, las categorías y subcategorías y, por último, las temáticas centrales que sustentan este primer apartado.

Contenidos textuales y tipos de narrativas en los libros de texto

Tipos de Narrativas

En este apartado se exponen los datos derivados del proceso de codificación aplicado a los tres libros de texto de Estudios Sociales del I Ciclo de Educación General Básica, elaborados por la editorial Santillana. Los códigos obtenidos corresponden a las unidades temáticas presentes en los materiales, y constituyen la base para la organización y el análisis de las

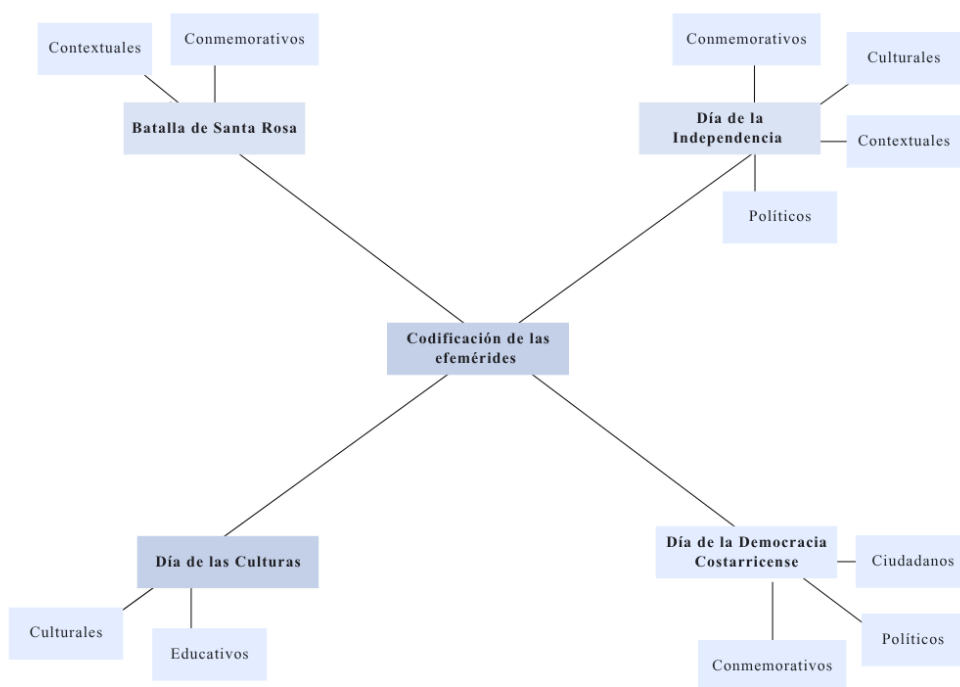
efemérides seleccionadas: la Batalla de Santa Rosa, el Día de la Independencia, el Día de las Culturas y, por último, el Día de la Democracia Costarricense.

La presentación de los datos se organiza según el libro analizado. Para ello se consideran los siguientes materiales: el libro 2020a (primer grado), el libro 2020b (segundo grado) y el libro 2024 (tercer grado). De este modo, se pretende mantener el orden y la secuencia curricular, lo cual permite observar la forma en que los contenidos asociados a las efemérides se estructuran y se distribuyen a lo largo del ciclo escolar.

Codificación del Libro de Texto 2020a

Figura 6

Esquema de códigos del libro 2020a



Fuente: Elaboración propia, 2026.

Como se observa en la figura 6, los datos obtenidos a través del proceso de codificación se encuentran agrupados según las cuatro efemérides. En el caso de la Batalla de Santa Rosa, los códigos identificados giran en torno a dos elementos: los contextuales y los conmemorativos. El elemento conmemorativo se logra apreciar mediante las siguientes etiquetas: conmemoración histórica, celebración cívica, y memoria histórica. Por otra parte, en el espacio contextual se identifican códigos como: el lugar del suceso y los actores del conflicto, el intento de invasión y la defensa nacional, y, por último, la victoria costarricense y la retirada del enemigo.

Asimismo, a través de la figura 6 se logran visualizar los códigos para la efeméride del Día de la Independencia. Los códigos identificados se encuentran asociados a cuatro elementos principales: los conmemorativos, los culturales, los cívicos y los políticos. El componente conmemorativo se manifiesta en los códigos: celebración nacional y conmemoración histórica. El ámbito cultural se refleja en: la actividad cultural, la tradición cívica y la participación estudiantil. Asimismo, en el aspecto cívico se evidencian elementos como: celebraciones cívicas y patriotismo. Y, por último, el plano político se organiza a través de los códigos: dominio, proceso de independencia y autonomía.

Con relación a la efeméride del Día de las Culturas, en la figura 6 se logra observar cómo los códigos se encuentran articulados en torno a elementos culturales y educativos. El ámbito cultural se encuentra representado por los códigos: conmemoración cultural, encuentro de culturas, exploraciones, intercambio cultural y mestizaje. En cuanto al componente educativo, este se evidencia mediante el código de celebración educativa.

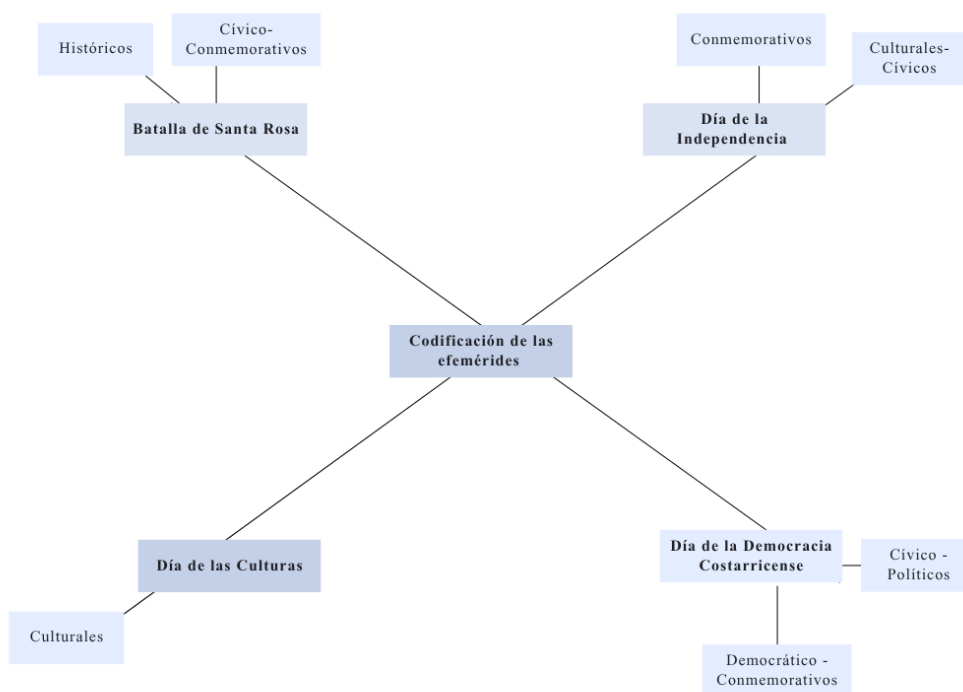
Finalmente, para el Día de la Democracia, los códigos se organizan en torno a elementos conmemorativos, políticos y ciudadanos, tal como se visualiza en la figura 6. El aspecto

conmemorativo se refleja en el código de conmemoración democrática. El plano político se compone de elementos como: proceso electoral, conflicto político y desacuerdo electoral. Por último, la dimensión ciudadana se expresa mediante los códigos: participación-protesta ciudadana y defensa de la democracia.

Codificación del Libro de Texto 2020b

Figura 7

Esquema de códigos del libro 2020b



Fuente: Elaboración propia, 2026.

A través de la figura 7, se pueden visualizar los datos obtenidos a través del proceso de codificación, estos se encuentran agrupados según las cuatro efemérides en estudio.

Primeramente, en el caso de la Batalla de Santa Rosa, es importante destacar que los códigos

identificados giran en torno a dos elementos centrales: los históricos y los cívico-conmemorativos. El elemento histórico se aprecia mediante los códigos: fecha y evento histórico, el lugar del suceso, la victoria militar, el intento de invasión y los héroes nacionales. Por otra parte, el componente cívico-conmemorativo se evidencia a través de: la conmemoración histórica, la conmemoración educativa y las actividades cívicas.

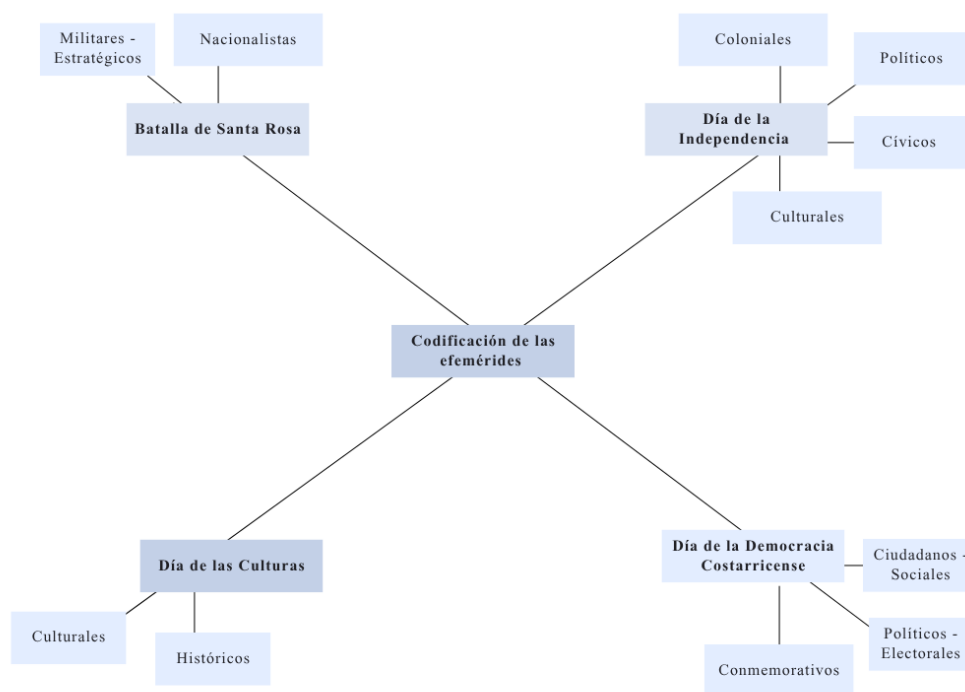
En el caso de la efeméride del Día de la Independencia, la figura 7 refleja como los códigos se agrupan principalmente en elementos conmemorativos y culturales-cívicos. El aspecto conmemorativo se expresa mediante los siguientes códigos: independencia nacional y conmemoración histórica. Por su parte, el elemento cultural-cívico se refleja en: actividad cultural, tradición cívica, actividad cívica y participación estudiantil.

Con relación al Día de las Culturas, los datos identificados se articulan en torno a un solo eje, el cultural, tal y como se evidencia en la figura 7. Este se manifiesta mediante los siguientes elementos: conmemoración cultural, diversidad cultural y aportes culturales. Por último, para el Día de la Democracia los códigos encontrados a través de la codificación permiten visualizar dos grandes ejes: los democrático-conmemorativos y los cívico-políticos. El elemento democrático-conmemorativo se observa en los códigos: conmemoración democrática y elecciones democráticas. Mientras tanto, el componente cívico-político se refleja en elementos como la responsabilidad política, las actividades cívicas y las reflexiones democráticas.

Codificación del Libro de Texto 2024

Figura 8

Esquema de códigos del libro 2024



Fuente: Elaboración propia, 2026.

A partir del proceso de codificación realizado para el libro de texto 2024, fue posible organizar los datos según las cuatro efemérides que estructuran el contenido analizado. Es importante destacar que, cada conjunto de códigos revela los énfasis temáticos y las dimensiones históricas, políticas y culturales que el texto propone para la comprensión de cada conmemoración. En este sentido, los resultados obtenidos se presentan de manera diferenciada para cada efeméride.

En la efeméride de la Batalla de Santa Rosa, los códigos se articulan principalmente en torno a dos elementos: los militares-estratégicos y los nacionalistas, tal y como se ve reflejado en la figura 8. El componente militar se evidencia mediante códigos como: detención del enemigo, estrategia militar, planificación del enfrentamiento, movimiento militar y retirada enemiga. Por otra parte, el plano nacionalista refleja elementos como: victoria costarricense, fortalecimiento moral, defensa, protección, compromiso, unión, identidad y soberanía nacional.

En cuanto a la efeméride del Día de la Independencia, los códigos se pueden ver representados en la figura 8 a través de cuatro ejes principales: los coloniales, los políticos, los cívicos y los culturales. El espacio colonial se expresa mediante el dominio y organización colonial y la distribución territorial. Por otra parte, el componente político se encuentra manifestado mediante los códigos: participación-presión ciudadana, declaración de independencia, divulgación, recepción del acta y decisión de independencia. Por último, el plano cívico y cultural es posible percibirlo en aquellos códigos de celebración cívica, tradición cívica, tradición cultural, memoria histórica, participación estudiantil, actividad cívica y actividad cultural.

Respecto al Día de las Culturas, los códigos encontrados se encuentran distribuidos en dos elementos: los históricos y los culturales. El eje histórico se compone de códigos como: fecha y evento histórico, descubrimiento, contextualización de la navegación, colonización e intereses económicos. En cuanto al componente cultural, este se representa a través de los siguientes elementos: encuentro cultural, diversidad indígena, diversidad cultural, mestizaje, aportes culturales, aportes lingüísticos, aportes alimenticios, aportes medicinales, tradiciones culturales y aporte musical. A partir de estos códigos es posible visualizar una construcción que

integra tanto los procesos históricos del contacto cultural entre las culturas, como la diversidad resultante de esta.

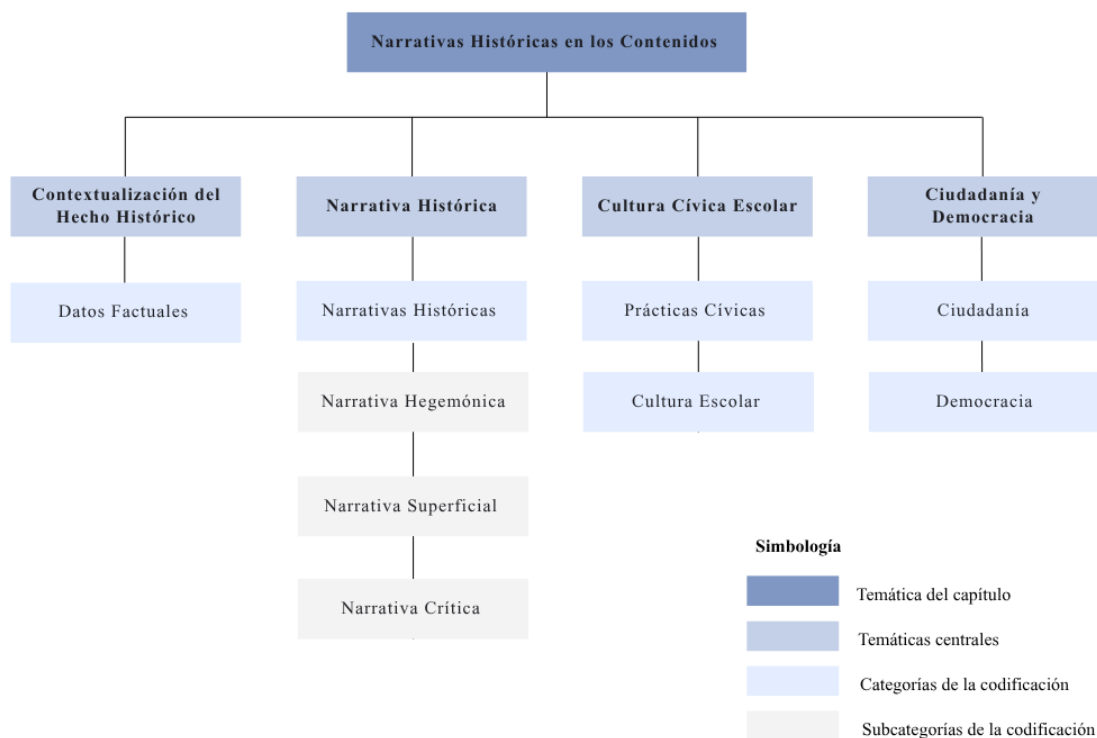
Finalmente, para el Día de la Democracia, los códigos se agrupan en tres elementos principales: los conmemorativos, los políticos-electorales y los ciudadanos-sociales. El componente conmemorativo se refleja en el código de conmemoración democrática. Asimismo, en el eje político-electoral se evidencian códigos como las elecciones presidenciales, proceso electoral, historia democrática, resultado electoral, incumplimiento electoral, imposición de candidatura, ideología política y sistema democrático. Por último, el plano ciudadano-social se expresa a través de códigos como: participación ciudadana, soberanía popular, defensa democrática, empoderamiento ciudadano, libertad económica, acceso financiero, desarrollo social y derecho a la educación.

Categorización de los Códigos Presentes en los Contenidos

La codificación temática aplicada a los libros de texto del Primer Ciclo de Educación General Básica arrojó un total de ciento cuarenta y dos códigos, los cuales se sistematizaron en las figuras 6, 7 y 8. Asimismo, es importante destacar que, los códigos encontrados permitieron la creación de cuatro categorías principales, las cuales son: 1) Narrativas Históricas; 2) Contextualización del hecho histórico; 3) Cultura cívica escolar; y 4) Ciudadanía y democracia. Estas temáticas se pueden visualizar en la figura adjunta:

Figura 9

Categorías centrales del proceso de codificación

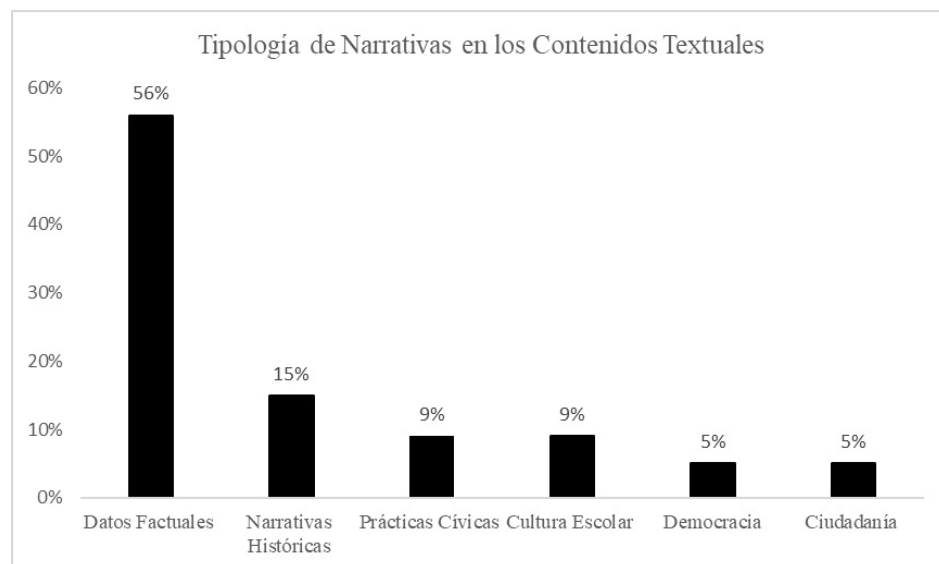


Fuente: Elaboración propia, 2026.

Por su parte, estas cuatro temáticas centrales dieron paso a seis categorías de la codificación, las cuales son las siguientes: 1) Datos factuales, con 80 códigos; 2) Narrativas históricas, con 21 etiquetas; 3) Prácticas cívicas, con 13 etiquetas; 4) Cultura escolar, con 13 etiquetas; 5) Ciudadanía, con 6 etiquetas; y 6) Democracia, con 6 etiquetas.

Figura 10

Categorías de análisis de los contenidos textuales



Nota: Es importante destacar que los porcentajes asignados derivan del total de los códigos encontrados. Fuente: Elaboración propia, a partir de los apéndices, D, E, F, 2026.

Asimismo, a partir de la siguiente figura 10 se puede observar que los contenidos textuales se caracterizan por una clara predominancia de la contextualización a través de los datos factuales, los cuales representan más de la mitad del total de los códigos encontrados. En menor porcentaje se ubican las narrativas históricas, las prácticas cívicas, la cultura escolar, la democracia y, por último, la ciudadanía.

El contenido como discurso

El análisis de los datos obtenidos a través del proceso de codificación, evidencia que las efemérides estudiadas se encuentran construidas a partir de distintas formas de narrar el pasado,

las cuales varían entre narrativas hegemónicas, superficiales y críticas o contrahegemónicas. Aunado a esto, es importante enfatizar que, estas narrativas no solo determinan qué hechos se destacan, sino también cuáles interpretaciones se buscan por parte de los estudiantes, qué voces se visibilizan y cómo se concibe la relación entre pasado, presente y futuro dentro del discurso histórico escolar.

La efeméride de la Batalla de Santa Rosa denota una predominancia de códigos asociados a una narrativa hegemónica. Ya que, los contenidos analizados enfatizan aspectos como la estrategia militar, la protección de la soberanía y la victoria militar. Esta selección temática llega a configurar un relato centrado en acciones heroicas y en la defensa del territorio, de esta forma se contribuye en la consolidación de una pasado homogéneo y normativo. Un ejemplo de lo anterior se ve representado en Santillana (2020a) donde se menciona que “Los filibusteros querían adueñarse del país, por lo que el ejército de Costa Rica enfrentó al enemigo en ese lugar” (p. 34).

Asimismo, los contenidos textuales presentan una limitada diversidad de relatos, al no incorporar voces alternativas, la narrativa reduce las posibilidades de desarrollar una lectura crítica de los hechos. En este sentido, la historia se llega a interpretar como un proceso excluyente, donde los actores históricos aparecen cohesionados bajo una misma identidad nacional. Por tal motivo, la construcción de este tipo de narrativas tiende a dificultar el desarrollo de una conciencia histórica crítica, ya que el estudiantado no es instado a interrogar el suceso desde múltiples perspectivas, ni a vincularlo con problemáticas contemporáneas.

En el caso del Día de la Independencia, es posible visualizar una narrativa hegemónica. Los códigos encontrados incluyen discursos relacionados con temas coloniales, políticos y

cívicos. Un ejemplo de los códigos coloniales es lo mencionado en el libro Santillana (2024), donde se destaca que “En la época cuando Costa Rica estuvo dominada por los españoles, poco más de 300 años, el territorio era parte de la llamada Capitanía General de Guatemala” (p. 214). En este fragmento, se perciben elementos de dominio y organización colonial. Por otra parte, los códigos políticos se contemplan mediante Santillana (2020a) donde el relato establece que “Hace muchos años, Costa Rica dependía de España, pero en 1821 los costarricenses decidieron independizarse y gobernarse por sí mismos” (p. 108).

Por otra parte, los códigos cívicos se reflejan a través del libro Santillana (2020b) donde el fragmento menciona que “El 15 de setiembre se realizan actos cívicos y desfiles” (p. 120). De esta forma, el relato permite obtener una visión más diversa del proceso independentista, ya que el contenido textual permite visualizar diferentes momentos del hecho histórico. No obstante, es fundamental destacar que, la introducción de dichos elementos no implica necesariamente un cuestionamiento profundo. Dado que, aunque la narrativa reconoce la existencia de actores y procesos diversos, los presenta de manera lineal y armoniosa, omite las desigualdades sociales, los conflictos internos y las disputas de poder que marcaron el proceso de la independencia. En consecuencia, el texto reproduce una versión simplificada y poco problematizadora de un acontecimiento históricamente complejo.

Lo anterior, se puede visualizar en el libro de texto Santillana (2024), donde se menciona que “Algunos acontecimientos que motivaron la independencia fueron las diferencias entre los españoles y el resto de la población” (p. 214). En este sentido, es posible identificar que la narrativa reconoce la presencia de otros conflictos, más no se encarga de profundizar en ellos.

Esta forma de interpretación, a pesar de incorporar más información, sigue estableciéndose dentro de los límites de una interpretación tradicional.

Asimismo, se evidencia en la efeméride la ausencia de referencias a grupos marginados, a los intereses económicos en disputa o al impacto de la independencia en poblaciones indígenas y afrodescendientes. En este sentido, la narrativa predominante limita el potencial de la efeméride para promover perspectivas críticas y limita al estudiantado a comprender la Independencia como un hecho consumado, pacífico y lejos de desigualdades.

En el caso del Día de las Culturas, es importante señalar que los códigos resultantes del proceso de codificación arrojaron la predominancia de una narrativa superficial basada principalmente en la celebración de la diversidad cultural y el reconocimiento de múltiples actores. No obstante, aunque se menciona la aparición de algunas voces silenciadas, no se da un cuestionamiento ni una transformación de las estructuras que se han invisibilizado. En este sentido, los códigos asociados a esta efeméride hacen referencia a elementos como el intercambio cultural, el mestizaje, la diversidad indígena y la riqueza pluricultural con la que cuenta el país.

No obstante, es fundamental señalar que estos contenidos se presentan desde una perspectiva que homogeniza la diversidad, representándola de forma idealizada y sin tensiones ni conflictos. En este sentido, la narrativa evita cuestionar y problematizar las distintas dinámicas coloniales, así como los procesos de exclusión que históricamente han afectado a los pueblos originarios.

Lo anterior, se representa en el libro de Santillana (2020a), donde la celebración del Día del Encuentro de Culturas se presenta como un espacio que “permitió el intercambio de alimentos, costumbres y tradiciones. La mezcla de esos grupos originó la cultura costarricense” (p. 122). En este sentido, la narrativa se centra en los aspectos positivos del encuentro cultural, al reproducir una visión celebratoria que reduce un proceso históricamente complejo, a una interacción armónica entre grupos diversos.

En relación con lo mencionado, este tipo de representación tiende a invisibilizar las relaciones de dominación, coerción y violencia que caracterizaron el proceso de colonización. Asimismo, tiende a minimizar las consecuencias sociales, políticas y económicas que impactaron a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes. De esta manera, la efeméride es construida desde una perspectiva en la cual se enfatiza la integración cultural, pero se omite el reconocimiento de los conflictos, las tensiones y las desigualdades.

Finalmente, los contenidos asociados al Día de la Democracia Costarricense representan un espacio donde emergen con mayor fuerza rasgos de una narrativa crítica o contrahegemónica. Esto se debe a que los códigos asociados al conflicto político, el desacuerdo electoral, la imposición de candidaturas, la participación ciudadana y las desigualdades socioeconómicas permiten comprender la democracia como un proceso dinámico y conflictivo, atravesado por tensiones históricas que continúan proyectándose en el presente.

Un ejemplo de estas tensiones se observa en la situación de los pueblos indígenas en Costa Rica, especialmente en lo relacionado con el acceso y control de sus territorios. Aunque el Estado reconoce sus condiciones específicas mediante la Ley N.º 6172 y la Ley Indígena de 1977 que prohíbe la posesión de tierras por parte de no indígenas y obliga a su restitución, una

parte considerable de estos territorios continúa en manos externas utilizados para la ganadería, lo que evidencia una brecha entre la normativa y su aplicación (Brown, 2023).

A diferencia de las demás efemérides, esta narrativa incorpora elementos que según la tabla de tipologías (Ver Tabla 1), visibilizan voces silenciadas, cuestionan estructuras de poder e introducen un discurso reflexivo sobre la democracia. Tal apertura es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que posibilita problematizar la relación entre instituciones políticas, prácticas sociales y desigualdades estructurales.

Lo anterior, se evidencia en el libro de Santillana (2024), donde la efeméride se presenta como un espacio de participación ciudadana, ya que se menciona que “El 7 de noviembre, los pobladores de San José se lanzaron a las calles con palos y machetes para defender la decisión del pueblo” (p. 218). Sin embargo, esta representación simplifica a la efeméride, dado que reduce un conflicto político complejo a una escena heroica y homogénea, sin explicar las disputas de poder, los intereses en juego ni las desigualdades que lo atravesaron. En este sentido, la narrativa ofrece una versión idealizada de la democracia, omite elementos estructurales que permiten comprenderla como un proceso donde convergen disputas sociales, desacuerdos electorales y manifestaciones públicas.

En diálogo con el texto y los resultados

El análisis de los contenidos asociados a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana del Primer Ciclo de Educación General Básica evidencia que las narrativas presentes no son neutras, sino que responden a formas específicas de construir, seleccionar y transmitir el pasado. Esto coincide con lo planteado por Martínez Bonafé (2008), quien señala que los libros

de texto, además de ser artefactos culturales que organizan el trabajo escolar, también funcionan como medio para reproducir discursos socialmente legitimados.

A partir de los hallazgos, es posible identificar cómo la narrativa hegemónica, superficial y crítica se distribuye de manera diferenciada entre las efemérides estudiadas. Esta diferenciación permite reflexionar sobre los diversos mecanismos de reproducción discursiva, los procesos de circulación de memorias y las posibilidades de desarrollar una conciencia histórica más compleja en el estudiantado.

En esta línea, Valdés y Piñón (2023) advierten que la conciencia histórica requiere no dejar “pasar por alto la pluralidad de temporalidades, la condición de historicidad de los fenómenos y su papel en producción de sentidos. De ahí que podamos acercarnos al pasado de múltiples formas, por lo que no existe una única conciencia histórica” (p. 93). Desde una perspectiva crítica, lo anterior llega a tensionar las prácticas y los textos escolares, dado que, a través de estos se tiende a privilegiar los relatos homogéneos, lineales y centrados en versiones oficiales del pasado, lo que invisibiliza la participación de otras memorias y experiencias históricas.

Con base en lo anterior, es fundamental mencionar la predominancia de narrativas hegemónicas en las efemérides Batalla de Santa Rosa y el Día de la Independencia. El discurso en estos contenidos refleja la función tradicional asignada a estas conmemoraciones en el currículum escolar, el cual se basa en instaurar relatos cohesionados que refuercen identidades nacionales, héroes colectivos y valores cívicos normativos. Lo anterior, se encuentra estrechamente relacionado con los planteamientos de Rüsen (1997), quien señalaba, que muchos

libros de texto evitaban los juicios históricos explícitos y proyectaban una apariencia de objetividad, lo cual lleva a tener como resultado la naturalización de ciertas voces del pasado.

En este sentido, códigos como la heroicidad militar, la defensa nacional, la unidad del territorio y la celebración cívica se plantean como hechos incuestionables, dado que se reduce la apertura interpretativa del relato y esto lleva a que el estudiantado se sitúe en una posición receptiva y no reflexiva. Es por ello, que desde la perspectiva del pensamiento crítico estas narrativas llegan a limitar la posibilidad de establecer vínculos entre pasado, presente y futuro, pues lo ocurrido se presenta como un hecho aislado, en el que no hay tensiones sociales, políticas o culturales.

Tal como lo advierte Prats (2000), la historia escolar se utiliza para promover la consolidación de visiones únicas y cerradas del pasado, y orientar la conciencia de la ciudadanía, lo cual coincide con los patrones de ambas efemérides. En este sentido, esta función no es casual, sino que responde a una lógica donde la selección y organización de los contenidos responde a mecanismos de legitimación de ciertos sentidos del pasado sobre otros. En esta misma línea, González (2017), advierte que “la historia escolar no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos” (p. 49), y subraya que el currículum y las narrativas escolares actúan como dispositivos que moldean identidades, jerarquizan memorias y remarcan interpretaciones que suelen privilegiar perspectivas hegemónicas.

En contraste, el Día de las Culturas se proyecta como una narrativa superficial, en la cual la diversidad cultural es celebrada desde un discurso armonizador que enfatiza el intercambio cultural y el mestizaje, pero que omite las relaciones de dominación, violencia y desigualdad del periodo colonial. Esta reducción del pasado se aleja de lo que propone la perspectiva

de(s)colonial, que demanda movimientos “no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2013, p. 24). De esta forma se invita a problematizar las memorias oficiales y a cuestionar la narrativa armoniosa que la efeméride busca proyectar.

En este sentido, aunque la efeméride busca ampliar la representación cultural, no se problematizan las estructuras coloniales. Por tal razón, en lugar de promover una conciencia histórica que vincule los pasados conflictivos con desigualdades persistentes, la construcción narrativa tiende a favorecer una mirada celebratoria que invisibiliza las tensiones identitarias y los conflictos culturales. Este riesgo ha sido señalado por Plá (2019), quien enfatiza que las narrativas históricas deben constituirse en una base para desarrollar todo tipo de pensamiento histórico, de modo que permitan generar una interpretación del pasado, comprender su impacto en el presente y proyectar acciones hacia el futuro.

Por otra parte, aunque la efeméride del Día de la Democracia podría surgir como una excepción dentro del conjunto de efemérides analizadas, la presencia de códigos vinculados al conflicto electoral, la participación ciudadana, la imposición de candidaturas y la movilización social, no implica necesariamente una narrativa crítica o contrahegemónica. Dado que, estos elementos suelen estar desligados de su complejidad histórica y funcionan más como recursos retóricos que legitiman una visión idealizada de la democracia. En este sentido, antes que problematizar las disputas y tensiones políticas del periodo, la efeméride tiende a armonizar el pasado y a reforzar una imagen de estabilidad que se presenta como incuestionable.

Dicho enfoque, se encuentra relacionado con los planteamientos de Rüsen (2005), quien argumenta que las narrativas históricas pueden promover una conciencia histórica más amplia cuando permiten comprender la historicidad de los acontecimientos y sus múltiples interpretaciones. Sin embargo, la construcción narrativa del Día de la Democracia no parece orientarse hacia este propósito, ya que, aunque menciona ciertos conflictos políticos, estos son incorporados de manera superficial, sin profundizar en las desigualdades, disputas o estructuras de poder. De este modo, la efeméride busca proyectar un relato políticamente correcto que contribuye a fijar una memoria democrática armonizada y poco interrogada.

Esto resulta particularmente significativo si se considera que, según Van Dijk (2016), los discursos escolares suelen estar estructurados para reforzar ideologías dominantes. Bajo esta lógica, la inclusión de voces ciudadanas o referencias a conflictos sociales en la efeméride no necesariamente abre un espacio a la crítica, por el contrario, puede funcionar como una estrategia discursiva que presenta el conflicto como un episodio ya superado, lo que reafirma la excepcionalidad democrática costarricense.

Con base en lo mencionado, es importante considerar el papel que adquiere el libro de texto como dispositivo de reproducción cultural, para esto es fundamental tomar en consideración los postulados de Torres (1998), quien argumenta que los materiales escolares y los contenidos de enseñanza no se deben visualizar como medios neutrales. En consecuencia, estos materiales contribuyen a mantener la hegemonía de ciertos grupos sociales, al naturalizar determinadas visiones e interpretaciones del pasado.

En este sentido, las efemérides hegemónicas cumplen dicha función al reforzar versiones heroicas y cohesionadoras, mientras que la narrativa superficial del Día de las Culturas reproduce

una visión armonizadora que evita la confrontación histórica. A diferencia de estas, la efeméride del Día de la Democracia incorpora ciertos elementos asociados al conflicto político y a la participación ciudadana; sin embargo, esta apariencia de criticidad no desafía de forma significativa las estructuras de poder, así como tampoco promueve una profunda reflexión del proceso democrático.

Asimismo, la discusión de los datos permite evidenciar que, aunque las efemérides constituyen oportunidades para desarrollar competencias interpretativas, argumentativas y de reflexibilidad crítica (Sepúlveda y Carter, 2023), su potencial se ve limitado por narrativas que privilegian la repetición de contenidos por encima de la problematización histórica.

De este modo, los hallazgos dialogan directamente con lo planteado por Plá (2019), Rüsen (2005) y Ramírez (2023), al evidenciar que las narrativas presentes en los libros de texto delimitan qué interpretaciones del pasado se consideran legítimas. La predominancia de relatos hegemónicos y superficiales demuestra que la historia escolar reduce la complejidad y el conflicto, lo que reduce la construcción de una conciencia histórica que permita entender el pasado como un proceso abierto y en disputa. En resumen, estos resultados revelan, por tanto, la importancia de examinar críticamente las narrativas escolares, dado que influyen de forma significativa en la manera en la que el estudiantado vincula la relación pasado, presente y futuro.

Balance general

La identificación de los tipos de narrativas presentes en las efemérides analizadas evidencia que los textos escolares de Santillana privilegian una forma particular de construir y transmitir el pasado, caracterizado por la predominancia de narrativas hegemónicas. Estas

narrativas presentan los hechos desde versiones cohesionadoras, patrióticas y poco problematizadas. En menor medida aparecen las narrativas superficiales, que, si bien incorporan la diversidad o pluralidad, no cuestionan las estructuras de poder ni las tensiones históricas. Finalmente, la presencia de narrativas críticas es limitada y se limita a casos puntuales -Día de la Democracia Costarricense-, lo que evidencia que la dimensión conflictiva del pasado rara vez se integra dentro de los contenidos escolares.

En conjunto, estas tipologías revelan que los textos escolares no solo se encargan de transmitir información, sino también de orientar los modos específicos para comprender la historia. Por ello, a través de estas narrativas se siguen aceptando las interpretaciones cerradas y celebratorias, que reducen la complejidad del pasado y restringen el desarrollo de una conciencia crítica.

Capítulo III

Descripción de la iconografía como mediadora en la construcción de narrativas históricas

Capítulo III

Descripción de la iconografía como mediadora en la construcción de narrativas históricas

El análisis iconográfico desarrollado tiene que ver con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y constructorista, el cual permite develar los significados implícitos en las representaciones visuales de los libros de texto. La interpretación de las imágenes no se limita solo a una descripción superficial de sus elementos, sino que implica identificar los códigos visuales, los símbolos y las posibles ausencias que configuran una determinada visión histórica. Este proceso parte de una lectura crítica que articula la observación detallada con las categorías teóricas previamente definidas.

Este apartado responde al objetivo de investigación dos, basado en describir los tipos de narrativas históricas presentes en las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales. Los datos se obtuvieron mediante el análisis del instrumento de codificación (ver Apéndice G) que permitió sistematizar el proceso analítico mediante códigos iniciales, categorías de análisis y temas centrales. Este procedimiento posibilita pasar de la observación a la construcción de patrones y la comprensión de las narrativas presentes.

Códigos, categorías y temas en discusión presentes en la iconografía de los libros de texto

En el instrumento de codificación se organizó la información a partir de unidades de análisis que incluyeron la referencia, el número de página, la efeméride, la interpretación inicial, los códigos, las categorías de análisis y los temas centrales. El mismo presenta registros correspondientes a tres libros de texto de Estudios Sociales del I ciclo de Educación General Básica, en los cuales se analizan distintas imágenes asociadas a las efemérides elegidas: la Batalla de Santa Rosa, el Día de la Independencia, el Día de las Culturas y el Día de la

Democracia Costarricense. Cada registro detalla los elementos visuales identificados en las imágenes, así como los códigos asignados y su posterior agrupación en categorías y temas.

Tabla 3

Codificación libro 1° (2020a)

Referencia	Efeméride	Interpretación inicial	Códigos	Categorías de análisis
Libro 1° (2020a)	Batalla de Santa Rosa	Arquitectura colonial, hacienda, patrimonio nacional, espacio histórico, actores sociales ausentes, ausencia de personajes femeninos, memoria material histórica, centralidad arquitectónica	Espacio patrimonial, Ausencias sociales	Representación del patrimonio histórico, Invisibilización de actores sociales
	Día de las Culturas	Monumento a Colón, figura masculina europea, gesto de conquista, postura heroica, símbolo descubrimiento, narrativa eurocentrista, usencia de indígenas, glorificación del explorador	Narrativa colonial, Heroización histórica	Colonialidad en la representación histórica, Heroización del pasado histórico
	Día de la Independencia	Iconografía institucional, simplicidad gráfica, antorcha simbólica, actores sociales ausentes, abstracción, representación de liderazgo	Ausencias sociales, símbolos nacionales, simplificación didáctica, heroización histórica	Invisibilización de actores sociales, Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, Representación simplificada del pasado histórico, Heroización del pasado histórico
	Día de la Democracia Costarricense	Práctica democrática, proceso electoral, representación del voto, institucionalidad democrática, ejercicio democrático escenificado, participación guiada	Participación democrática	Representación de la participación democrática

Fuente: Elaboración propia a partir del libro Santillana, 2020a.

Como se evidencia en la tabla 3 en el caso del primer libro (2020a), la imagen de la Batalla de Santa Rosa presenta elementos como arquitectura colonial, hacienda histórica, patrimonio nacional y ausencia de actores sociales, incluyendo a las mujeres. La representación del Día de las Culturas incluye elementos como el monumento a Colón, la figura masculina europea, la postura heroica y ausencia de indígenas. El Día de la Independencia se compone de iconografía institucional, simplicidad gráfica, antorcha simbólica y ausencia de actores sociales. Finalmente, la representación del Día de la Democracia costarricense incluye elementos como práctica democrática, proceso electoral, representación del voto e institucionalidad democrática.

En estos registros, los códigos identificados se agrupan en categorías como *espacio patrimonial, ausencias sociales, colonialidad en la representación histórica, heroización del pasado histórico, simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, simplificación didáctica y representación de la participación democrática*. Estas categorías, a su vez, se articulan en temas centrales como narrativas hegemónicas de la historia nacional, representaciones simbólicas y ritualización de la historia, formación de ciudadanía y representación de la participación social.

Tabla 4

Codificación libro 2° (2020b)

Referencia	Efeméride	Interpretación inicial	Códigos	Categorías de análisis
	Batalla de Santa Rosa	Figura histórica militar, heroización masculina, ausencia de personajes femeninos, personaje histórico central, liderazgo militar, representación histórica	Heroización histórica, Ritual cívico, Narrativa militar	Heroización del pasado histórico, Ritualización del pasado en el espacio escolar, Ritualización y militarización del pasado

Libro 2° (2020b)	Día de las Culturas	Actores sociales jóvenes, diversidad sociocultural, convivencia social, expresión de optimismo, participación juvenil, identidad colectiva construida, integración social	Ciudadanía escolar, Símbolos nacionales, Diversidad cultural	Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar, Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, Representación pasiva de la diversidad cultural
	Día de la Independencia	Símbolo nacional, expresión de patriotismo, conmemoración patriótica, identidad nacional, participación estudiantil, historia escenificada, celebración cívica colectiva, valores nacionales	Símbolos nacionales, Ritual cívico, Ciudadanía escolar	Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, Ritualización del pasado en el espacio escolar, Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar
	Día de la Democracia Costarricense	Ejercicio del voto, práctica democrática, participación inclusiva, institucionalidad democrática, valores democráticos	Participación democrática	Representación de la participación democrática

Fuente: Elaboración propia a partir del libro Santillana, 2020b.

En el segundo libro (2020b), se presentan también cuatro registros, que se muestran en la tabla 4 los cuales son los siguientes: la imagen de la Batalla de Santa Rosa que incluye elementos como figura histórica militar, heroización masculina, ausencia femenina, liderazgo militar y personaje histórico central. La representación del Día de la Independencia muestra símbolos nacionales, expresión de patriotismo, participación estudiantil y celebración cívica colectiva. El Día de las Culturas se representa mediante actores sociales jóvenes, diversidad sociocultural, convivencia social y participación juvenil. Y, por último, el Día de la Democracia Costarricense

incorpora elementos como ejercicio del voto, participación inclusiva e institucionalidad democrática.

Los códigos se agrupan en las categorías de *heroización del pasado histórico*, *ritualización del pasado en el espacio escolar*, *simbolismo nacional en la enseñanza de la historia*, *construcción de ciudadanía en el ámbito escolar*, *representación pasiva de la diversidad cultural* y *representación de la participación democrática*. Estas categorías se vinculan con los temas centrales de narrativas hegemónicas de la historia nacional, así como también de las representaciones simbólicas en conjunto con la ritualización de la historia, y, por último, la formación de ciudadanía y la representación de la participación social.

Tabla 5

Codificación libro 3° (2024)

Referencia	Efeméride	Interpretación inicial	Códigos	Categorías de análisis
	Batalla de Santa Rosa	Conflicto militar, ausencia de personajes femeninos, protagonismo militar, defensa nacional, simbolismo patriótico, escenario histórico rural, heroísmo militar	Símbolos nacionales, Heroización histórica, Espacio patrimonial, Narrativa militar	Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, Heroización del pasado histórico, Representación del patrimonio histórico, Ritualización y militarización del pasado
	Día de las Culturas	Diversidad cultural, grupos étnicos históricos, aportes culturales, tradiciones escenificadas, simplificación gráfica cultural, herencia colectiva, llegada a América, personaje histórico central, expansión europea, narrativa del “descubrimiento”, representación caricaturizada histórica	Narrativa colonial, Diversidad cultural, Ritual cívico, Simplificación didáctica, Heroización histórica	Colonialidad en la representación histórica, Representación pasiva de la diversidad cultural, Ritualización del pasado en el espacio escolar, Representación simplificada del pasado histórico,

Libro 3° (2024)				Heroización del pasado histórico
	Día de la Independencia	Símbolo nacional, expresión de patriotismo, conmemoración patriótica, identidad nacional, participación estudiantil, historia escenificada, celebración cívica colectiva, valores nacionales	Símbolos nacionales, Ritual cívico, Ciudadanía escolar	Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, Ritualización del pasado en el espacio escolar, Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar
	Día de la Democracia Costarricense	Simplificación histórica, simbología del voto, abstracción de conceptos	Simplificación didáctica, Participación democrática	Representación simplificada del pasado histórico, Representación de la participación democrática

Fuente: Elaboración propia a partir del libro Santillana, 2024.

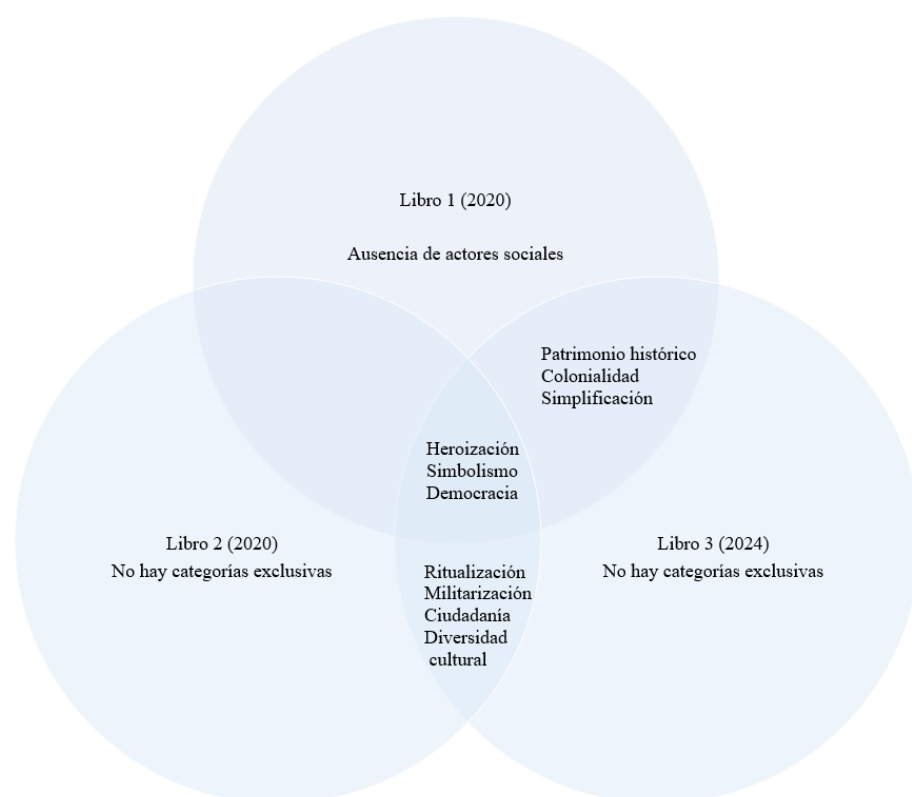
En el tercer libro (2024) se identifican cuatro registros adicionales, observables en la tabla 5. La representación de la Batalla de Santa Rosa incluye elementos como conflicto militar, defensa nacional, simbolismo patriótico, escenario histórico rural y heroísmo militar masculino. La imagen del Día de la Independencia incluye simbología nacional, participación estudiantil, ritual cívico escolar y celebración patriótica. El Día de las Culturas se evidencia mediante diversidad cultural, grupos étnicos históricos, tradiciones escenificadas, narrativa del “descubrimiento” y expansión europea. Mientras que, el Día de la Democracia Costarricense incorpora elementos como simplificación histórica, simbología del voto y abstracción de conceptos.

En estos registros, los códigos se organizan en categorías como *simbolismo nacional en la enseñanza de la historia, heroización del pasado histórico, representación del patrimonio histórico, ritualización y militarización del pasado, representación simplificada del pasado histórico, representación pasiva de la diversidad cultural y representación de la participación*

democrática. Estas categorías se articulan nuevamente en los temas centrales de narrativas hegemónicas de la historia nacional, representaciones simbólicas y ritualización de la historia, y formación de ciudadanía y representación de la participación social.

En cuanto a la distribución de las imágenes según efeméride, se identifican un total de doce registros analizados, con una presencia equilibrada entre las cuatro efemérides. La Batalla de Santa Rosa cuenta con tres representaciones, una en cada libro. El Día de la Independencia también presenta tres imágenes distribuidas de la misma manera. Por su parte, el Día de la Democracia Costarricense se encuentra representado en tres ocasiones, una por cada libro.

En el caso del Día de las Culturas, se registran tres unidades de análisis; sin embargo, en el tercer libro esta efeméride se desarrolla a través de una secuencia de imágenes que conforman una narrativa visual compuesta por varias ilustraciones. De este modo, aunque la cantidad de registros por efeméride es equivalente, se observan diferencias en la forma en que las imágenes son presentadas y organizadas dentro de cada libro.

Figura 11*Diagrama de Venn**Fuente:* Elaboración propia, 2026.

La figura 11 muestra que los tres libros comparten un núcleo común basado en la heroización del pasado, el simbolismo nacional y la participación democrática. Sin embargo, se evidencia una mayor cercanía entre el libro (2020b) y el libro (2024), que coinciden con las categorías vinculadas a la ritualización, la ciudadanía y la diversidad cultural. Por su parte, el libro (2020a) se distingue al presentar de forma exclusiva la ausencia de actores sociales y al compartir con el libro (2024) elementos como el patrimonio, la colonialidad y la simplificación del pasado, lo que refleja diferencias en los énfasis de cada texto.

Además, el diagrama también evidencia que, aunque existe ese núcleo compartido entre los tres libros, eso no implica una homogeneidad en la construcción del conocimiento, sino una base común desde la cual cada texto desarrolla narrativas particulares. La repetición de categorías en los libros 2024 y 2020b sugiere una mayor alineación con discursos pedagógicos que integran ciudadanía, diversidad y ritualización, pero esta integración no muestra que existe una problematización crítica de contenidos, ya que estos son presentados de forma superficial, simbólica o descontextualizada. Mientras que la presencia de una categoría exclusiva en el libro 2020a refleja una perspectiva más tradicional, donde las omisiones, como la ausencia de actores sociales adquieren un papel significativo en la construcción del relato histórico.

Las narrativas históricas en la iconografía escolar

El análisis de las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares permitió identificar una serie de patrones visuales y discursivos que muestran la presencia de dos tipos de narrativas históricas; hegemónica y superficial. Estas funcionan como dispositivos que sintetizan visiones históricas particulares, las cuales inciden directamente en la forma en que el estudiantado comprende la historia. Las imágenes correspondientes a la efeméride de la Batalla de Santa Rosa presentes en el libro (2020a), evidencian una representación centrada en el espacio físico antes que en los sujetos históricos.

Figura 12

Imagen sobre la Batalla de Santa Rosa



Nota. La figura muestra la Casona de Santa Rosa como símbolo patrimonial referente a la Batalla de Santa Rosa. Fuente: Santillana, 2020a, p. 35.

Cómo se evidencia en la figura 12, la presencia de la arquitectura colonial sitúa la atención en la Hacienda Santa Rosa como símbolo patrimonial, lo que reconfigura la representación al privilegiar el espacio físico por encima de la acción de los actores sociales. De este modo, la imagen opera como un recurso que organiza la lectura histórica desde lo material y regula la comprensión del acontecimiento como proceso social. Por otro lado, la omisión de sujetos en la representación de la efeméride contribuye a una invisibilización de los actores históricos involucrados.

La ausencia de personajes femeninos evidencia también una reproducción histórica centrada en el hombre, esta omisión no implica que las mujeres no hayan tenido participación

dentro de los contextos históricos, pero la historia nacional se construye desde los enfoques tradicionales. Desde una posición crítica, resulta necesario problematizar estas omisiones, pues es la forma en que las efemérides pueden trascender de la simple exaltación patriótica a espacios de reflexión.

La falta de personas limita la posibilidad de comprender el acontecimiento como un proceso social complejo. Esta omisión no solo simplifica el evento histórico, sino que también refuerza una narrativa que prioriza el patrimonio sobre la experiencia colectiva. En este sentido, la historia se reduce a elementos tangibles que pueden ser observados, pero no cuestionados. Para Quezada et al. (2017), se habla de patrimonio porque este busca el reconocimiento de su valor intangible por parte de todos los miembros de la sociedad, lo que permitirá que los bienes conserven su capacidad simbólica y transmitan los valores de los pueblos. Esto refleja una narrativa patrimonial, basada en la centralidad del espacio físico y los objetos como solo portadores de memoria.

En la representación del Día de las Culturas en el libro (2020a), la figura de Cristóbal Colón ocupa un lugar central en la imagen. La postura heroica y el gesto de conquista muestran una narrativa eurocentrista que glorifica el proceso de colonización. También, la ausencia de poblaciones indígenas en la representación refuerza una visión parcial, porque es eurocéntrica, del acontecimiento. Esta construcción visual, orienta la interpretación hacia una lectura en la que el descubrimiento se presenta como un logro individual, que reduce la complejidad del proceso histórico y que desplaza otras experiencias colectivas.

En adición, evidencia una narrativa colonial que se sostiene en la exaltación de figuras europeas. García (1998) argumenta que, del mismo modo en que la vida representa una constante evasión de la muerte, en nuestros países lo “social” se configura como una continua contención

de lo “indio” dentro del orden público; así, el progreso se entiende como la eliminación del indígena o su sometimiento a un proceso de ciudadanización. Lo anterior, contribuye en la consolidación de un discurso que legitima la lógica colonial en la enseñanza de la historia. En consecuencia, se reproduce una memoria histórica homogénea y excluyente.

En el Día de la Independencia, las imágenes del libro (2020a) muestran una fuerte presencia de símbolos nacionales, como la antorcha y la bandera. Esta representación se caracteriza por su simplicidad gráfica y su carácter abstracto, lo que reduce la complejidad del proceso histórico. En este sentido, se caracteriza como una narrativa centrada en el simbolismo más que en la acción colectiva. De esta manera, la independencia se presenta como un evento descontextualizado y desvinculado de sus protagonistas históricos. Asimismo, la simplificación visual en la iconografía contribuye a la construcción de una narrativa didáctica que prioriza la memorización de los símbolos.

La antorcha, como elemento central, adquiere un significado emblemático que sustituye la explicación histórica. Si bien su uso simple facilita la transmisión de contenidos, también reduce la posibilidad de una comprensión crítica, pues promueve una interpretación superficial del pasado centrada en elementos icónicos. Además, configura una narrativa fragmentada, al presentar elementos aislados y desconectados entre sí, sin profundizar en las relaciones históricas que les otorgan sentido. En este punto resulta pertinente la definición de lo fragmentario, según Posada (2020), “La RAE recoge en el DLE la doble acepción del significado de fragmentario: 1. “Que aparece en fragmentos”; 2. “Incompleto, no acabado” (p. 201).

En relación con el Día de la Democracia Costarricense, las imágenes del libro (2020a) muestran una representación del ejercicio del voto como práctica central. La escena evidencia una participación guiada dentro de un marco institucional, lo que aumenta el carácter formal de

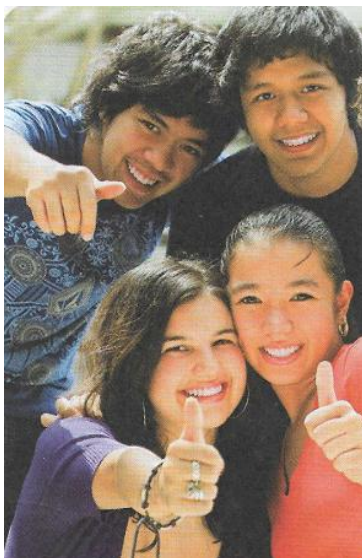
la democracia. Además, esta representación destaca la importancia de los procesos electorales como símbolo de participación ciudadana. Sin embargo, la escena se limita a una visión normativa y pasiva de la democracia, sin profundizar en las dimensiones sociales y políticas.

En el libro (2020b), la Batalla de Santa Rosa se representa mediante figuras militares masculinas. Esta representación enfatiza el conflicto armado como elemento principal del acontecimiento. Para Vásquez (2016), la Historia Nacional ha desempeñado un papel fundamental en la preservación de la memoria colectiva, ya que se encarga de narrar y enseñar los acontecimientos vinculados con la construcción de la nación. A través de ella, los héroes nacionales han permanecido presentes en la memoria del presente. Por tanto, la centralidad del personaje histórico refuerza una narrativa heroica que exalta el liderazgo individual.

En cuanto al Día de la Independencia, las imágenes del libro (2020b) muestran escenas de participación estudiantil en actos cívicos. La presencia de símbolos nacionales y la escenificación de la celebración refuerzan el carácter ritual de la efeméride. Así, para Armas (2021), en las dinámicas cotidianas del aula, la conmemoración de fechas históricas suele convertirse en una práctica rutinaria y mecánica, debido a que estas se consideran relevantes dentro de la agenda educativa al formar parte de la memoria colectiva y de los procesos de construcción identitaria. En este sentido, estas representaciones vinculan la historia con prácticas escolares simples, lo que facilita su apropiación o comprensión por parte del estudiantado.

Figura 13

Imagen sobre el Día de las Culturas.



Nota. La figura muestra una imagen que conmemora el Día de las Culturas por medio de la diversidad étnica. Fuente: Santillana, 2020b, p. 135.

Como se muestra en la figura 13 la representación del Día de las Culturas en el libro (2020b), introduce elementos de diversidad sociocultural, a través de la presencia de jóvenes de diferentes nacionalidades. Pero esta diversidad se presenta con una narrativa superficial, sin cuestionar las estructuras históricas que la configuran. Asimismo, la imagen promueve una convivencia armoniosa que omite los conflictos asociados a la colonización bajo una narrativa que reconoce la diversidad, pero no la problematiza.

En el caso del Día de la Democracia Costarricense, las imágenes del libro (2020b) enfatizan en el ejercicio del voto como práctica central. La representación incluye elementos de participación inclusiva, lo que sugiere una apertura en la construcción de ciudadanía. Sin

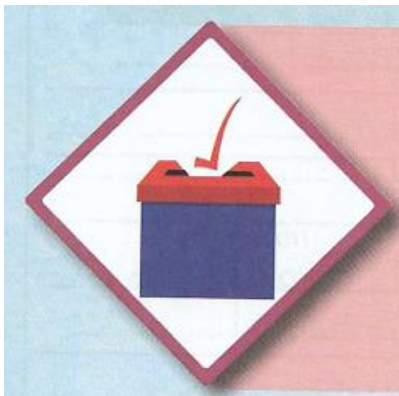
embargo, esta inclusión se mantiene dentro de los límites institucionales, sin explorar otras formas de participación social o bien la ausencia de la misma.

En el tercer libro (2024), la Batalla de Santa Rosa se presenta como una escena de conflicto militar con un fuerte simbolismo patriótico. La imagen destaca la defensa nacional como elemento central del acontecimiento. Para Vásquez, (2016), la escuela se ha constituido como uno de los principales mecanismos para la transmisión y aprendizaje de los héroes nacionales. Mediante la enseñanza de la historia, niños, niñas y jóvenes han tenido la oportunidad de conocer acerca de estas figuras. Debido a lo anterior, la presencia de símbolos y escenarios rurales contribuye a la construcción de una narrativa heroica. De esta manera, se consolida una visión que refuerza la identidad nacional.

Las imágenes del Día de las Culturas presentes en el libro (2024) integran múltiples elementos, por lo cual se presenta en una narrativa visual más compleja. Sin embargo, la inclusión de personajes históricos europeos y la referencia al “descubrimiento” mantienen una perspectiva colonial. Plá (2019), la define como “la invención de una identidad nacional basada en el discurso racista de lo mestizo. La narración es básicamente así: al momento de la llegada de los españoles a América vivían civilizaciones indígenas que fueron conquistadas” (p. 968). La diversidad cultural se presenta a través de elementos caricaturizados, lo que simplifica las representaciones. Esto evidencia una tensión entre inclusión y reproducción de narrativas tradicionales.

Figura 14

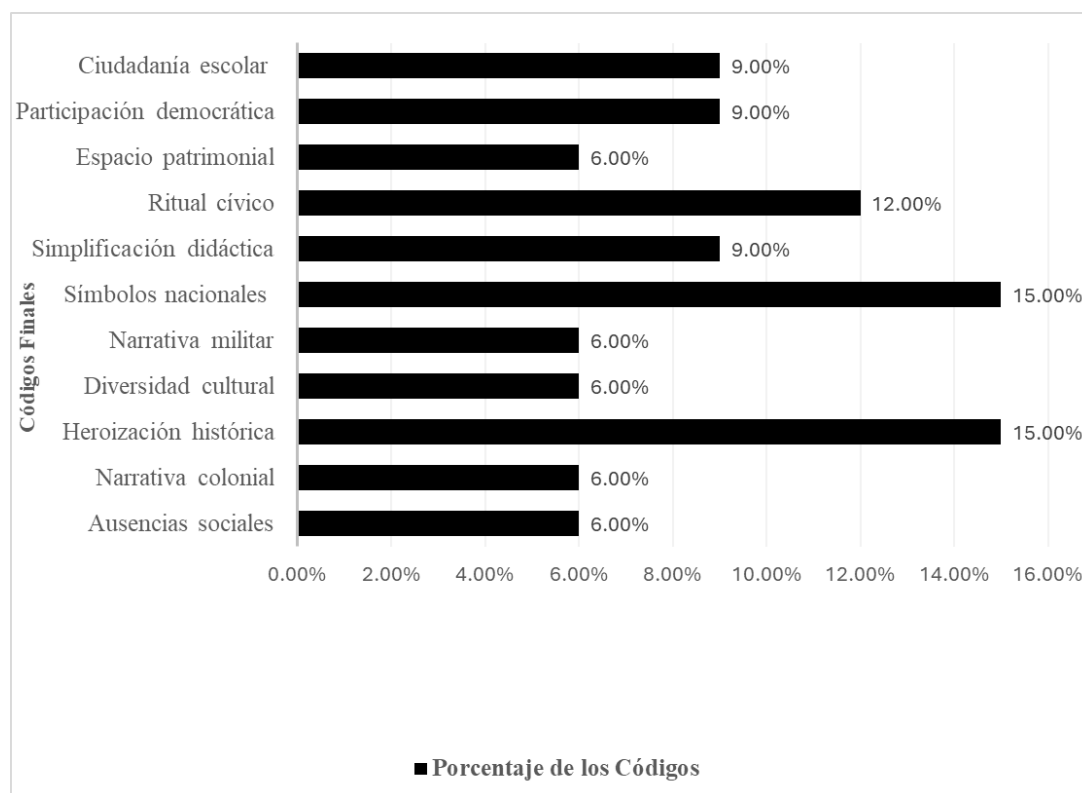
Imagen sobre el Día de la Democracia Costarricense.



Nota. La figura muestra un símbolo abstracto utilizado para explicar la importancia del voto.

Fuente: Santillana, 2024, p. 219.

Como se observa en la figura 14 en el Día de la Democracia Costarricense, las imágenes del libro (2024) presentan una simplificación de los procesos democráticos mediante símbolos como el voto. La abstracción de conceptos complejos limita la comprensión de la democracia como fenómeno social y político. Esta representación prioriza la claridad didáctica sobre la profundidad analítica. Foucault (2002), menciona que, las instituciones regulan los discursos que son válidos, al producir regímenes de la verdad, lo que deriva en una narrativa institucional basada en la representación normativa.

Figura 15*Frecuencia de los códigos en las imágenes*

Fuente: Elaboración propia, partir de la codificación del Apéndice G, 2026.

Como se muestra en la figura 15 existe una frecuencia importante respecto a la repetición de los códigos en los libros analizados. Destacan con mayor presencia aquellos relacionados con los *símbolos nacionales* y la *heroización histórica*, lo que sugiere un énfasis en la construcción de la identidad nacional a través de figuras. En un segundo nivel aparece el *ritual cívico* con un 12%, refuerza la idea de las prácticas escolares orientadas a la reproducción de valores patrióticos. Otros como *ciudadanía escolar*, *participación democrática* y *simplificación didáctica* alcanzan un 9%, muestra una presencia moderada, pero significativa. Finalmente, con

menor aparición (6%), se ubican espacio *patrimonial*, *narrativa militar*, *diversidad cultural*, *narrativa colonial* y *ausencias sociales*.

En este sentido es importante destacar que, existe una coherencia interna entre lo que se representa y lo que se repite. Es decir, no se trata únicamente de que ciertos códigos aparezcan más veces, sino más bien de cómo estos configuran una lógica narrativa cerrada. Como se observa en la figura 15 la combinación de *heroización histórica* (15%) y *simbolismo nacional* (15%), no es casual, sino estructural. Ambos códigos se articulan con otros como la *narrativa militar* (6%) para construir un relato donde los acontecimientos se explican a través de figuras individuales que muestran y transmiten valores nacionales.

Lo anterior, desplaza la comprensión de los procesos históricos colectivos y complejos, reduciéndolos a acciones protagonizadas por sujetos. En términos interpretativos, esto limita la posibilidad de que el estudiantado reconozca la historia como una construcción social, pues en su lugar se promueve una narrativa hegemónica, nacionalista y homogeneizadora. La reiteración de símbolos nacionales refuerza esta lógica al priorizar y reforzar una identificación emocional con la nación.

Elementos como la bandera o la antorcha no solo cumplen una función representativa, sino también formativa, ya que operan como anclajes de significado que facilitan la internalización de valores patrióticos. Aunque para Eco (2000) “el mismo término puede mantener indiferentemente relaciones de carácter contrario, contradictorio e inverso según el punto de vista” (p.18). En este caso, dichos “términos” corresponden a símbolos nacionales como la bandera y la antorcha, cuya interpretación en el contexto escolar tiende a fijarse en un solo sentido.

La relación entre *ritual cívico* (12%) y *simplificación didáctica* (9%), evidenciado en la figura 15 permite profundizar en los mecanismos pedagógicos que sostienen esta narrativa. La ritualización del pasado no se limita a la representación de actos conmemorativos, sino que se configura como una estrategia de enseñanza que privilegia la repetición sobre la problematización. En este sentido, las efemérides adquieren un carácter normativo que orienta el comportamiento del estudiantado. Sobre ello, Torres (1998), advierte que la sociedad se organiza en jerarquías de clase que se mantienen en el tiempo a través de discursos, donde la educación contribuye a sostener el dominio de ciertos grupos sociales.

En relación con la ciudadanía, la figura 15 muestra que los códigos asociados a *participación democrática* y *ciudadanía escolar* (ambos con 9%) no alcanzan la centralidad de los elementos simbólicos o heroicos. Esto plantea una tensión significativa, y es que la ciudadanía está presente, pero está subordinada a marcos institucionales y rituales. Las imágenes promueven la participación, pero la restringen a formas formales y normativas, como el voto o los actos cívicos. Ello evidencia una vinculación temprana del estudiantado con prácticas cívicas, pero desde el cumplimiento de normas por encima de la reflexión o la elección para participar.

Un aspecto clave del análisis radica en los códigos menos frecuentes, como la *invisibilización de actores sociales* y la *diversidad cultural* (todos con 6%). Pues, estas categorías adquieren una relevancia central al evidenciar los límites del discurso visual. Según Rivera (2006) “es el espectador quien construye la imagen y la dota de sentido, pero no es posible desconocer, sin embargo, que ese sentido ha sido planteado por un emisor” (p. 3). En este sentido, la ausencia o representación superficial de ciertos grupos sociales, indica que no todas las voces tienen el mismo peso en la construcción del relato histórico, se da lugar a unas más que a otras.

La diversidad cultural aparece mediada por procesos de simplificación y estetización, lo que implica que solo se representa aquella diversidad que no cuestiona el orden narrativo dominante. Esto genera una apariencia de inclusión que no se traduce en un cuestionamiento real de las desigualdades históricas. Por ello, como señala Ibagón (2019), el estudio de los textos escolares ha evidenciado cómo se representan distintos conflictos históricos, como guerras civiles, dictaduras, regímenes totalitarios y genocidios, así como la construcción de narrativas que tienden a regular su interpretación. Esto refuerza la idea de que no solo se seleccionan los contenidos, sino también las formas en que estos pueden ser comprendidos dentro del aula.

Por otra parte, la relación entre *espacio patrimonial* (6%) y *símbolos nacionales* (15%) que se muestran en la figura 15 evidencia una tendencia a materializar la historia en objetos, lugares y emblemas. Esta “cosificación” del pasado facilita su transmisión al hacerlo visible y concreto, pero al mismo tiempo, limita su interpretación crítica. Además, “el patrimonio tiene un valor simbólico muy importante, ya que representan lo que la comunidad concreta ha aportado al conjunto de la cultura” (Quezada et al., 2017, p. 70). De esta forma, el pasado se observa, pero no necesariamente se comprende en toda su complejidad social, política y cultural.

Un hallazgo relevante es el papel de las ausencias como categoría analítica. Dado que, lo que no se representa configura tanto el discurso como lo que sí aparece. Toda narrativa histórica está atravesada por intencionalidades que configuran el relato del pasado. Esta perspectiva permite desplazar la mirada del análisis desde lo visible hacia lo omitido, como un mapa de silencios significativos. No obstante, como señala Ramírez (2023), si la narrativa histórica se construye a partir de los contextos, ideas e inquietudes de las niñas y los niños, el pasado adquirirá representaciones que permitan al estudiantado comprender la sociedad en la que vive o, al menos, cuestionarse sobre ella.

Según Rivera (2015), existe una fuerte tendencia a desvalorizar los saberes prácticos del estudiantado —proveniente en gran medida de contextos populares y de tradiciones culturales específicas—, al privilegiar un modelo educativo centrado en conocimientos teóricos. Esta orientación limita el reconocimiento de las habilidades y saberes que los y las estudiantes han construido a partir de sus experiencias familiares y comunitarias, los cuales quedan relegados dentro del proceso educativo.

Las imágenes tienden a cerrar interpretaciones más que a abrir preguntas, estabilizan el sentido histórico dentro de límites seguros. Dado que, “todas las reproducciones analógicas de la realidad: dibujo, pintura, cine, despliegan además del propio contenido analógico (escena, objeto, paisaje), un mensaje suplementario” (Barthes, 1986, p.139). En este sentido, la imagen actúa como un soporte que otorga permanencia y legitimidad a lo narrado, de esta forma refuerzan su carácter incuestionable dentro del espacio escolar.

Por lo anterior, se evidencia una marcada presencia de narrativas hegemónicas, caracterizadas por un enfoque tradicional, nacionalista y homogeneizador del pasado. Se expresa en imágenes que destacan acontecimientos fundacionales, batallas, procesos independentistas y la centralidad de figuras heroicas. Estas representaciones tienen una versión lineal, ordenada y coherente del pasado, en la que se privilegia una identidad nacional única. Cuando lo ideal, según Plá (2012), implica construir significados sobre el pasado, más allá de la simple transmisión de hechos.

En segundo lugar, se observan narrativas que introducen elementos de diversidad en la representación histórica, aunque sin cuestionar profundamente las estructuras que sostienen las versiones tradicionales del pasado. Para Rivera (2016), vivimos en medio de una enorme saturación de imágenes que condicionan la percepción y moldean las valoraciones estéticas y

éticas; por ello, resulta indispensable contar con herramientas críticas que permitan cuestionar sus mensajes y generar una postura consciente frente a la problemática. Estas imágenes incorporan nuevos sujetos o escenarios, amplían el campo visual, pero mantienen una lógica descriptiva que no problematiza las relaciones de poder ni las desigualdades históricas.

Asimismo, no se identifican narrativas críticas o contrahegemónicas, las cuales introducen rupturas en la forma tradicional de representar el pasado. Para Colanzi (2018), las narrativas contrahegemónicas resaltan el carácter subalterno de las voces que dan testimonio sobre problemáticas de relevancia social. Asimismo, permiten reflexionar sobre la dimensión política del uso de las narrativas y sobre el espacio de resistencia que ocupan quienes construyen estos relatos. A nivel visual, esto se traduce en representaciones más horizontales, donde los sujetos adquieren mayor protagonismo y se diversifican las formas de narrar el pasado, desde una lectura más compleja y situada.

Tabla 6

Narrativas históricas en imágenes de las efemérides

Eje/código presente en el análisis	Cómo surge en las imágenes	Narrativa que construye	Efecto en el estudiantado	Tipo de narrativa
Heroización histórica	Figuras centrales, liderazgo individual, protagonismo masculino militar.	Narrativa centrada en “grandes” hombres	Reduce la historia a acciones individuales y no a procesos colectivos	Hegemónica
Simbolismo nacional	Antorcha, bandera, emblemas patrios, escenificación cívica	Narrativa nacionalista y emocional	Favorece identificación con la nación sobre comprensión crítica	Hegemónica
Narrativa militar	Escenas de guerra, defensa nacional, conflicto armado	Narrativa heroico-militar	Legitima la confrontación como base de la historia nacional	Hegemónica

Ritual cívico	Actos escolares, celebraciones, participación estudiantil	Narrativa ritualizada del pasado	Promueve repetición y memorización más que problematización	Hegemónica
Simplificación didáctica	Uso de símbolos abstractos, ausencia de contexto	Narrativa simplificada	Limita la comprensión de procesos históricos complejos	Hegemónica
Participación democrática	Votación, ciudadanía formal, espacios institucionales	Narrativa institucional de la ciudadanía	Reduce la participación a prácticas normativas	Superficial
Ciudadanía escolar	Estudiantes en actos cívicos	Narrativa formativa normativa	Construye ciudadanía como cumplimiento, no como acción crítica	Superficial
Diversidad cultural	Inclusión de sujetos diversos sin problematización	Narrativa de inclusión limitada	Reconoce diversidad sin cuestionar desigualdades históricas	Superficial
Invisibilización de actores	Ausencia de sujetos o presencia secundaria	Narrativa excluyente	Oculto diversidad y conflictos históricos	Hegemónica
Espacio patrimonial	Arquitectura, haciendas, escenarios sin actores	Narrativa material del pasado	Cosifica la historia y limita su lectura social	Hegemónica

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Como se evidencia en la tabla 6, en los datos predominan las narrativas hegemónicas, mientras que los elementos asociados a diversidad y ciudadanía se ubican en un nivel bajo, pues estos serían intentos parciales de apertura mediante narrativas superficiales, así una presencia nula de narrativas críticas. La tabla, además permite observar no solo la presencia de elementos visuales como la arquitectura, la inclusión de sujetos o el uso de símbolos, sino también la lógica que los articula y les da coherencia dentro de un mismo régimen de representación.

En este sentido, es una estructura narrativa que jerarquiza qué sujetos, acciones y significados son considerados relevantes en la construcción del pasado escolar. De igual forma, evidencia los límites de lo representable dentro del discurso escolar, al mostrar cómo se

configura un horizonte de sentido que orienta la comprensión histórica hacia formas controladas, normativas y poco críticas mediante las narrativas históricas específicas. Por otro lado, aunque existen indicios de inclusión y participación, estos no logran contrarrestar el predominio de un discurso que favorece la cohesión por encima de la discusión.

La imagen como dispositivo de producción de sentido histórico

Los resultados obtenidos no solo cuestionan la aparente neutralidad de las imágenes en los libros de texto, sino que obligan a replantear su estatus dentro del campo educativo. Pues los hallazgos dialogan con los planteamientos de Barthes (1986), quien señala que “toda imagen dista de ser una estructura asilada; mantiene, como mínimo, comunicación con otra estructura, que es el texto” (p.12). En este sentido, el problema no radica únicamente en qué se representa, sino en cómo esas representaciones delimitan las condiciones mismas de lo pensable históricamente en el espacio escolar.

Según Alonso (2017), el uso de las imágenes genera en el estudiante una sensibilidad superficial, lo que evidencia el desconocimiento de las editoriales respecto a la Historia del Arte, el patrimonio artístico de la humanidad y su aplicación en contextos pedagógicos. No obstante, los resultados obtenidos permiten matizar esta afirmación. Lo que se evidencia no es únicamente una limitación o un desconocimiento por parte de las editoriales, sino la existencia de una economía simbólica que regula la circulación de ciertos significados por encima de otros.

La reiteración de determinados elementos visuales no responde exclusivamente a una falta de rigurosidad, sino también a su funcionalidad dentro del discurso escolar y editorial. Es importante advertir que las imágenes, según Silva y Jiménez (2017), se pueden clasificar en dos tipos, las que favorecen el aprendizaje, más accesibles que el lenguaje verbal, pero que son

utilizadas únicamente como apoyo informativo. Por otro lado, las imágenes cuya comprensión resulta más compleja, por lo que requieren la mediación docente para orientar su interpretación y facilitar su adecuado entendimiento. Aun así, su uso también radica en la capacidad que tienen para construir una identidad histórica estable, coherente y emocionalmente eficaz.

La repetición de símbolos, figuras heroicas y escenas ritualizadas puede comprenderse en relación con lo que Barthes (1986) denomina *studium*, es decir, aquellos códigos culturales compartidos que facilitan una lectura homogénea. Esta característica coincide con los resultados, en tanto las imágenes tienden a estabilizar el sentido del pasado, lo que lleva a la ambigüedad interpretativa. Este funcionamiento permite comprender por qué las narrativas tradicionales no solo persisten, sino que se reproducen con tanta eficacia en el ámbito escolar, pues se vuelve más fácil y eficiente explicar los contenidos de esa forma.

La fuerte presencia de narrativas hegemónicas evidencia una continuidad en los enfoques tradicionales de enseñanza de la historia, donde se privilegia una visión única, lineal y poco cuestionada del pasado. A pesar de que “lo narrativo es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia” (Ruíz y Álvarez, 2023, p. 389). Pero la representación descrita limita la posibilidad de que el estudiantado desarrolle habilidades críticas, al presentar los hechos históricos como verdades definitivas.

Asimismo, desde la teoría semiótica profundizada por Sanders (1931), puede interpretarse que muchas de las imágenes operan principalmente como símbolos, en tanto su significado depende de convenciones culturales compartidas, como ocurre con la bandera o la antorcha. No obstante, esta predominancia simbólica tiende a desplazar formas de representación más complejas que permitirían una lectura más contextualizada y crítica del pasado.

Más que una “simplificación didáctica”, se pone en juego la construcción de un conocimiento histórico escolar diferenciado, con lógicas propias que regulan el acceso al conflicto histórico. Pues Plá (2012), advierte que el contenido no es solo simplificado, sino que es una forma de narrar el pasado en la escuela, con reglas propias (didácticas, pedagógicas, culturales). Por ello, al reducir tensiones, contradicciones y disputas, las imágenes construyen una historia “habitable”, es decir, una versión del pasado que puede ser incorporada sin fricción en la experiencia escolar. Esto permite plantear una pregunta clave: ¿qué tipo de conflicto histórico se considera enseñable y cuál queda fuera del horizonte pedagógico?

Esta regulación del conflicto se vuelve muy evidente al analizar el lugar de las ausencias. Los datos muestran que la invisibilización de actores, perspectivas y experiencias no es un residuo del discurso, sino uno de sus mecanismos constitutivos. Lo que no aparece no es simplemente lo olvidado, o una acción no pensada, sino lo excluido como posibilidad legítima de representación. Ello favorece formas de aprendizaje centradas en la memorización antes que en el pensamiento reflexivo.

Por otra parte, la iconografía analizada tiende a restringir el campo interpretativo, en lugar de ampliarlo. Esto se debe a que presentan significados altamente codificados que orientan la lectura hacia interpretaciones previsibles y limita la posibilidad de múltiples lecturas. La inclusión de diversidad sin problematización puede generar una falsa sensación de cambio, donde se amplía la representación visual, pero se mantienen intactas las estructuras discursivas que organizan el conocimiento histórico.

Sobre ello, Rivera (2015) señala que, la “sociología de la imagen supone una desfamiliarización, una toma de distancia con lo archiconocido, con la inmediatez de la rutina y el hábito” (p. 22). Es decir, obliga a dejar de ver las imágenes como evidentes y a analizarlas

como espacios donde se juegan relaciones sociales, históricas y coloniales. Las narrativas críticas o contrahegemónicas representan una oportunidad para repensar la enseñanza de la historia desde enfoques más inclusivos y reflexivos. Pero la limitada presencia de estas plantea un desafío importante para el ámbito educativo, al mostrar la necesidad de diversificar las formas de representación histórica en los materiales didácticos.

En relación con la participación social, los resultados sugieren la manera en que se representan las prácticas participativas, pues delimita qué significa “participar” dentro del orden social, lo cual privilegia ciertas formas de involucramiento sobre otras. Esto implica que la educación no se presenta como un campo abierto de construcción colectiva, sino como un conjunto de prácticas previamente definidas, lo que restringe su potencial como herramienta de transformación social.

Finalmente, la persistencia de narrativas hegemónicas evidencia que las representaciones visuales no operan de manera aislada, sino dentro de un entramado discursivo. Más que una simple continuidad de enfoques tradicionales existe una reorganización de estos discursos que les permite adaptarse sin perder su estructura central. Esto da lugar a una aparente diversidad representacional que, en la práctica, mantiene los límites de lo históricamente pensable o aceptable.

Balance general: de la representación simbólica a la problematización histórica en las imágenes escolares

Las conclusiones invitan a replantear el papel de las imágenes en los libros de texto más allá de su función ilustrativa, proponiéndolas como espacios potenciales de disputa epistemológica. Ya que no se trata únicamente de evidenciar que reproducen narrativas

hegemónicas, sino de reconocer que podrían convertirse en herramientas para tensionarlas. Esto implica una transformación en los criterios de selección y diseño visual, orientada a incorporar conflicto, multiplicidad de voces y problematización histórica. Lo que conlleva a que el profesorado adopte una postura crítica frente al libro de texto, capaz de problematizar, junto con el estudiantado, las ausencias que estructuran sus narrativas. Pero también evidencia el papel importante que tienen las editoriales en pro de esta transformación.

Si las imágenes centralizan la ritualización, la simbolización y la simplificación, la ciudadanía que se construye seguirá limitada a marcos normativos. Por ello, se propone avanzar hacia una pedagogía visual crítica que no solo enseñe a “ver”, sino a interpretar, cuestionar y desnaturalizar lo representado. Esto implica formar estudiantes capaces de leer imágenes como discursos, que identifiquen sus silencios, jerarquías e intencionalidades.

Asimismo, la investigación sugiere la necesidad de articular de manera más coherente los avances teóricos en didáctica de la historia con la producción de materiales educativos. La persistencia de narrativas tradicionales en las imágenes evidencia una desconexión entre teoría y práctica. Esto plantea un desafío tanto para las editoriales como para las políticas educativas, que deben asumir un rol activo en la revisión crítica de los contenidos visuales. Por lo tanto, no se trata solo de innovar en el discurso académico si este no se traduce en transformaciones concretas en el aula. La coherencia entre lo que se propone y lo que se enseña es fundamental.

Otro aspecto relevante es la urgencia de repensar las efemérides como dispositivos pedagógicos. Lejos de ser espacios cerrados de conmemoración, podrían convertirse en oportunidades para el análisis histórico crítico y la problematización del pasado. Esto requiere abandonar la lógica de repetición ritual y abrir espacio a preguntas incómodas, a múltiples interpretaciones y a la inclusión de actores históricamente marginados. En este sentido, las

efemérides podrían pasar de ser mecanismos de reproducción a escenarios de debate. Esta resignificación tendría un impacto directo en la formación de una ciudadanía más reflexiva.

Capítulo IV

Actividades evaluativas, efemérides y narrativas históricas en los libros de texto

Capítulo IV

Actividades evaluativas, efemérides y narrativas históricas en los libros de texto

El capítulo abarca el tercer objetivo de la investigación, para examinar las actividades evaluativas en los libros de texto escolares. Se entiende que las actividades evaluativas están compuestas por los ejercicios o prácticas que el estudiantado debe realizar en cada unidad didáctica, por ejemplo: selección de respuestas, ilustración de efemérides, producciones escritas y expresiones verbales.

El análisis se realizó a través de la codificación temática y el uso de matrices para ubicar los códigos y las categorías relevantes de la información obtenida (Apéndice I). Los datos se presentan en dos tablas que sistematizan las temáticas centrales acerca de la evaluación de efemérides en los libros de texto. La información evidencia que en las evaluaciones persiste una narrativa hegemónica del pasado, que limita el tipo de respuesta del estudiantado. Además, los ejercicios evaluativos cambian según el grado escolar que representa el libro, por tanto, se encontraron diferenciaciones en las formas de legitimar el aprendizaje.

Las narrativas históricas presentes en las evaluaciones

El análisis de los datos mostró los tipos de ejercicios evaluativos presentes en los textos escolares. Las actividades de producción escrita y selección de respuesta son las más utilizadas, al representar un 32% del total de las actividades. Luego, se ubican las dinámicas de ilustración, con un 23%; las de explicación con un 10% y las de identificación de información suman un 3%. Con base en lo anterior, se clasificaron los tipos de actividades por cada uno de los textos analizados, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7

Tipos de actividades en los libros de texto

Nivel de Esfuerzo	Tipos de actividades evaluativas	Posibles instrucciones o palabras claves
Básico	1. Selección	Marque con una “x”, seleccione una opción, marca, selecciona.
	2. Ilustración	Ilustra, dibuje, elabore una ilustración, coloree las palabras, ilustre su respuesta, colorea, dibuja.
Intermedio	3. Identificación	Descubre, encuentra en la sopa de letras, correspondencia, establece la relación, identifica, observa la imagen y..
	4. Investigación	Investiga y responde, elabora utiliza, lee y resuelve, lee el texto.
Avanzado	5. Escritura	Describa, escriba, anote, siga el ejemplo, define, completa, escribe, anoten.
	6. Explicación	Diga a la clase, explique a la clase, explica, comenten, mencionen, compartan sus respuestas.

Nota. La tabla categoriza los tipos de actividades según el nivel de esfuerzo esperado Fuente: Santillana, libros de texto 2020a, 2020b, 2024.

La tabla anterior muestra los niveles de esfuerzo de cada una de las actividades evaluativas en los libros de texto. Para el nivel básico se encuentran los ejercicios de selección e ilustración. Por ejemplo, las indicaciones “Selecciona el nombre del país donde se firmó el Acta de Independencia” (Santillana, 2024, p. 214), hacen referencia al Día de la Independencia. Por otro lado, la práctica del Día de las Culturas solicita que el estudiantado “Dibuje cómo se celebra el Día de las Culturas en su escuela” (Santillana, 2020a, p. 139).

Con respecto al nivel de esfuerzo intermedio, el tipo de evaluación es de identificar y escribir, y se generan preguntas como “Describa de qué manera se relacionan los siguientes valores con el Día de la Democracia Costarricense. Respeto / Justicia” (Santillana, 2020a, p. 139). Con respecto a los ejercicios de identificar, las indicaciones son similares al ejemplo de la

figura 16 sobre la Batalla de Santa Rosa (Santillana, 2024, p. 80). En estas actividades se combinan dos tipos de evaluaciones para trabajar una sola efeméride.

Figura 16

Actividad sobre la Batalla de Santa Rosa



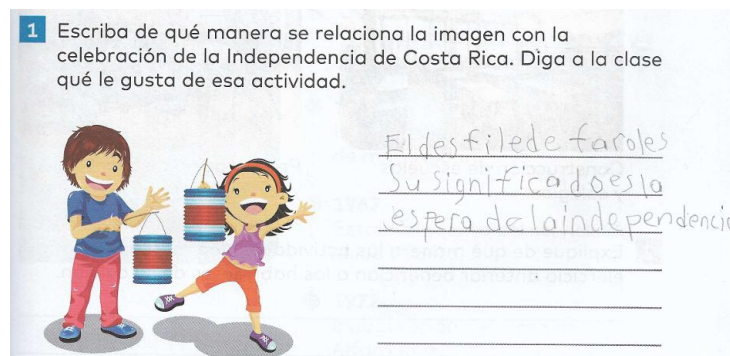
Nota. La figura ejemplifica las instrucciones para las actividades de identificación. Fuente:

Santillana, 2024, p. 80.

Por último, el nivel avanzado solicita a los estudiantes completar ejercicios de escritura y explicación, con las cuales se espera que el estudiantado genere producciones escritas y verbales. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el libro de 2° grado y se ejemplifica en la figura 17 (Santillana, 2020b, p. 121). En esta actividad, el estudiantado comparte con el resto de la clase su respuesta, por lo que la explicación es verbal.

Figura 17

Actividad sobre el Día de la Independencia



Nota. La figura ejemplifica las instrucciones para las prácticas de identificación. Fuente:

Santillana, 2020b, p. 121.

Con respecto a los tipos de actividades evaluativas designadas para cada una de las efemérides, los tres libros de Santillana proponen lo que se observa en la tabla 8:

Tabla 8

Tipo de actividades según el libro de texto y su efeméride

Efemérides	Actividades		
	Libro 1° (2020a)	Libro 2° (2020b)	Libro 3° (2024)
Batalla de Santa Rosa	Ilustración y selección.	Escritura e ilustración.	Identificación, escritura, ilustración, explicación, selección.
Día de la Independencia	Ilustración.	Escritura y explicación.	Selección y escritura.
Día de las Culturas	Ilustración.	Escritura.	Selección.
Día de la Democracia	Escritura.	Ilustración y explicación.	Selección e ilustración.

Nota. La tabla sistematiza los tipos de actividades para cada una de las efemérides según el libro de texto. Fuente: Santillana, 2020a, 2020b, 2024.

La tabla anterior sistematiza los tipos de actividades utilizados según la efeméride que evalúan y los libros de texto a los que pertenece el contenido. El libro de 1° grado (Santillana, 2020a), utiliza 3 tipos de actividades diferentes para evaluar las efemérides: ilustración, selección y escritura. Lo anterior se repite en el texto de 2° grado (2020b), al emplear: escritura, ilustración y explicación. El libro de 3° grado (2024), en comparación, diversifica sus ejercicios al utilizar 5 de los 6 tipos de actividades.

La tabla 8 permite observar tendencias en los datos, como la preferencia de un tipo de ejercicio específico. Por ejemplo, en el libro de 1° grado (Santillana, 2020a), 3 de las 4 efemérides utilizan prácticas de ilustración, a excepción del Día de la Democracia. El texto escolar de 2° grado (Santillana, 2020b) favorece las actividades de escritura y en el libro de 3°

grado (Santillana, 2024), todas las conmemoraciones cuentan con una evaluación de selección de respuesta. Además, los niveles de esfuerzo requeridos aumentan conforme se avanza de grado escolar.

Por otra parte, los ejercicios sobre la Batalla de Santa Rosa en el libro de 1° grado (Santillana, 2020a) propiciaron el surgimiento de códigos como *narrativa hegemónica*, *excepcionalismo costarricense* y *datos factuales*. Esto, mediante instrucciones tales como “Coloree las palabras que completan la oración. El ejército costarricense luchó contra los: filibusteros / nicaragüenses. [...] La batalla de Santa Rosa se produjo en una: hacienda / plaza” (Santillana, 2020a, p. 35). Con respecto al Día de la Independencia y el Día de las Culturas, estas buscaron crear un enlace entre las efemérides y los contextos regionales, a través de ilustraciones (Santillana, 2020a, p. 109). Sus códigos corresponden a la subcategoría *recursos conmemorativos*, y a la categoría *contextualización local de efemérides*.

El ejercicio para el Día de la Democracia excluye a las ilustraciones de sus indicaciones. Se solicita al estudiantado que “Describa de qué manera se relacionan los siguientes valores con el Día de la Democracia Costarricense. Respeto / Justicia”. (Santillana, 2020a, p. 139). Esta dinámica coincide con los códigos: *construcción estudiantil*, *tradición inventada social* y *narrativa hegemónica*. Los cuales pertenecen a las temáticas centrales *visión estudiantil* y *narrativa histórica*.

El libro de 2° grado (Santillana, 2020b), utiliza actividades evaluativas dobles, el estudiantado debe completar dos evaluaciones inscritas en una indicación. Para la Batalla de Santa Rosa se solicita “Escriba cuál es la importancia de celebrar la batalla de Santa Rosa. Ilustre su respuesta en el recuadro” (Santillana, 2020b, p. 24), con la cual se introduce el código *legitimación de la efeméride*, y la categoría *reafirmación de narrativas*. La evaluación para el

Día de la Independencia se presentó en la figura 17 (Santillana, 2020b, p. 121); y destacan códigos como: *construcción estudiantil* y *celebración efeméride*. Estos últimos se enmarcan en los temas centrales *visión estudiantil* y *contextualización efeméride*.

La actividad evaluativa del Día de las Culturas propone que el estudiantado “Anote de qué manera influye en su vida cotidiana uno de los aportes de las culturas que habitan en nuestro país” (Santillana, 2020b, p. 135). De este ejemplar emergen subcategorías nuevas, tales como *aportes culturales* y *olvidos históricos*, ambos se engloban en la temática multiculturalidad. El ejercicio del Día de la Democracia, en el que se solicita crear una producción escrita sobre dos valores (Santillana, 2020b, p. 144), se relacionó con la subcategoría *participación: activa o pasiva* y la categoría *razonamiento estudiantil*.

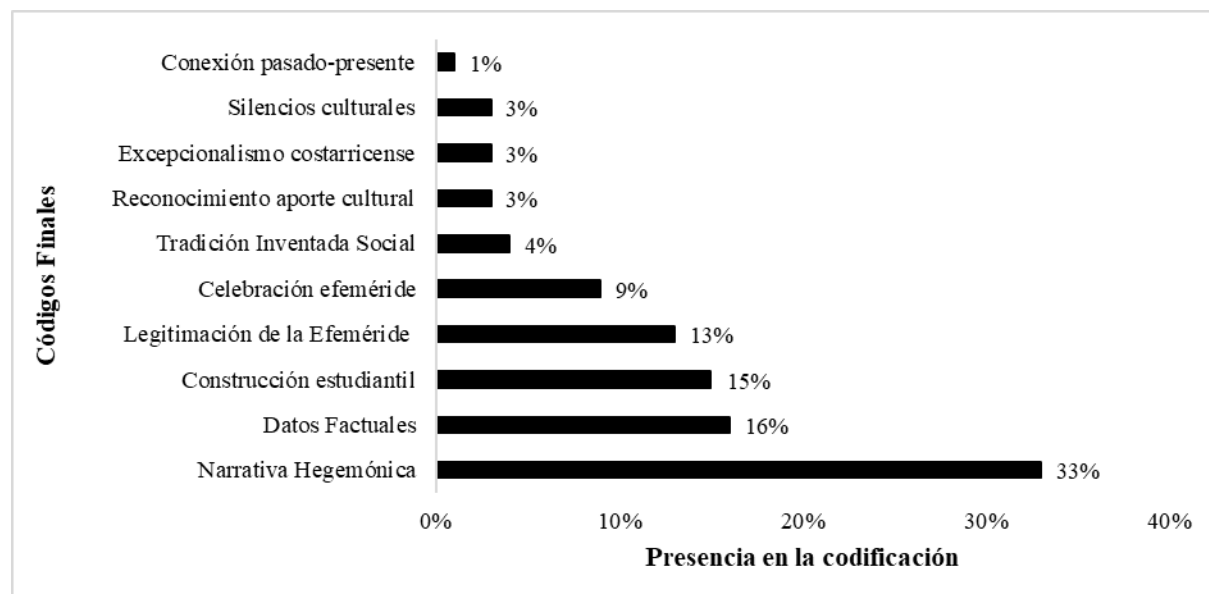
Por otra parte, el texto de 3° grado (Santillana, 2024) diversificó los tipos de prácticas utilizadas con las efemérides. La tabla 8 muestra los 5 tipos de ejercicios sobre la Batalla de Santa Rosa: identificación, escritura, ilustración, explicación y selección (Santillana, 2024). En estas actividades se entrelazan categorías como *narrativa hegemónica*, *celebración efeméride* y *construcción estudiantil*. La evaluación del Día de la Independencia solicita escribir “una actividad que se realiza en tu provincia para conmemorar la independencia nacional” (Santillana, 2024, p. 215), ello alude a los códigos *datos factuales* y *celebración efeméride*, y a la categoría *reafirmación de narrativas*.

Con respecto al Día de las culturas, las instrucciones se centran en *datos factuales*, *silencios culturales* y a la temática *multiculturalidad*. Lo anterior, a través de indicaciones como “Selecciona el nombre del continente del cual llegaron personas a América en 1492. España / Asia / África / Europa” (Santillana, 2024, p. 216). Por último, los ejercicios del Día de la Democracia también se centran en *datos factuales*, como el nombre del presidente electo en 1889

(Santillana, 2024, p,218). Estas instrucciones se enmarcan en la categoría *reafirmación de narrativas*, y la temática *narrativa histórica*. Los códigos temáticos encontrados en los libros de texto se resumen en la siguiente figura:

Figura 18

Frecuencia de los códigos en las actividades evaluativas



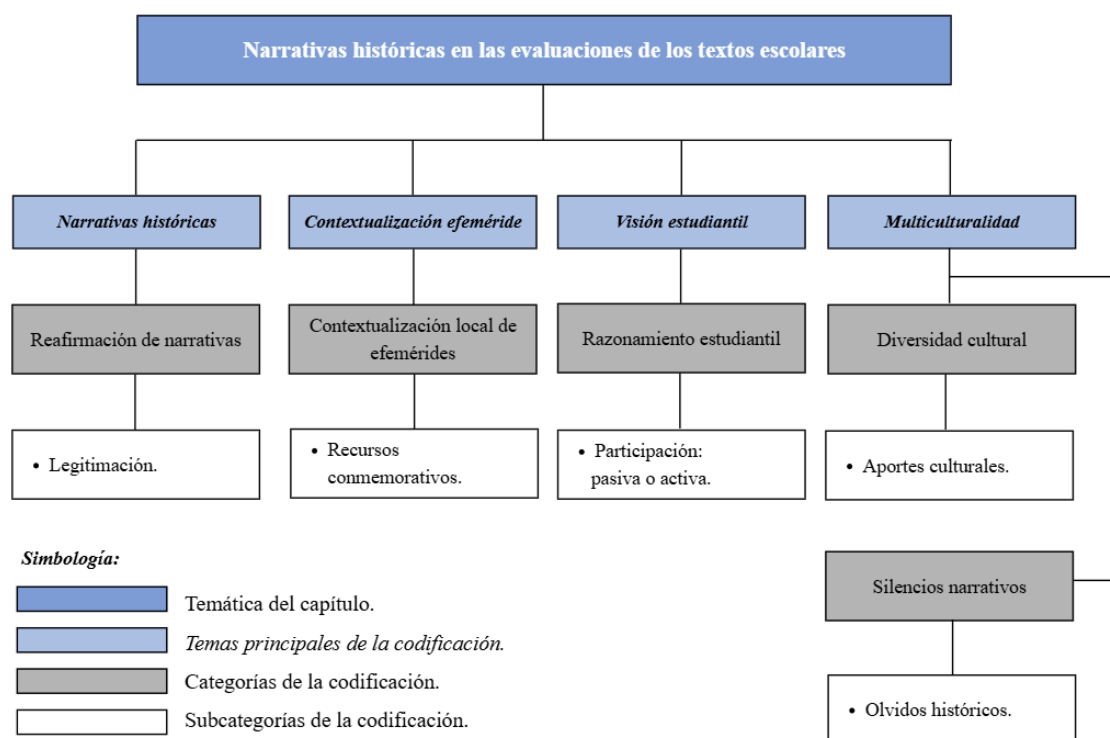
Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación temática, Apéndice I, 2026.

Como se presenta en la figura 18, el código *narrativa hegemónica* cuenta con el mayor porcentaje (33%), y alude a las instrucciones donde se reafirma la narrativa histórica nacionalista. Seguida por *datos factuales* (16%), al resaltar los datos históricos de las efemérides. Continúa *construcción estudiantil* (15%), quien referencia los ejercicios que esperan argumentos en favor de la efeméride; complementado por *legitimación de efeméride* (13%), presente en actividades donde no se cuestiona el discurso o problematiza el contenido. Además, el código *celebración efeméride* (9%), habla de la reducción de las conmemoraciones a festejos sin un contraste histórico.

Aunado a lo anterior, *tradición inventada social* (4%) hace referencia los mecanismos discursos para solemnizar las efemérides. Por su parte, *reconocimiento aporte cultural* (3%) refleja la presencia de múltiples culturas en el territorio; en contraste con *excepcionalismo costarricense* (3%), ya que destaca el mito de “una Costa Rica diferente” en las actividades. Mientras que *silencios culturales* (3%) alude a la narrativa que olvida las historias alternas y suprimidas. Finalmente, *conexión pasado-presente* (1%) resume la reflexión histórica presente en los ejercicios evaluativos. Las categorías y las temáticas principales de la codificación se resumen en la siguiente figura:

Figura 19

Codificación temática de las narrativas históricas en las evaluaciones



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación temática, Apéndice I, 2026.

Los 67 códigos obtenidos permitieron la construcción de subcategorías, categorías y el encuentro de temáticas centrales en las narrativas históricas en las evaluaciones de los libros de texto, como se presenta en la figura 19. Las temáticas centrales son: narrativas históricas, contextualización efeméride, visión estudiantil y multiculturalidad. Las mismas se desprenden en cinco categorías: 1) reafirmación de narrativas, 2) contextualización local de efemérides, 3) razonamiento estudiantil, 4) diversidad cultural y 5) silencios narrativos. Las subcategorías derivadas de la codificación se encuentran representadas en la figura 19.

Las evaluaciones como dispositivos discursivos

El libro de 1° grado (Santillana, 2020a) las actividades evaluativas operan como mecanismos de reproducción de la narrativa hegemónica. Las instrucciones no problematizan las conmemoraciones, sino que buscan la adhesión del estudiantado al relato histórico nacionalista. Los estudiantes deben enfocarse en los datos factuales, para poder completar las evaluaciones.

Un ejemplo de lo anterior se mencionó con la actividad de la Batalla de Santa Rosa (Santillana, 2020a, p. 35), en donde se introduce el concepto del excepcionalismo costarricense. Este mito no se explica ni se explora, ya que la práctica busca generar la diferenciación subconsciente en el ideario escolar. Los y las estudiantes son guiados a interiorizar este mito a través de las instrucciones y las respuestas “correctas”.

El libro de 1° grado (Santillana, 2020a), tiene acercamientos a una narrativa superficial en limitadas ocasiones. Las actividades reconocen que los estudiantes son parte de las conmemoraciones, como se ejemplificó en la actividad del Día de las Culturas (Santillana, 2020a, p. 139). Por lo que, se contempla al estudiantado como ciudadanos partícipes, no obstante, es de manera implícita y las efemérides se limitan a celebraciones. Además, el texto

permite una apertura a la diversidad contextual, pero no cuestiona o problematiza el significado de las conmemoraciones.

Por otra parte, el texto escolar de 2° grado (Santillana, 2020b), presentó un cambio en el objetivo de las actividades evaluativas. En este libro la expectativa de reafirmar la narrativa hegemónica ya no es del contenido, sino que se traslada al estudiantado. Se espera una aplicación de conocimientos adquiridos en el grado anterior, a través de sus propias conceptualizaciones; como se observó en la práctica para el Día de la Democracia.

Las funciones de las actividades es comprobar si el estudiantado ha interiorizado y creado un enlace directo entre las efemérides históricas y su contexto personal. El vínculo se articula mediante la evocación a emociones positivas, como se evidenció en la práctica de la figura 17 sobre el Día de la Independencia. De manera complementaria, las evaluaciones solicitan un mayor nivel de esfuerzo a los y las estudiantes, como una explicación verbal frente a la clase (ver figura 3). Por lo que se entiende este texto escolar como un *checkpoint* de aprendizaje, una comprobación de adhesión a la narrativa hegemónica,

Por último, el libro de 3° grado (Santillana, 2024), es la herramienta final para la consolidación de la narrativa hegemónica en el aprendizaje de los estudiantes. Las actividades evaluativas de este texto se presentan como tradicionalistas y centradas en hechos. Esta situación se ejemplificó a través de la evaluación del Día de las Culturas vista anteriormente. El libro escolar espera que los estudiantes confirmen los datos factuales que se han presentado durante los tres grados de escolaridad, mediante la selección de las respuestas “correctas”.

De igual manera, es importante resaltar que la efeméride del Día de las Culturas se trata del único momento evaluativo que reconoce los aportes culturales de diferentes grupos en Costa

Rica. A diferencia del contenido textual, la narrativa de las instrucciones se centra en los aportes de los grupos indígenas de manera instrumentalizada. Se reconoce la presencia de estas comunidades en el país, y su contribución a la sociedad costarricense con base en su producción agrícola (Santillana, 2024, p. 217).

En este sentido, las dinámicas del libro destacan las tradiciones o productos indígenas que cuentan con algún valor comercial, medicinal o de consumo para los costarricenses no indígenas. Se espera que los estudiantes continúen este patrón e instrumentalicen los aportes culturales, así asigna importancia o un valor significativo a los elementos culturales, a los que puedan ser utilizados para ganancia personal o monetaria, más allá de su valor intrínseco.

Esta actividad omite otros tipos de aportes de las comunidades indígenas, al centrarse en su producción agrícola o medicinal – como sucedió en el libro de 2° grado (Santillana, 2020b) – lo cual reduce su importancia en la sociedad costarricense a su capacidad productiva. Aunado, no se reconoce el valor inherente que merecen estos grupos autóctonos, más allá de lo que aporten a Costa Rica. Por lo que esta, y otras actividades del libro presentan una narrativa hegemónica absoluta, en la que no se admiten historias subversivas y se da importancia a los datos factuales.

De manera interpretativa, las actividades evaluativas permiten encontrar posicionamientos de los libros de texto. En primer lugar, cada uno de los textos esperan cumplir un objetivo específico y transmitir un mensaje preestablecido al estudiantado. En el caso de 1° grado (Santillana, 2020a) se busca cultivar un sentido de pertenencia entre las conmemoraciones y los escolares, que estos vivan y sean partícipes de la “fiesta patria”. Además, se da una minimización de las efemérides a simples celebraciones, las cuales se deben celebrar, mas no cuestionar, lo cual se asocia con el rol del sujeto enmarcado en la narrativa hegemónica.

En el texto de 2° grado (Santillana, 2020b), los ejercicios refuerzan el vínculo establecido en el primer libro, además de buscar que el estudiantado sea quienes construyan la importancia de las efemérides en su ideario. Se interpreta que las actividades evaluativas toman un segundo plano en la construcción de la historia, y apremian la formación de ideas patrióticas que se adhieran a la narrativa hegemónica; basadas en los datos factuales y el contexto regional.

Finalmente, el texto escolar de 3° grado (Santillana, 2024), funciona como una “enciclopedia” de datos factuales para la narrativa hegemónica. Lo anterior, ya que se espera que los estudiantes comiencen a recordar información histórica tal como nombres de personas, fechas exactas, lugares de sucesos, entre otros. Con lo cual se entiende que, el tercer libro escolar complejiza el vínculo que se ha cultivado en el primer y segundo grado, al reforzar el ideario nacionalista con elementos discursivos.

La interpretación de los datos permite observar la persistencia de la narrativa hegemónica a través de las evaluaciones de las cuatro efemérides, por encima de narrativas alternas como la superficial y crítica. Al comparar las narrativas (ver Tabla 1) con los códigos temáticos, se confirma el carácter hegemónico de estas prácticas ya que, estas buscan la construcción de una historia homogeneizadora, mediante un discurso nacionalista, centrado en los datos factuales y el sentido de pertenencia a las celebraciones patrias. Los código *narrativa hegemónica*, *legitimación efeméride* y la categoría *reafirmación de narrativas*, se repiten de manera constante en las actividades evaluativas de los tres textos escolares, por lo que estos ejercicios se interpretan como espacios didácticos diseñados para cimentar las ideas normativas sobre el pasado en los estudiantes.

Ejercicios evaluativos: reafirmación de la narrativa hegemónica

Las actividades evaluativas se entienden como un momento de aprendizaje diseñado para reafirmar la narrativa histórica que se desarrolló en el contenido escrito e iconográfico. Los ejercicios basan sus instrucciones en la información textual y las imágenes que se han estudiado previamente; es decir, las indicaciones deciden qué aspectos se evalúan y se reafirman basándose únicamente en lo que el libro establece como el pasado. Aunado a esta reducción de la historia, el texto escolar crea una ilusión de libertad de elección. Lo anterior, ya que al estudiantado se le permite seleccionar sus respuestas para los ejercicios de un banco de opciones preestablecidas, en donde se cuenta con la opción “correcta” y las alternativas “incorrectas”.

Las respuestas del banco de opciones, al calificarse como “correctas” o “incorrectas” dirigen al estudiantado a continuar este discurso histórico hegemónico, ya que sus conocimientos son acertados al apegarse a la narrativa, lo cual genera un proceso cíclico. Lo anterior, puesto que a los escolares se les presenta solamente un tipo de historia, la cual se reafirma de manera constante a través del contenido textual, las imágenes y finalmente en las actividades evaluativas el estudiantado se transforma, ya no es receptor, sino reproductor de esta visión del pasado, conforme a lo descrito en el libro.

Las actividades de selección, ilustración y de explicación no permiten a los estudiantes desarrollar ideas propias sobre las efemérides. La producción estudiantil debe de ser una respuesta adherida a las instrucciones cerradas y homogeneizadoras. Un ejemplo de lo anterior son las actividades de ilustración, ya que enfatizan el aspecto celebratorio de las efemérides; no existe una apertura en las indicaciones que posibilite a los escolares ilustrar, dibujar o representar otras facetas de las conmemoraciones históricas. Si el estudiantado cuenta con visiones históricas

diferenciadas a la narrativa del texto escolar, no encontrará un espacio en las prácticas para desarrollarlas, puesto que este cierre hermético didáctico no se lo permitirá.

Por otra parte, el concepto de Tradición Inventada, introducido por Hobsbawm y Ranger (2002), habla sobre un rito que se practica de manera continua en la sociedad, con el propósito de crear una continuidad con el pasado a través de esta repetición. Por su parte, explican que la Tradición Inventada Social “tienen como principal objetivo la socialización, inculcar creencias, sistemas de valores o convenciones relacionadas con el comportamiento [...] la socialización general inculcó los mismos valores en cada ciudadano, miembro de la nación” (Hobsbawm y Ranger, 2002, p. 16). Estas características desarrolladas por Hobsbawm y Ranger (2002) se observaron en diversas evaluaciones a través de los tres libros de texto.

De igual manera, no se trata de que las prácticas cumplan con algunas características para ser encasilladas en la narrativa hegemónica, sino el análisis de sus propósitos. Por ejemplo y con relación a los conceptos de Hobsbawm y Ranger (2002) existen ejercicios que buscan establecer relaciones entre diferentes valores, como el respeto y la justicia, con ciertas efemérides, pero la importancia e interés de estas actividades recae en el motivo para querer formar este enlace. Las evaluaciones se basan en una visión donde sí existen estas conexiones de valores con las conmemoraciones, por lo que envían un mensaje, la responsabilidad de articular e identificar este vínculo corresponde al estudiantado.

La responsabilidad, que se traslada al estudiantado, busca que los argumentos y respuestas sean congruentes con esta narrativa, y elimina la posibilidad de criticar o repensar la efeméride. Por lo que, el objetivo de estas prácticas no es solo reafirmar la narrativa hegemónica y sus datos factuales, sino crear una visión única y cerrada de las efemérides, del pasado; la cual es homogeneizadora, nacionalista y justificada en el ideario escolar.

Por otra parte, los enunciados de Turner (2006) se retoman a través de los códigos silencios culturales, enmarcado en la temática central de multiculturalidad. El autor describe que, la exaltación explícita de un hecho histórico se trata de una decisión deliberada, y los olvidos dentro de una narrativa cumplen un propósito (Turner, 2006). La problematización llega cuando se cuestiona si estos olvidos se trabajen de manera implícita o explícita en la narrativa de las actividades. Lo anterior, ya que los libros de texto tienen dos opciones, reconocer que la historia es excluyente y silencia voces, o continuar con un discurso hegemónico y homogeneizador.

El argumento de Turner (2006) se complementa con los autores Flores y Méndez (2022), quienes indican que, la efeméride del Día de las Culturas ha sido utilizada para la exaltación de los valores europeos y el olvido de la riqueza cultural del país (Flores y Méndez, 2022). Los postulados de estos tres autores enriquecen esta discusión, pues el análisis de las actividades deja en entendido lo siguiente; se silencia u obvia la visión del pasado que reconoce un proceso cultural diverso.

Las evaluaciones generan una admisión de la “convivencia” con las culturas autóctonas del país, pero se hace para el reconocimiento de los aportes instrumentalizados de los grupos indígenas del país. Se habla de las producciones agrícolas y las plantas medicinales, pero se ignora la riqueza cultural de las comunidades autóctonas, así como sus arraigos con el territorio e historia en el país. Aunado a esta situación, los ejercicios no discuten la presencia de poblaciones afrodescendientes en el país o su historia; así como las olas migratorias que llegan a Costa Rica. Por lo que se ignora la dinámica poblacional y sociocultural del país.

En este sentido, los libros de texto no trabajan los olvidos históricos, y favorecen el discurso dominante hegemónico. Se trata de una visión de *multiculturalidad*, ya que “este concepto sólo se limita a admitir que existe una variedad de grupos culturales en un determinado

lugar” (Ángeles, 2023, p. 102). Esta corriente de ideas reafirma que se impone un silencio a las culturas, perspectivas y visión del pasado distinto a la construcción histórica nacional mediante las evaluaciones de los libros.

Balance general

En consideración con el objetivo específico; se observa que las actividades evaluativas de los libros de texto, se articulan como los mecanismos base de la narrativa hegemónica en el ideario de los estudiantes. Los ejercicios no se muestran como espacios de aprendizaje neutros en los libros escolares, ya que se estructuran y diseñan para continuar el discurso homogeneizador del pasado costarricense y las cuatro efemérides analizadas.

Como se desarrolló en el capítulo, el estudiantado es puesto a prueba en su conocimiento histórico hegemónico, a través de prácticas de selección, ilustración, escritura, identificación y demás. Se busca demostrar que las y los niños han interiorizado y memorizado el contenido histórico e iconográfico, para que se aplique mediante sus propias ideas-palabras-dibujos. Aunado a esto, en los argumentos de los escolares se espera cohesión con la narrativa hegemónica, ya que serán calificados como “correctos” e “incorrectos” basados en el cumplimiento de esta expectativa implícita.

Seguidamente, es importante reconocer la importancia que se da a la memorización de los datos factuales, tales como fechas, nombres, lugares, y acciones; en lugar de propiciar una construcción de conocimiento integral en los estudiantes. Lo anterior requiere la integración de la narrativa crítica en las actividades evaluativas de las efemérides, en donde se le permita al estudiantado de I Ciclo generar preguntas en contra de un discurso histórico homogeneizador. Lo

anterior, con el propósito de que los escolares que puedan posicionarse como el verdadero sujeto de aprendizaje, y no sean relegados a sujetos pasivos acríticos.

Por tanto, es necesario apoyar a los estudiantes para que sean capaces de construir una conceptualización de las efemérides y conmemoraciones nacionales más fieles a la realidad multifactorial, y no la repetición de una única narrativa, con el fin de generar una diferencia entre lo que el aparato estatal impone y lo que la ciudadanía costarricense vive y recuerda.

Capítulo V

Narrar el pasado, formar ciudadanía: las efemérides en los libros de texto escolares

Capítulo V

Narrar el pasado, formar ciudadanía: las efemérides en los libros de texto escolares

El siguiente capítulo comprende la presentación y análisis del cuarto objetivo orientado a: reconocer las narrativas históricas sobre las efemérides y su relación con la formación de ciudadanías críticas. El análisis integra las dimensiones observadas en los capítulos anteriores — contenidos textuales, imágenes y evaluaciones—. En este sentido, las secciones del libro se analizan como una unidad y no de forma separada, con el propósito de comprender las representaciones construidas en torno a las efemérides para determinar la narrativa histórica, así como la forma de ciudadanía que se configuran a partir de la relación entre estos elementos.

La metodología se realizó a través de la sistematización de tres matrices analíticas construidas en fases previas de la investigación. En el proceso, mediante una cuarta matriz (ver apéndice J) se sintetizaron los datos con ayuda de preguntas orientadoras sobre las tres dimensiones y posteriormente, se realizó una triangulación de datos. En esta, se consideraron las categorías de análisis, las cuales corresponden a las narrativas históricas y ciudadanía.

El capítulo se organiza en cuatro apartados: a) Las efemérides en los libros de texto: entre narrativas históricas y formas de ciudadanía, que corresponde a la presentación del dato; b) Lecturas del pasado: patrones, tensiones y continuidades, donde se desarrolla la interpretación de los datos; c) Entre el relato y ciudadanía: alcances y límites de las efemérides, en el cual se confrontan los resultados con la teoría; y d) Balance general, en el que se responde el problema de investigación a partir de los hallazgos.

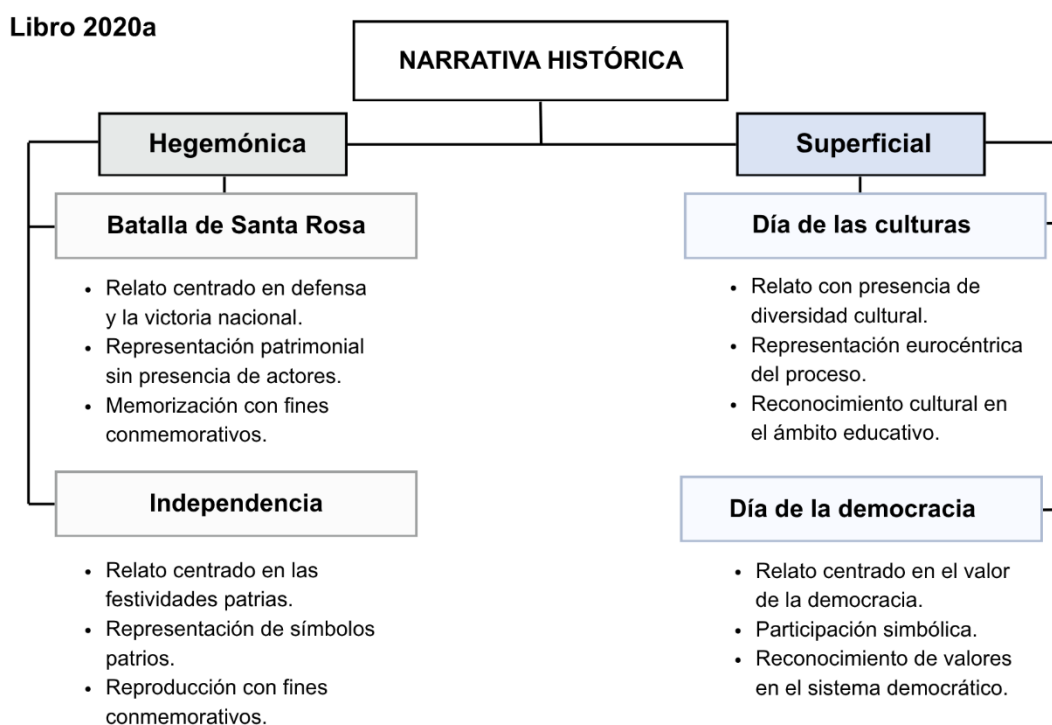
Las efemérides en los libros de texto: entre narrativas históricas y formas de ciudadanía

Categorización de narrativas históricas

A partir de la matriz de análisis se realizó una sistematización de las narrativas históricas presentes en las cuatro efemérides seleccionadas: la Batalla de Santa Rosa, Día de la Independencia, Día de las Culturas y el Día de la Democracia Costarricense, la cual, será expuesta mediante organizadores visuales. El orden, se presenta por libro analizado, los cuales contemplan al libro 2020a, 2020b y 2024, correspondientes al I Ciclo de Educación General Básica. Los datos obtenidos mediante la triangulación de cada dimensión permitieron categorizar a las narrativas históricas como se visualizará a continuación.

Figura 20

Síntesis categoría de análisis narrativa histórica del libro 2020a

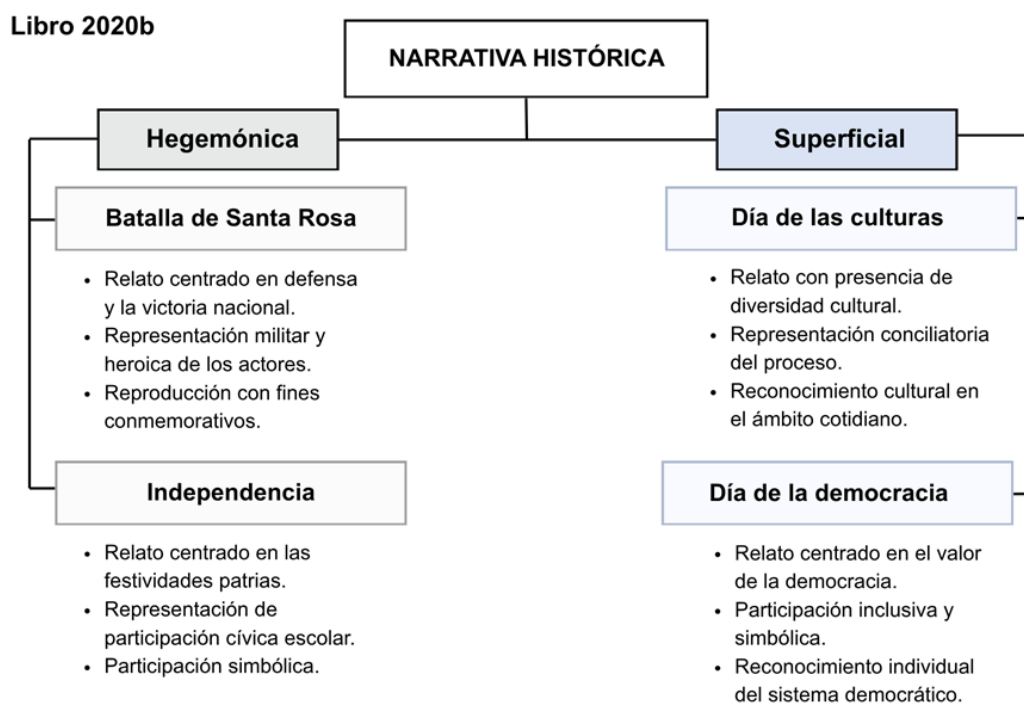


Fuente: Elaboración propia, 2026.

Como se observa en la figura 20 las narrativas históricas predominantes en el libro 2020a son de carácter hegemónico y superficial. Las primeras —hegemónicas— se orientan hacia la defensa y la victoria nacional, así como festividades patrias; mientras que las superficiales, se enfocan en la presencia de la diversidad cultural y el valor de la democracia. En cuanto a sus representaciones, estas se articulan en torno a espacios patrimoniales, símbolos patrios, visión eurocéntrica y participación simbólica. Finalmente, dichas narrativas se promueven mediante la memorización con fines educativos, se reproducen con énfasis en la conmemoración y, en menor medida, se incorpora un reconocimiento de la diversidad cultural y valores del sistema democrático.

Figura 21

Síntesis categoría de análisis narrativa histórica del libro 2020b

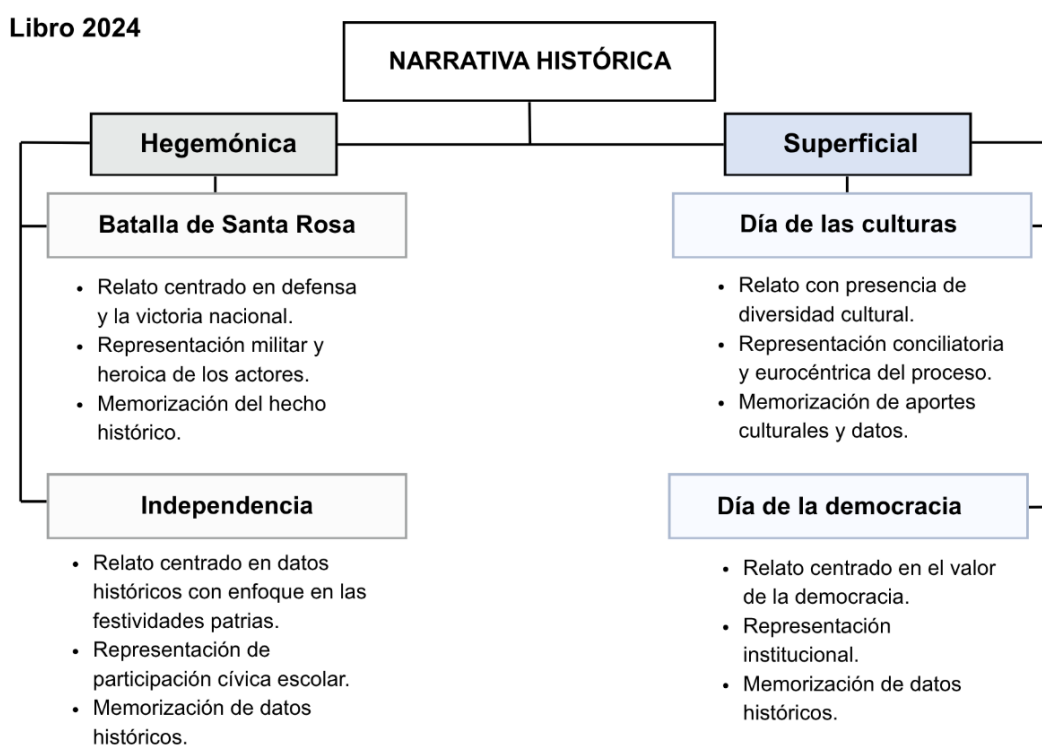


Fuente: Elaboración propia, 2026.

En la línea con lo anterior, como se observa en la figura 21 el caso del libro 2020b mantiene el predominio de narrativas históricas hegemónicas y superficiales. Al igual que en el libro 2020a, en las hegemónicas sus relatos se orientan en la defensa y la victoria nacional, así como festividades patrias, mientras que las superficiales mantienen una presencia de diversidad cultural y énfasis en el valor de la democracia. No obstante, se identificaron variaciones en sus representaciones, las cuales giran en torno a lo militar y lo heroico, la participación cívica escolar, una visión conciliatoria y formas de participación simbólica. Finalmente, estas narrativas se reproducen principalmente con fines conmemorativos, así como promueven una participación simbólica y un reconocimiento cultural cotidiano e individual vinculado al sistema democrático.

Figura 22

Síntesis categoría de análisis narrativa histórica del libro 2024

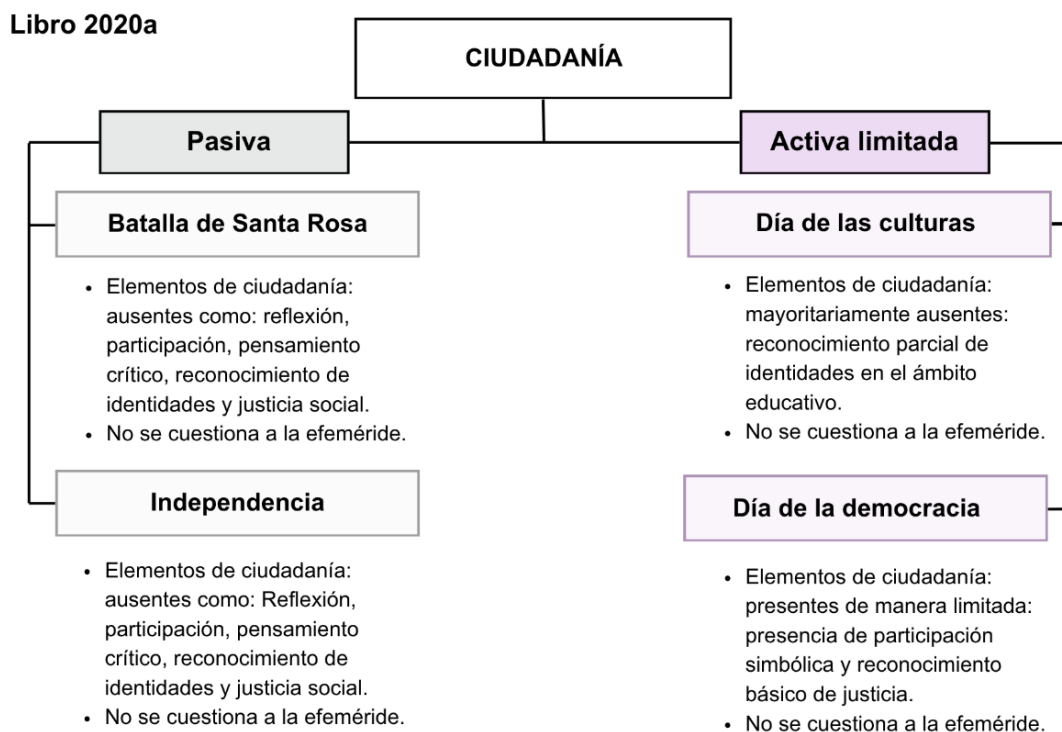


Fuente: Elaboración propia, 2026.

En la misma línea, como se observa en la figura 22, el libro 2024 mantiene las narrativas históricas hegemónicas y superficiales. Al igual que en los libros anteriores, el relato hegemónico se centra en la defensa y la victoria nacional, así como las festividades patrias; por su parte, las superficiales, poseen una presencia de diversidad cultural y el valor de la democracia. En cuanto a sus representaciones estas se articulan en torno a lo militar y lo heroico, la participación cívica escolar, mientras que, como matiz, se identificó una visión conciliatoria y eurocéntrica del proceso, así como una concepción institucional de la democracia. Finalmente, se evidencia una recurrencia en el uso de la memorización de datos históricos como principal estrategia de mediación pedagógica.

Categorización de Ciudadanías

A través de la matriz de análisis, se sistematizaron los datos, los cuales serán presentados mediante un organizador visual que sintetiza las formas de ciudadanías presentes en las cuatro efemérides seleccionadas en los tres libros de texto. Los resultados permitieron no solo categorizar las ciudadanías, sino también dimensionarlas en torno a sus elementos, como la reflexión, la participación, el reconocimiento de identidades, la justicia social y el pensamiento crítico; así como identificar si la narrativa histórica cuestiona a la efeméride.

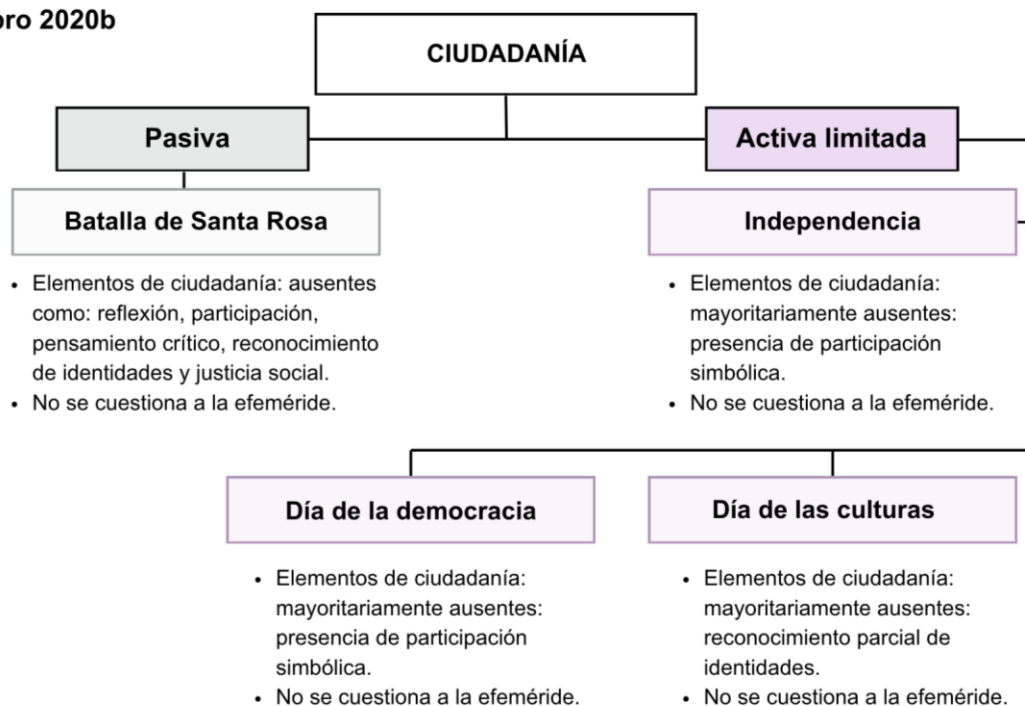
Figura 23*Síntesis categoría de análisis ciudadanía 2020a**Fuente:* Elaboración propia, 2026.

Como se observó en la figura 23 en el libro 2020a predominan las ciudadanía pasivas y activas limitadas. En cuanto a sus elementos, se evidencia una ausencia en efemérides como la Batalla de Santa Rosa y el Día de la Independencia, mientras que, en el caso del Día de las Culturas y Día de la Democracia, se encuentran mayoritariamente ausentes, con una presencia parcial de reconocimiento de identidades, presencia de participación simbólica y un reconocimiento básico de justicia. En relación con lo anterior, en ninguno de los casos se identifica un cuestionamiento de la efeméride por parte de la narrativa histórica.

Figura 24

Síntesis categoría de análisis ciudadanía 2020b

Libro 2020b

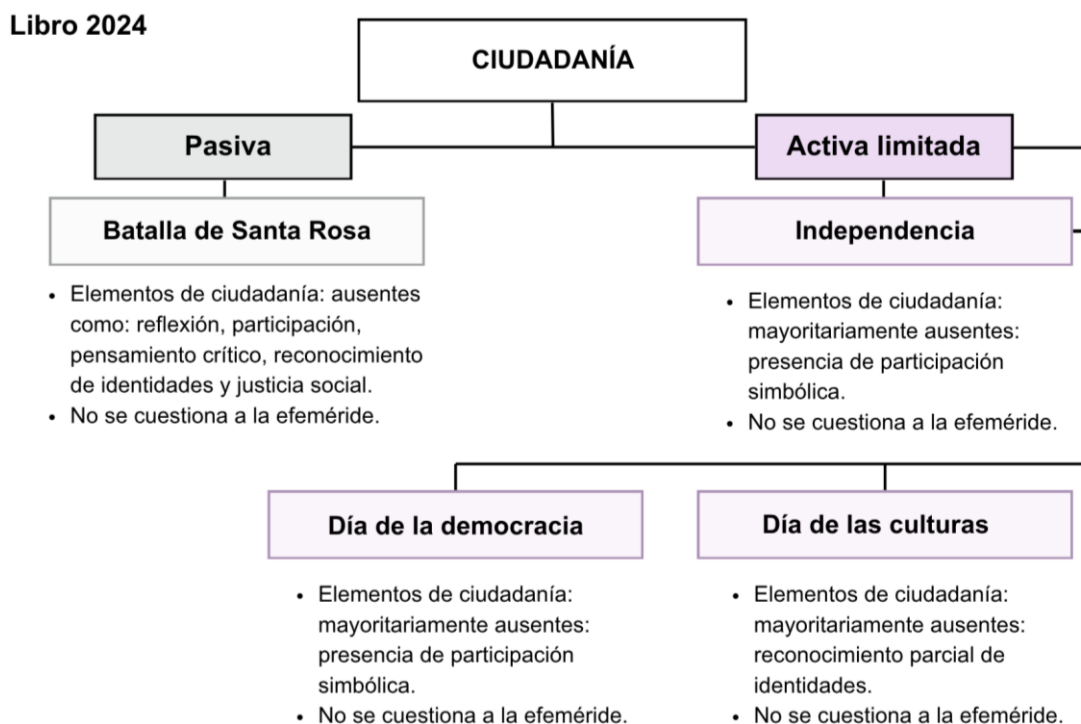


Fuente: Elaboración propia, 2026.

Como se observa en la figura 24 en el caso del libro 2020b hay predominio de ciudadanía activa limitada, identificada en tres efemérides, mientras que en la pasiva se visualiza una efeméride. Los elementos de ciudadanía, como el pensamiento crítico, la reflexión, la participación y el reconocimiento de identidades se caracterizan por estar ausentes en la Batalla de Santa Rosa o mayoritariamente ausentes en las restantes, donde hay participación simbólica o un reconocimiento parcial de identidades. En coherencia con ello, no se observa que la narrativa histórica cuestione a la efeméride en ninguno de los cuatro casos analizados.

Figura 25

Síntesis categoría de análisis ciudadanía libro 2024



Fuente: Elaboración propia, 2026.

En la misma línea, la figura 25 muestra que el libro 2024 reproduce un patrón similar al libro 2020b, con predominio de ciudadanía activa limitada en tres efemérides, mientras que la ciudadanía pasiva se identifica en una efeméride. Esta distribución se explica porque los elementos asociados a la ciudadanía como el pensamiento crítico, reflexión, participación y reconocimiento de identidades no se evidencian en la Batalla Santa Rosa. En contraste, en el Día de la Independencia, Día de la Democracia y Día de las Culturas se encuentran mayoritariamente ausentes. Asimismo, en ninguno de los cuatro casos la narrativa histórica cuestiona a la efeméride, lo que resulta coherente con las ausencias señaladas.

Lecturas del pasado desde las efemérides: patrones, tensiones y continuidades

Patrones en la representación de las efemérides

Los patrones identificados en la Batalla de Santa Rosa, se enfocan en una narrativa histórica hegemónica que centra el relato como un episodio clave de defensa nacional y la victoria militar, lo que evidencia una visión simplificada y heroica del acontecimiento. En este sentido, su representación visual privilegia figuras masculinas y militares, así como espacios patrimoniales que invisibilizan la diversidad de los actores involucrados y reduce el hecho histórico a la exaltación, sin lograr establecer vínculos con su significado en el presente.

Una de las tensiones de esta efeméride, se basa en la forma ambigua en la que aluden a los extranjeros, pues se omite la nacionalidad de los filibusteros. Sin embargo, en las actividades de evaluación orientan al estudiantado a identificar mediante dos opciones quién amenazaba al país y entre estas, aparecen los filibusteros y los nicaragüenses, sin antes haber establecido la diferencia entre ambos. Asimismo, en las actividades evaluativas predomina la identificación y memorización, lo cual, en contraste con las características anteriores, limita la promoción de los elementos de ciudadanía, como el pensamiento crítico, la justicia social, reconocimiento de identidades, entre otros.

En este sentido, esta orientación reduce la participación del estudiantado a la reproducción de contenidos previamente establecidos, sin propiciar un análisis o reflexión sobre el acontecimiento, pues los datos también reflejaron que la narrativa histórica no cuestiona a la efeméride. En conjunto, esto configura una ciudadanía pasiva, en la cual el estudiantado asume el papel de receptor de un relato ya consolidado, sin las herramientas necesarias para problematizar o cuestionar el hecho histórico.

De igual manera, el Día de la Independencia, se caracterizó por mostrar una narrativa hegemónica en los tres libros analizados. Esto se evidencia en la reiteración de un relato histórico donde predomina las celebraciones. Por ejemplo, el texto toma datos históricos y los utiliza para justificar festividades como: la carrera de la antorcha, faroles y el desfile del 15 de septiembre, pero no para realizar una reflexión sobre el proceso histórico. Asimismo, la representación visual, privilegia símbolos patrios y participación estudiantil en actos cívicos, lo que configura una participación de carácter simbólico.

Una de las tensiones encontradas en esta efeméride y que comparte con el Día de la Democracia costarricense, es la forma en la que se representa al “pueblo” desde una visión homogénea, lo cual invisibiliza a los distintos actores, sin reflexionar sobre las exclusiones y limitaciones del sistema político en el pasado y presente. Asimismo, predominan actividades de memorización y reproducción con fines conmemorativos y aunque los libros 2020b y 2024, incorporan una noción de participación, esta se mantiene dentro de un plano simbólico.

En relación con lo anterior, esta configuración no permite que la efeméride se cuestione a partir de la narrativa histórica, al consolidar un relato cerrado y poco problematizado, lo que limita significativamente el pensamiento crítico y la reflexión. De igual manera, existe una variación respecto al tipo de ciudadanía que se promueve, pues, aunque se mantengan dentro de una narrativa hegemónica, el libro 2020a promueve una ciudadanía pasiva, mientras que en los libros 2020b y 2024, se identificó una ciudadanía activa limitada, en la cual hay una noción básica de participación por elementos visuales, pero solo dentro de los márgenes permitidos.

Por otra parte, el Día de las Culturas, muestra una repetición en cuanto a la narrativa histórica que predomina, la cual se categorizó como superficial. Esto se observa especialmente en la construcción de un relato conciliador y una visión eurocéntrica del proceso histórico. La

diversidad cultural del país se aborda principalmente desde sus aportes al mestizaje, sin considerar de forma diferenciada el proceso histórico de cada uno de los grupos que menciona, por lo que, aunque hay un reconocimiento de diversas culturas, esto ocurre parcialmente.

Lo anterior, permite que se aborde una tensión relacionada con la existencia de una dualidad de narrativas dentro del texto y las imágenes. Por ejemplo, en el libro 2020a, se expone una estatua de Cristóbal Colón, en el 2020b un grupo con culturas diversas y armoniosas, aunque el texto se alude a Colón. Mientras que en el libro 2024 se combinan ambas perspectivas en una sola, donde primero aparece Colón y como segunda imagen de nuevo hay presencia de grupos diversos y en armonía. Esta coexistencia de narrativas es importante, porque evidencian que no hay una transformación del enfoque hegemónico, sino una superposición de la narrativa tradicional, con algunos intentos de inclusión que limitan la posibilidad de cuestionar críticamente el pasado.

Por su parte, otro elemento que sobresale son las evaluaciones, donde los primeros dos libros buscan vincular al estudiantado con la diversidad en el ámbito educativo al solicitar identificar cómo se celebra la efeméride y cómo influyen los aportes en su vida cotidiana. Este enfoque permite identificar cierta reflexión e inclusión, en el contexto real del estudiantado. Sin embargo, en el libro 2024 se orienta hacia la memorización de datos históricos, por ejemplo, al solicitar la selección del “nombre del continente del cual llegaron personas a América en 1492” (Santillana, 2024, p. 216).

De esta forma, los elementos de ciudadanía crítica presentan un reconocimiento parcial de las identidades sin promover el pensamiento crítico o justicia social, debido que, aunque se acepta desde lo cotidiano, no se utiliza esa identificación para una transformación en el ámbito social. En este sentido, las características mencionadas con anterioridad configuran una

ciudadanía activa limitada, en la que se incorporan voces históricamente silenciadas, pero desde un enfoque individual que no cuestiona las estructuras sociales, ni las desigualdades y conflictos.

Finalmente, el Día de la Democracia Costarricense evidencia una tendencia en cuanto a su narrativa histórica superficial. Su categorización responde a la construcción de un relato que exalta una visión positiva de la democracia, en la cual no se problematizan los conflictos y desigualdades estructurales que emergen de esta. De esta forma, la representación visual, se centra en la participación infantil, inclusiva e institucional, lo que mantiene prácticas de formación cívica y participación electoral, pero únicamente desde un plano simbólico.

En cuanto a las tensiones identificadas, como se señaló en la efeméride del Día de la Independencia, su relato tiende a promover una homogeneización de los actores sociales del pasado, sin aportar una lectura crítica sobre las limitaciones del sistema político. Asimismo, las actividades, muestran variaciones, por ejemplo, el libro 2020a se vincula con valores como la justicia, mientras que el libro 2020b promueve la valoración de la opinión individual del sistema democrático y en el libro 2024 se vuelve a incurrir en la memorización de datos históricos.

A pesar de las variaciones, no se visualizan espacios para problematizar tensiones, contradicciones o exclusiones históricas, por lo que se promueve una participación simbólica y deja de lado otros elementos de ciudadanía como pensamiento crítico, reconocimiento de identidades, entre otros. En conjunto, esto configura una ciudadanía activa limitada, en la que la participación ocurre dentro de los márgenes establecidos y se reduce a prácticas simbólicas asociadas al ejercicio del voto, sin una incidencia en la comprensión crítica de la realidad social.

Continuidades en la representación de las efemérides

Una de las principales continuidades detectadas a través del análisis transversal de los libros de texto responde al manejo de la información y el abordaje histórico. Se evidenció que la presentación de los contenidos se ajusta al nivel del estudiantado, ya que el libro 2020a simplifica los procesos históricos hasta el punto de descontextualizarlos. El libro 2020b se mantiene en la misma lógica, pero con una ligera ampliación de la información. Mientras que en el libro 2024 se observa un aumento significativo en la cantidad y descripción del texto.

Sin embargo, como se observó en la interpretación por efemérides, esta forma de presentar el contenido histórico no implica un cambio de enfoque de las narrativas históricas, pues todas se mantuvieron dentro del mismo relato. Por tanto, mayor cantidad no se traduce en una problematización del hecho histórico. Además, en el libro 2024, es donde a todas las efemérides se les asignó actividades evaluativas centradas en la memorización, lo cual es contradictorio, debido a que al tratarse del tercer nivel se esperaría el desarrollo de habilidades para la reflexión y pensamiento crítico.

Además, como se observó en el apartado anterior, el predominio de narrativas hegemónicas y superficiales no significó que las efemérides presenten enfoques completamente distintos entre sí, sino que la categorización permite identificar matices relevantes a partir del análisis crítico de estas representaciones. En este sentido, los casos del Día de las Culturas y el Día de la Democracia, evidencian una aparente apertura hacia la participación y la inclusión; sin embargo, en ambos persiste una narrativa de una identidad nacional única. Esto se evidencia en el valor que tienen los aportes culturales con enfoque en el mestizaje o bien, cuando se presenta un “pueblo” de forma generalizada, sin identificar las estructuras de poder existentes en la época.

Por lo anterior, estos matices no suponen rupturas en el discurso, sino variaciones dentro de una misma lógica narrativa. De manera similar, efemérides como el Día de la Independencia y la Batalla de Santa Rosa, reproducen el mismo mensaje: la construcción hegemónica del “nosotros” frente al “otro” como amenaza o bien, el “pueblo” es igual a “todos”. En este sentido, su única diferencia con las otras efemérides radica en que estas últimas son explícitas en cuanto a sus relatos, pero todas mantienen la misma composición de representar una identidad homogénea, sin diferencias o exclusiones.

El análisis de las doce efemérides permitió identificar que las continuidades se asocian con una simplificación del hecho histórico, en donde las narrativas históricas son lineales y reducen el acontecimiento en causas, desarrollo y consecuencias, lo que omite la complejidad del proceso histórico. Asimismo, su abordaje se realiza dentro de una lógica celebratoria en todos los casos analizados, donde predomina la memorización e identificación.

En términos de ciudadanía, las características apuntan hacia una promoción de ciudadanía pasiva y activa limitada, la cual no trasciende de la participación simbólica debido a grandes ausencias de elementos de ciudadanía crítica. De este modo, más que una ruptura, se observa una reconfiguración del discurso histórico escolar, en el que persisten límites importantes para el desarrollo de una comprensión crítica de los procesos históricos.

Entre relato y ciudadanía: alcances y límites de las efemérides

Los resultados mostraron un predominio de narrativas históricas hegemónicas y superficiales. Dentro de los rasgos fue notoria una lógica conmemorativa, simplificación del hecho histórico y una invisibilización de diversos actores sociales. Desde la historia escolar, se puede analizar no solo cómo se narran las efemérides, sino también cómo estas son utilizadas y con cuáles propósitos.

En este sentido, la organización de los contenidos de los libros de texto explica la permanencia de una historia escolar orientada en características facilitadas por Ibagón (2023), en la cual se privilegia “una memoria colectiva homogénea [...], a través de procedimientos cognitivos básicos sustentados en la memorización acrítica de información y, anclajes emocionales ligados a la defensa de la nación como referente único de identidad” (p. 2). Lo anterior, tiene implicaciones en la forma en la que el estudiantado consume el pasado, pero también moldea el tipo de ciudadanía, ya que, al convertir a la historia escolar en rituales simbólicos, no solo se inculcan valores, sino también normas de comportamiento.

Asimismo, la simplificación del pasado en los libros de texto no son una problemática menor en cuanto al tratamiento generalizado que se le da a los hechos históricos. La ausencia de problematización histórica en estos recursos fue abordada por Ibagón (2019) quien explicaba que estos se limitan a desarrollar un acontecimiento desde sus causas, desenlace y consecuencias. Esto significa, que el estudiantado tenga dificultades en la construcción de una identidad crítica que lo posicione como sujeto activo de la sociedad. Debido que desde aportes como los de Rüsen (2005) y Plá (2019), las narrativas históricas no solo organizan el pasado, sino también la conciencia histórica y el pensamiento crítico.

Lo anterior, concuerda con el predominio de ciudadanías pasivas y activas limitadas visibles en los datos de los libros de texto analizados. Dicha tendencia se manifiesta en una constante memorización de los datos históricos y una promoción de una participación simbólica. En primer lugar, las actividades de memorización evidencian que la forma en la que se presenta la historia en las narrativas históricas responde a un “discurso acabado, cerrado e inalterable de la historia” (Santisteban, 2010, p. 2).

Cuando se habla de ciudadanías, es importante reconocer cómo el estudiantado no solo recibe la información, sino también los mecanismos que utiliza para comprenderla y procesarla. Westheimer (2015) mencionaba que lo que se evalúa es lo que se enseña y la memorización tiene implicaciones negativas debido a que posiciona al sujeto como un receptor pasivo de la información. Por lo tanto, no solo no cuestiona a la narrativa histórica que se consume, sino que tampoco se interactúa con ella desde la realidad social.

Lo anterior, también evidencia que hay una carencia en cuanto a las herramientas que se le facilitan al estudiantado en los libros de texto. Giroux (2011) y Freire (1965) señalaban la importancia de trascender la educación más allá de la reproducción de los contenidos, porque de lo contrario, se limita el potencial de que el estudiantado genere procesos de reflexión como los que exponía Epstein (2016), en los cuales mediante el pensamiento histórico eran capaces de aprovechar a las narrativas históricas, no solo para cuestionarlas, sino también para modificar sus relatos.

Para lograr lo dicho, también se requiere que el estudiantado sea capaz de conocer el pasado, analizarlo desde su presente e imaginar su futuro. Sin embargo, problemáticas como la simplificación del hecho histórico limitan este ejercicio, pues Rüsen (1997) criticó, la forma en la que los libros de texto evitan juicios históricos y menciona que estos se encargan de privar al estudiante de un aprendizaje enriquecedor e interpretativo.

En cuanto a la participación simbólica constante en los libros de texto, se observó cómo se posiciona al estudiantado desde formas de participación política restringidas a lo institucional y electoral —como el voto— o bien, desde los actos cívicos escolares. Lo que refuerza la idea de que la participación se desarrolla dentro de los márgenes previamente definidos, al ser conducida, institucionalizada y compatible con el orden establecido. En este sentido, la

reproducción de estas prácticas evidencia la configuración de un “ciudadano responsable” en los términos planteados por Westheimer (2015), en donde se inculcan valores y la obediencia a la ley. Este es precisamente el tipo de ciudadano, que moldea los libros de texto analizados, en tanto no se identifican rasgos de ciudadanía crítica.

Los elementos abordados con anterioridad, permite que se profundice en uno de los hallazgos medulares de la interpretación de los datos, vinculado con las falsas inclusiones, homogeneización y exclusión de actores. En esta línea Ramírez (2023) y Jelín (2012), señalan la presencia de silencios en las narrativas históricas y efemérides, donde se privilegia una visión específica del hecho histórico, lo que provoca omisiones bajo una aparente neutralidad. Esta dinámica, a su vez, genera tensiones con el tipo de ciudadanía que se forma desde los libros de texto, ya que puede limitar la comprensión crítica del pasado y restringir el reconocimiento real de los distintos actores históricos.

Primero, es importante aludir a la efeméride del Día de las Culturas, ya que evidenció que su narrativa y ciudadanía promovidas no cuestiona al relato nacional en el que se inscribe. Esto debido a que esta se integró de manera que resultara funcional a una imagen armónica de la nación y la diferencia no es plenamente reconocida como parte constitutiva de la historia nacional, sino más bien como un elemento complementario y subordinado al relato dominante. Lo cual, se puede confrontar con los aportes de Plá (2019) que, permitió analizar desde cuál construcción cultural se narra y esta corresponde a “una historia nacional en la que la homogeneidad entre los ciudadanos no es la igualdad legal o la identidad cívica, sino la igualdad racial” (p. 969).

Como se observó, aunque se incorporen ciertos elementos de grupos históricamente excluidos, no se transforma el marco desde el cual estos se representan, lo que limita la

posibilidad de que el estudiantado construya un reconocimiento crítico de la diversidad cultural, ya que promueve una conciencia básica de la existencia del otro, sin avanzar hacia un reconocimiento pleno de la diferencia. Desde este enfoque, el otro es visible, pero no necesariamente comprendido en cuanto a sus procesos históricos, la desigualdad y exclusión a la cual han sido sometidos.

En consecuencia, aportes como el de Bolívar (2004), resultan de importancia al plantear que la acción educativa requiere transformar lo individual en una construcción colectiva, proceso, que solo puede sostenerse a partir del reconocimiento de las diferencias. Así ocurre en otras efemérides, como el Día de la Independencia donde el “pueblo” es presentado como una unidad cohesionada y sin tensiones históricas, lo que llega a despolitizar a la ciudadanía. Además, la discusión se amplía si se incorporan visiones idealizadas del pasado, como en el Día de la Democracia, en la que más que problematizar las contradicciones históricas de la democracia costarricense, se romantiza una herencia estable, deseable e incuestionable.

Respecto a lo anterior, los planteamientos de Ponzio (2024) se potencian al indicar que las efemérides escolares operan como dispositivos de legitimación simbólica al seleccionar versiones del pasado que fortalecen un sentido de la pertenencia nacional, pero que reducen el análisis crítico. De esta forma, la ciudadanía deja de verse como una práctica conflictiva, disputada y en permanente construcción, para convertirse en una identidad cívica cerrada y poco problematizada.

Por tanto, las ciudadanías críticas no se nutren desde narrativas históricas armónicas, homogéneas y despolitizadas. Por el contrario, una ciudadanía crítica, requiere abrir espacio a la pluralidad, al disenso, consenso y conflicto como dimensiones constitutivas de una vida democrática. En esa línea, el agonismo que plantea Mouffe (1999) resulta clave, porque permite

comprender que la democracia no se fortalece mediante la negación de las tensiones sociales, sino a través de su reconocimiento y canalización.

La escuela, debería evitar formar sujetos que reproduzcan consensos nacionales y centrarse en ciudadanos capaces de confrontar diferencias, reconocer desigualdades y participar críticamente en la vida colectiva. Sin embargo, en los libros de texto aún predomina un antagonismo como el promovido por la Batalla de Santa Rosa, en el cual la representación del “otro” como amenaza, favorece la reproducción de relaciones de exclusión, a causa de la exposición ambigua del contenido histórico.

Desde esta perspectiva, el estudiantado no elige ser opresor, pero sí puede internalizar estas lógicas y reproducirlas en sus formas de comprensión del entorno. Lo cual, se complementa con lo que mencionaba Van Dijk (2016) que, el control de estos discursos “es una manera indirecta pero fundamental de reproducir la dominación y la hegemonía. (...) busca incidir, generalmente, en las intenciones, los planes, el conocimiento, opiniones y las ideologías del destinatario” (p. 210). En pocos términos, ya no se trata únicamente de la limitación del desarrollo del pensamiento crítico o la conciencia histórica, sino también sobre cómo estas narrativas históricas inciden en la manera que el estudiantado construye su relación con los otros en la vida social y, por ende, como ciudadanos.

Balance general

En respuesta a la pregunta de investigación planteada para este capítulo, se determinó que las narrativas de históricas de las efemérides influyen en la formación de ciudadanías críticas, porque definen los límites dentro de los cuales el estudiantado puede pensar la historia y su propia participación en la sociedad. En los textos analizados, el presentar el pasado como algo ordenado y sin conflicto, restringe la posibilidad de cuestionar, interpretar o tomar posición

frente a los procesos históricos. Lo anterior, no solo afecta la comprensión del pasado, sino que traslada esa misma lógica al presente, donde la ciudadanía se entiende como algo que se cumple y no como algo que se problematiza o transforma.

Desde ahí, el efecto principal no es solo la ausencia de pensamiento crítico, sino la naturalización de una única forma de entender lo social y lo histórico, en la que otras lecturas, experiencias o conflictos quedan relegadas. Por tanto, también se demostró cómo las inclusiones superficiales no solo no alteran la estructura del relato, sino que refuerzan una aparente apertura, que, en realidad, mantiene intactas las mismas jerarquías. De este modo, el reconocimiento del otro se vuelve limitado y funcional, lo que favorece que el estudiantado interiorice estas formas de comprensión y las reproduzca, sin alcanzar una lectura crítica.

Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que las efemérides no funcionan únicamente como recursos pedagógicos destinados a transmitir información histórica, sino como mecanismos de construcción simbólica que orientan formas específicas de comprender la nación, la ciudadanía y el pasado. En este sentido, los discursos identificados reproducen con frecuencia una visión nacionalista y homogénea de la historia costarricense, donde predominan narrativas que limitan la posibilidad de problematizar los acontecimientos. Por ello, el estudio concluye que los libros de texto son espacios de disputa discursiva donde se selecciona qué recordar, cómo recordarlo y quiénes deben ser reconocidos como protagonistas. Los libros de texto se proyectan como un medio para abrir espacio a la reflexión, pero en realidad mantienen una visión poco problematizada.

Uno de los principales hallazgos es que las narrativas hegemónicas continúan ocupando un lugar predominante dentro de los contenidos, imágenes y actividades evaluativas analizadas. Esto refleja la permanencia de una enseñanza de la historia que no busca la comprensión crítica. Aunque los libros incorporan algunos elementos relacionados con la participación democrática o la convivencia social, estos suelen aparecer subordinados a discursos nacionalistas. Lo preocupante no es solo la presencia de dichas narrativas, sino la naturalización con la cual se muestran, ya que el estudiantado las recibe como verdades acabadas y no como elementos susceptibles de debate.

Se concluye que las actividades evaluativas también refuerzan una dinámica de aprendizaje que dificulta la construcción de ciudadanía crítica. Las consignas solo privilegian la repetición de contenidos y la validación de los discursos, dejando escaso o nulo espacio para la argumentación. Esto demuestra que la criticidad no depende solo de los contenidos, sino de las

estrategias pedagógicas, en este caso los libros, mediante las cuales se enseñan. De esta forma, el problema no radica solo en las narrativas hegemónicas, sino en la ausencia de espacios para cuestionarlas.

El estudio también evidenció que los recursos visuales poseen una carga ideológica y comunicativa que va más allá de la simple decoración. Las mismas contribuyen a reforzar imaginarios específicos sobre la nación, esta exclusión no debe interpretarse como un vacío de representación, sino como una manifestación de las relaciones de poder presentes en la construcción de la memoria histórica escolar. Las imágenes también educan políticamente y forman modelos de ciudadanía, pertenencia e identidad específicos.

Los resultados permiten afirmar que las efemérides son trabajadas desde una lógica tradicional, lo cual resulta problemático porque limita la comprensión de la historia como un proceso dinámico y complejo. Además, convierte a las celebraciones en experiencias pedagógicas superficiales, alejadas de las realidades y preocupaciones contemporáneas. La propuesta es reconfigurarlas, pues las contradicciones y tensiones no debilitan la enseñanza, al contrario, la complejizan, lo que permite la formación de sujetos capaces de cuestionar aquellas narrativas que simplifican la historia.

La investigación demuestra cómo los libros de texto participan en la construcción de una ciudadanía más orientada hacia la obediencia simbólica que a la participación crítica. Las narrativas identificadas suelen promover formas de pertenencia nacional sustentadas en el respeto pasivo y la aceptación. Esto tiene implicaciones importantes, pues se establecen modelos sobre cómo relacionarse con la realidad política, social y cultural. Además, limita la posibilidad de desarrollar una conciencia histórica crítica, en la que el estudiantado logre vincular el pasado con el presente y proyectar su acción hacia el futuro.

De este modo, más que desarrollar capacidades para intervenir en la realidad, se favorece una relación distante y poco problematizada con lo social. A partir de ello, el principal hallazgo no radica únicamente en la ausencia de criticidad, sino en la producción de una ciudadanía limitada, porque es activa en lo superficial, pero sin herramientas para cuestionar lo estructural. Por este motivo, el desafío no se centra en incorporar más contenidos sobre ciudadanía, sino en transformar las condiciones pedagógicas desde las cuales esta se construye.

Finalmente, el cierre de esta investigación es que la enseñanza de las efemérides no puede continuar entendida únicamente como una práctica de transmisión cultural. En el contexto actual, caracterizado por la diversidad sociales, los debates y la necesidad de fortalecer democracias participativas, resulta indispensable replantear el sentido pedagógico de las conmemoraciones escolares. Las efemérides poseen el potencial de convertirse en espacios de dialogo, pero esto solo es posible si se supera la lógica memorística y celebrativa que las ha caracterizado. Más que enseñar a recordar, la escuela debe promover herramientas para cuestionar y las implicaciones de los discursos en la comprensión del pasado y la construcción del futuro.

Líneas abiertas de investigación

- Se invita a profundizar, de manera comparativa, los libros de texto con la malla curricular de Estudios Sociales de I Ciclo de la Educación General Básica. Lo anterior, debido que esto permite identificar un proceso más complejo que no se limita únicamente a los libros, sino también a cómo los programas educativos, pueden contribuir, o no, a la reproducción de estas narrativas.
- El análisis del impacto de las narrativas históricas de las efemérides presentes en los libros de texto desde la perspectiva del estudiantado es un elemento fundamental. Esto se debe a que el presente trabajo, se limitó al análisis de los libros de texto; sin embargo,

también resulta relevante observar cómo el estudiantado, desde su subjetividad, interpreta estos contenidos, evaluaciones e imágenes y se forma como ciudadano crítico o no.

- Otra posible línea de investigación es el estudio de la mediación docente en la interpretación de la iconografía de los contenidos de historia. La manera en que los docentes podrían reforzar las narrativas presentes o bien, generar rupturas. A partir de ello, se podría explorar si la intervención pedagógica logra transformar el discurso de la imagen o si por el contrario consolida su carácter normativo.
- Por otro lado, también surge la posibilidad de desarrollar una investigación centrada en el diseño e implementación de propuestas didácticas basadas en la lectura crítica de contenidos históricos. Superar el diagnóstico e intervenir directamente en el aula. Con base en lo anterior, se evaluaría como la pedagogía visual y crítica puede transformar la enseñanza y la comprensión del pasado histórico.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. (2017). *Revisión crítica del uso de las imágenes en los libros de texto en educación infantil y educación primaria*. Universidad de Salamanca. <https://acortar.link/zyLcP1>
- Álvarez Sepúlveda, H. (2019). Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia*, 15 (38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Ángeles Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94-114. <https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Aparicio Gómez, O. y Ostos Ortiz, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4777/4524>
- Arboleda, J. C. (2022). Pedagogía, comprensión y ciudadanías críticas. *Revista Boletín REDIPE*, 11 (6), 15-22. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1832/1778>
- Arenas, L. (2017). *Las actividades en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Análisis de su naturaleza y función*. [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio UNICAN. <http://hdl.handle.net/10902/12506>
- Arévalo Gómez, C. (2021). *Evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes de los grados décimo y undécimo 2 de una institución privada del municipio de Facatativá (Diagnóstico)*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/43671/dcarevalog.pdf?sequence=1>

- Armas, M. (2021). El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina. *Campo Abierto*, 40 (3), 323-338. <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/a4bddf79-d7d3-4bf8-bf03-65ac88358a33/content>
- Artavia Medrano, Á. (2023). *Fundamentos de investigación cualitativa en la educación*. EUNED.
- Artavia Medrano, Á., y Guardián Fernández, A. (2021). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. EUNED.
- Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/444791/289051>
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós Comunicación <https://drive.google.com/file/d/0B3iOoAlPl1R1a1N0YlhCWkt4TWc/edit?resourcekey=0-JYn7wlUaBTYX3lajBO2XwQ>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erbaum Associates.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books. <https://amstudugm.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/social-construction-of-reality.pdf>

- Bernal Valdés, L. y Pérez Piñón, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113.
<https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002003.pdf>
- Borbón Salazar, C. y Brenes Garita, D. (2021). *Políticas educativas y desarrollo del Neoliberalismo en Costa Rica (1980-2019). Un análisis crítico sobre el programa de Estudios Sociales en la educación diversificada*. [Trabajo Final de Graduación, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional de la Universidad Nacional de Costa Rica. [Políticas educativas y desarrollo del neoliberalismo en Costa Rica \(1980-2019\). Un análisis crítico sobre el programa de Estudios Sociales en la educación diversificada](#)
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688/47915>
- Brown, K. (2023). Pablo Sibar y la lucha de los pueblos indígenas en Costa Rica por dejar de ser invisibles | Entrevista. MONGABAY. <https://es.mongabay.com/2023/03/pueblos-indigenas-en-costa-rica-amenazados-entrevista/>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Buitrago Piñeros, C. (2017). *El texto escolar de Ciencias Sociales en el contexto de la Educación Media: análisis discursivo e interpretativo*. [Tesis Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital.
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/ca95a908-18e5-4d12-91f2-7d3d01797310/content>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Candaudap Guinea, L. (s. f.). *El simbolismo de los colores*.
<https://es.scribd.com/document/475287114/El-simbolismo-de-los-colores>
- Carretero, M., López, C., González, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2010). Students Historical Narratives and Concepts About the Nation. En: Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History, Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-171). Information Age Publishing.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cavalcanti, E. (2021). Disputas narrativas y enseñanza de la historia: aportes de una reflexión teórica. *Praxis & Saber*, 12(30), 50-63.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592021000300050
- Cisterna Cabrera, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208329>
- Colanzi, I. (2018). *Narrativas contra-hegemónicas: enfoque biográfico e investigación cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/113187>

Dominguez, V. y Montserrat, M. (2024). Uso político de la historia: efemérides y recursos digitales. *Revista Política Austral*, 3(2), 177-197.

<https://doi.org/10.26422/RPA.2024.0302.dom>

Eco, H. (2000). *Tratado de semiótica general*. Editorial Lumen.

<https://drive.google.com/file/d/1WNLK8a5p7lckP0CbPi0ed-ryG2sSdsHms/view>

Epstein, T. (1995). The constitution, second class citizens and the historical understanding of young people. *Magazine of History*, 10, 3-4. <https://www.jstor.org/stable/25163048>

Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, (60), 161-170.

Espinoza Chaves, F. A., Moreno Solano, I., Sánchez Álvarez, K. y Zamora Cruz, E. (2024). *El proceso de formación de la identidad nacional desde la narrativa histórica de la efeméride del 11 de abril en una comunidad de aprendizaje del Liceo Nuevo de Santo Domingo de Heredia durante el periodo 2023-2024*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. Repositorio Académico Institucional UNA.

<https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/483c29f6-1604-47cc-be20-503d9959aac8/content>

Espinoza Espinoza, J. (2020). *Narrativas nacionales y la comunicación de la ideología del nacionalismo en textos escolares de historia de enseñanza secundaria de Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/21695>

- Fernández Capel, M. (2022). *Las efemérides como recurso pedagógico en Educación Infantil. Un estudio de caso*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Almería]. Repositorio de la Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/16938>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Flores Montalvo, M.J. (2018). *Memoria histórica representada en los libros didácticos de historia y de estudios sociales de educación media en El Salvador, 1994-2009*. [Tesis de Maestría, Universidad de Federal Do Rio Grande Do Sul].
- Flores, K. y Méndez, J. (2022). Costa Rica multiétnica y pluricultural: transformación intercultural de las prácticas educativas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), 1-13. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7110469>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. <https://cdn.bookekey.app/files/pdf/book/es/la-arqueolog%C3%ADa-del-saber.pdf>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI. <https://archive.org/details/paulo-freire-la-educacion-como-practica-de-la-libertad/mode/2up>
- García Linera, Á. (1998). *Narrativa colonial y narrativa comunal: Un acercamiento a la rebelión como reinención de la política*. En *Memoria de la XI Reunión Anual de Etnología*. Museo Nacional de Etnografía y Folklore (MUSEF). <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/linera/5.1.pdf>
- Gibbs, G. (2007). *Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.

Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Giroux.%20Teor%C3%ADa%20%20y%20resistencia%20en%20educacion.%20Cap.%203.pdf>

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.

<https://archive.org/details/oncriticalpedago0000giro>

Gómez Carrasco, C. y López Martínez, A. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 17-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972003>

Gómez Carrasco, C. y López Martínez, A. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 17-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972003>

Gómez Contreras, J. (2019). *La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, Metodología y Formación de Identidades*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/690302>

Gómez, D. y Romero, M. (2005). *La ciudadanía no es como la pintan. Una mirada desde los jóvenes*. Viento Sur Publicaciones. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121034324/Laciudadania.pdf>

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 1-25.

https://www.researchgate.net/publication/261472233_El_paradigma_interpretativo_en_la_investigacion_social_y_educativa_Nuevas_respuestas_para_viejos_interrogantes

González Sánchez, D. y Granados Porras, R. (2026). Costa Rica: Los libros de texto en el sistema educativo costarricense: Una mirada histórica. En A. Minte Müzenmayer & J. E. Díaz Bailén (Eds.), *Políticas de textos escolares en países de América Latina* (pp. 157-191). Ediciones IESED-Chile. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:9cedf44b-eb6c-4a2e-801f-f339442b51e0>

González, M. P. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*, (53), 45-57. <https://www.redalyc.org/journal/3713/371353685005/html/>

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández De la Torre, E. y González Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/96864/1/An%C3%A1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20a%20trav%C3%A9s%20del%20sistema%20de%20tablas.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw -Hill/ Interamericana Editores. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hobsbawm, E. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press. https://ia801502.us.archive.org/5/items/the-invention-of-tradition_compress/the-invention-of-tradition_compress.pdf

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la Tradición*. Editorial Crítica.

Ibagón N. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, (50), 1-13.

<https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/814>

Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628739>

Ibagón, N. (2019). Conciencia histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el período de “La Violencia” en Colombia. *Encuentros*, 17(2), 46-56.

<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510005/html/I>

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Koselleck, R. (2001). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Filosofia_de_la_Historia/reinhart-koselleck-futuro-pasado.pdf

Kumar, K. (2006). Nationalism and the Historians. En: Delanty, G. y Kumar, K. (eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism* (pp. 7-20). SAGE Publications.

Madrid Benítez, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio Virtual de la Biblioteca Miguel de Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-produccion-de-textos-narrativos-de-los->

[estudiantes-de-ii-de-magisterio-de-la-escuela-normal-mixta-del-litoral-atlantico-de-tela-atlantida-del-ano-2013-una-propuesta-didactica/](#)

Malešević, S. (2006). Nationalism and the Power of Ideology. En: Delanty, G. & Kumar, K. (eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism* (pp. 307-319). SAGE Publications.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf>

Martínez Hita, M. y Gómez Carrasco, C. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, 379, 145-169.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2018/379/379-6.html>

Marzal Felici, J. (2008). *Cómo se lee una fotografía: Interpretaciones de la mirada*. Cátedra.
<https://dn721602.ca.archive.org/0/items/ebiblio-167301-167400/ebiblio-167301-167400/167358%20-%20Marzal%20Felici%20Javier%20-%20Como%20Se%20Lee%20Una%20Fotografia.pdf>

Mecozzi, M., Monteleone, A. y Ramos, R. (2020). *Trabajar con efemérides desde una mirada crítica. Las efemérides como campo para resignificar sentidos sociales*. Instituto de Formación Docente Continua, Bolsón. https://ifdbolson-rng.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Cuadernillo_Trabajar-con-efem%C3%A9rides-desde-una-mirada-cr%C3%ADtica-IFDC-El-Bols%C3%B3n.pdf

- Medina, P. (2012). La imagen como signo y como símbolo. *Las Nubes: Filosofía, arte y literatura*, 9(1), 1-9. https://www.ub.edu/las_nubes/archivo/14/medina_14.pdf
- Méndez, L. (2005). *Las efemérides en el aula: Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Ediciones Novedades Educativas.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications. <https://n9.cl/nf8l8>
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de estudio Estudios Sociales y Educación Cívica Primer Ciclo de la Educación General Básica*. <https://www.mep.go.cr/programas-estudio>
- Ministerio de Educación Pública. (2025). *Aprendo, juego y celebro fechas de mi país*. <https://www.mep.go.cr/noticias/aprendo-juego-celebro-fechas-mi-pais>
- Ministerio de Educación Pública. *Decreto Ejecutivo N.º 32609*. <https://dreaguirre.mep.go.cr/?mdocs-file=7467>
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2573>
- Morras, V. y Pappier, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela: Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío & Asociados*, 12, 173-192. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32719/Documento_completo.pdf?sequence=1

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.

Navarro Roldan, C. (2015). *Aprendizaje de la historia y producción de narrativas históricas en la escuela*. [Tesis Doctoral, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/7660>

Nieto Bravo, J., Pérez Vargas, J. y Moncada Guzmán, C. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 215-226. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8822437.pdf>

Obaya Valdivia, A. (2003). El construccionista y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora. *ContactoS*, 48, 61-64. https://www.researchgate.net/publication/242151095_El_construccionismo_y_sus_repercusiones_en_el_aprendizaje_asistido_por_computadora

Ortega Sánchez, D. (2015). *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional Universidad de Burgos. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/3746>

Ortega Sánchez, D., Sanz de la Cal, E. y Ibáñez Quintana, J. (2019). Literacies and the Development of social, critical and creative thought in textbook activities for primary education in social sciences and the spanish language. *Frontiers in psychology*, 10, 1-7. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02572/full>

Oyanedel Bernal, C., Carrión, B. y Zúñiga Villalobos, D. (2024). Vivencias docentes en la construcción de ciudadanías críticas: experiencias desde Chile, Perú y Costa Rica.

Revista Perspectivas, 29, 1-28.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/20553>

Pagès Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59.

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>

Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30 (82), 281-309.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, (10), 19-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7104988>

Pagès, J. y Muñoz, E. (2012). La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío y Asociados*, (16), 11-38.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.

https://www.researchgate.net/publication/31769949_Aprender_a_pensar_historicamente_la_escritura_de_la_historia_en_el_bachillerato_S_Pla

- Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 171-194. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719009.pdf>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>
- Plá, S. (2013). La ilusión científica de la didáctica de la historia: Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y una lectura del presente: Investigaciones en didáctica de la historia* (pp. 35-48). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Plá, S. (2019). Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. *Ensino em revista*, (26), 958-984.
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/52059/27651/216349>
- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas*, 20, 1-10. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/13998/19487>
- Pontigo, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 2, 55-62. <https://revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>

- Ponzio, A. (2024). La efeméride del 12 de octubre. Análisis del abordaje en instituciones educativas de Nivel Inicial y Primario del sur de Córdoba, Argentina. *Revista TEFROS*, 22(2), 145-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9731832.pdf>
- Prats Cuevas, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Puebla, B., González, L. y Pérez, P. (2022). *Propuesta metodológica para el análisis de imágenes informativas impresas y en línea*. *Gráfica*, 10(20), 91–103. https://www.researchgate.net/publication/363044602_Propuesta_metodologica_para_el_analisis_de_imagenes_informativas_impresas_y_en_linea
- Quezada, L., Tusa Fernanda. Y Crespo, M. (2017). Narrativa visual patrimonial y el arte de la fotografía: estrategia para el desarrollo productivo. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales* 2, 65-80. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673175830005.pdf>
- Ramírez Achoy, J. (2023). La construcción de las narrativas históricas en la formación inicial de Primaria. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández y N. Alba Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 789-798). Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8893387>
- Ramos Quispe, D. y Mamani Musaja, S. (2021). *Lectura de imágenes como estrategia en la comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de la institución Educativa Inicial N°276 - Puno 2019*. [Tesis preexperimental, Universidad Nacional Autónoma de Perú]. Repositorio Institucional UNAP.

https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/15414/Ramos_Dina_Mamani_Sandra.pdf;jsessionid=45692E0583596AD0D1665ACE593B6EAD?sequence=1

Real Academia Española. (s.f.). Efeméride. En *Diccionario de la Lengua Española 23ª edición*.

Recuperado el 30 de abril de 2025. <https://dle.rae.es/efem%C3%A9ride>

Real Academia Española. (s.f.). Intercultural. En *Diccionario de la Lengua Española 23ª*

edición. Recuperado el 20 de marzo de 2026. <https://dle.rae.es/intercultural?m=form>

Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y metodología en las ciencias sociales.

En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (Coords.), *Tratado de la metodología de las*

Ciencias Sociales: Perspectivas actuales (pp. 325-351). Universidad Autónoma

Metropolitana: FCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4127/pm.4127.pdf>

Rivera Betancur, J. (2006). *La imagen y su papel en la narrativa audiovisual*. Universidad de Medellín.

https://www.researchgate.net/publication/28132028_La_imagen_y_su_papel_en_la_narrativa_audiovisual

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*.

Colección Nociones Comunes. <https://archive.org/details/sociologia-de-la-imagen-miradas-chixi-desde-la-historia-andina/page/n3/mode/1up>

Roberts, A., Nganga, L. y James, J. (2019). Citizenship and civic education in Costa Rica,

Myanmar, and the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4),

97–126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241709.pdf>

Rodríguez Posada, A. (2020). La literatura interrumpida: Hacia un concepto fragmentario y

portátil de la narrativa breve española en el siglo XXI. Lejana. *Revista Crítica de*

Narrativa Breve, (13), 199–212.

https://www.researchgate.net/publication/340113788_La_literatura_interrumpida_hacia_un_concepto_fragmentario_y_portatil_de_la_narrativa_breve_espanola_en_el_siglo_XXI

Ross, E. W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.

https://www.academia.edu/95759857/La_Educaci%C3%B3n_Para_Una_Ciudadan%C3%ADa_Peligrosa

Rubio Jiménez, C. J. (2015). *El lenguaje visual de los colores: historia, cultura y problemas en la traducción de las expresiones idiomáticas de colores* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13753/TFG-O%20586.pdf;sequence=1>

Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. FLACSO.

<https://es.scribd.com/document/221453317/1992-El-desarrollo-de-la-competencia-narrativa-en-el-aprendizaje-historico-Una-hipotesis-ontogenetica-relativa-a-la-conciencia-moral-en-Propuesta>

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (12), 79-93.

http://www.joern-ruesen.de/5.105_El_libro_de_texto_ideal_spanisch_.pdf

Rüsen, J. (2005). *History: narration—interpretation—orientation*. Berghahn Books.

Rüsen, J. (2013). *Historik Theorie der Geschichtswissenschaft*. Editorial Bohlau.

<https://es.annas-archive.org/search?q=Historik+Theorie+der+Geschichtswissenschaft>.

- Sáenz Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional de la Universitat de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102102/1/ISR_TESIS.pdf
- Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanders Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers*. Editorial Introduction to Electronic Edition.
<https://archive.org/details/collected-papers-of-charles-peirce/page/n12/mode/1up>
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González–Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Revista Clío & Asociados* (18), 166-182.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8095/pr.8095.pdf
- Santillana. (2020a). *Estudios Sociales y Educación Cívica 1*. Editorial Santillana.
- Santillana. (2020b). *Estudios Sociales y Educación Cívica 2*. Editorial Santillana.
- Santillana. (2024). *Estudios Sociales y Educación Cívica 3*. Editorial Santillana.
- Santisteban Fernández, A. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, O. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución «Fernando el Católico»
 (C.S.I.C).<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973525>

- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 1-23. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- Sepúlveda Obreque, A. y Carter Thuillier, B. (2023). Análisis de las actividades de evaluación en textos escolares chilenos. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 1(19), 5-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9513602.pdf>
- Sicultura. (2020). *Editorial Santillana*. Ministerio de Cultura y Juventud. <https://si.cultura.cr/agrupaciones-y-organizaciones/editorial-santillana>
- Silva Ortiz, O. (2024). Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 22(43), 180-198. <https://n9.cl/09tdu4>
- Silva, L. y Jiménez, R. (2017). Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, (23), 58-75. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/957d7cf8-bd74-429a-b870-c523f8148c8e/content>
- Simbaña Vinueza, X. (2021). *La enseñanza de las ciencias sociales en los textos de educación básica superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB-Digital. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8323>
- Simbaña Vinueza, X. (2021). *La enseñanza de las ciencias sociales en los textos de educación básica superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB-Digital. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8323>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/47721677/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T

[%C3%A9nicas y procedimientos para desarrollar la teor%C3%ADa fundamentada?
utm_source=chatgpt.com](#)

Tapia López, P. (2015). *La narrativa para niños y jóvenes: Una aproximación a su uso en las aulas en Enseñanza General Básica en Chile*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional de la Universitat de Barcelona.

https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98625/1/PTTL_TESIS.pdf

Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata, S.L.

<https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>

Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K. y Merlo, R. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, Consentimiento informado, Entrevistas en profundidad*. Editorial Universidad Técnica del Norte (UTN).

Turner, C. (2006). Nation and Commemoration. En: Delanty, G. & Kumar, K. (eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism* (pp. 205-213). SAGE Publications.

Valencia Micolta, P. (2017). *Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de Educación Básica de la Parroquia Simón Plata Torres del cantón Esmeraldas periodo lectivo 2016-2017*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE.

<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/38968>

Van-Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>

Vásquez, V. (2016). *Los héroes nacionales y las narrativas históricas de los jóvenes secundarios de un Liceo Municipal de la Florida*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/30687175-434b-41fc-bfb8-520d3e08a94d/content>

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y (re)vivir. Tomo I* (pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.

https://www.academia.edu/40340328/What_Kind_of_Citizen_Educating_Our_Children_for_the_Common_Good

Apéndices

Apéndice A

Frecuencia de las efemérides en los libros de Estudios Sociales de Santillana del I Ciclo de Educación General Básica

EFEMÉRIDES PRESENTES EN LOS LIBROS DE TEXTO			
Efemérides	Libro 1° (2020)	Libro 2° (2020)	Libro 3° (2024)
	Frecuencia		
Día Internacional de la mujer	X		
Batalla de Santa Rosa	X	X	X
Batalla de Rivas	X	X	
Día Internacional del Trabajador	X		
Partido de Nicoya	X	X	X
Fundación de la República	X	X	X
Independencia	X	X	X
Día de las Culturas	X	X	X
Día de la Abolición del Ejército	X	X	
Día de la democracia costarricense	X	X	X
Tratado Echandi-Montero Fernández Jaén		X	
Día de la Persona Negra y la Cultura Afrocostarricense		X	
Día de la Escuela Costarricense.		X	

Fuente: Elaboración propia a partir de los textos Santillana de Estudios Sociales (2020a, 2020b, 2024) utilizados en I Ciclo de Educación General Básica.

Apéndice B*Tabla de Tipos de Tradiciones Inventadas*

TIPOS DE TRADICIONES INVENTADAS	
Nombre	Definición
a) Simbólicas	Establecen o simbolizan cohesión social o pertenencia al grupo, ya sean comunidades reales o artificiales.
b) Legitimadoras	Establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad.
c) Sociales	Tienen como principal objetivo la socialización, el inculcar creencias, sistemas de valores o convenciones relacionadas con el comportamiento

Fuente: Elaboración propia a partir del Hobsbawm, E. y Ranger, T., 2002, p. 16.

Apéndice C

Cuadro de concordancia

Línea de investigación	Tema	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Estrategias de recolección de datos	Técnicas de análisis de datos
Ciudadanías, Escuela y Contexto Sociocultural	Las narrativas históricas presentes en los libros de texto Santillana de Estudios Sociales en I Ciclo de Educación General Básica y su impacto en la construcción de ciudadanías críticas	¿Cuáles son las narrativas históricas presentes en las efemérides de los libros de texto Santillana de Estudios Sociales en I ciclo de Educación General Básica y su influencia en la formación de ciudadanías críticas?	Analizar las narrativas históricas sobre las efemérides en los textos escolares Santillana del I Ciclo de Educación General Básica para la comprensión de su impacto en la formación de ciudadanías críticas.	Identificar los tipos de narrativas históricas en los contenidos asociados a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.	Matriz para la sistematización tipológica de narrativas históricas	Codificación temática
				Describir los tipos de narrativas históricas presentes en las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales.	Matriz de análisis iconográfico	Codificación temática

Examinar las actividades evaluativas en los libros de texto escolares Santillana de Estudios Sociales y su relación con las narrativas históricas sobre las efemérides.

Matriz de registro de narrativas históricas en evaluaciones

Codificación temática

Reconocer las narrativas históricas sobre las efemérides y su relación con la formación de ciudadanías críticas.

Matriz de análisis y triangulación de narrativas históricas y ciudadanía en las efemérides

Triangulación de datos

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Apéndice D

Tabla de codificación de los contenidos textuales asociados a las efemérides Libro 2020a

Libro	Efeméride	Fragmento Textual	Códigos iniciales	Categorías
1° Grado (2020a)	Batalla de Santa Rosa	“Cada 20 de marzo se recuerda la batalla que ocurrió en la hacienda Santa Rosa (ubicada en Guanacaste) entre costarricenses y filibusteros. Los filibusteros querían adueñarse del país, por lo que el ejército de Costa Rica enfrentó al enemigo en ese lugar.	-Conmemoración histórica -	- Datos Factuales
			Lugar del suceso	- Narrativas Históricas
			-Actores del conflicto	- Prácticas Cívicas
			-Intento de invasión	-Cultura Escolar
1° Grado (2020a)	Batalla de Santa Rosa	Los costarricenses ganaron esa batalla y los filibusteros huyeron hacia Nicaragua, el país vecino de Costa Rica.	-Defensa nacional	- Ciudadanía
			-Victoria costarricense	-Democracia
			-Retirada del enemigo	
			-Celebración cívica	
1° Grado (2020a)	Día de la Independencia	En este día los centros educativos organizan actos cívicos para conmemorar este acontecimiento. (Santillana, 2020a, p. 34).	-Memoria histórica	
			-Celebración nacional	
			-Conmemoración histórica	
			-Dominio	

	independizarse y gobernarse por sí mismos. Las festividades empiezan desde el 14 de setiembre con la carrera de la antorcha y el desfile de faroles. El 15 de setiembre, escuelas y colegios del país desfilan por las calles y celebran la independencia de Costa Rica” (Santillana, 2020a, p. 108).	-Proceso de independencia -Autonomía -Celebraciones cívicas -Tradición cívica -Actividad cultural -Participación estudiantil -Patriotismo
Día de las Culturas	“El Día de las Culturas es una efeméride que se celebra cada 12 de octubre. En ella se recuerda el encuentro entre europeos, indígenas y afrodescendientes, que inició a partir de las exploraciones del navegante Cristóbal Colón. El encuentro de culturas permitió el intercambio de alimentos, costumbres y tradiciones. La mezcla de esos grupos originó la cultura costarricense. Esta efeméride se celebra con actos cívicos en escuelas y colegios” (Santillana, 2020a, p. 122).	-Conmemoración cultural -Encuentro de culturas -Exploraciones -Intercambio cultural -Mestizaje -Celebración educativa

Día de la Democracia	“Cada 7 de noviembre se celebra el Día de la Democracia Costarricense. En esa fecha, hace muchos años, se celebraron elecciones. El presidente de turno se negó a entregar su puesto al vencedor, pues pretendía que el otro candidato lo asumiera. Esta situación hizo que el pueblo se manifestara en las calles de San José. De esa manera, los costarricenses exigieron respeto al resultado de las elecciones” (Santillana, 2020a, p. 138).	-Conmemoración democrática -Proceso electoral -Conflicto político -Desacuerdo electoral -Participación – Protesta ciudadana -Defensa de la democracia
----------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice E

Tabla de codificación de los contenidos textuales asociados a las efemérides Libro 2020b

Libro	Efeméride	Fragmento Textual	Códigos	Categorías
2° Grado (2020b)	Batalla de Santa Rosa	“El 20 de marzo de cada año se recuerdan los hechos ocurridos en la batalla de Santa Rosa de 1856.	-Fecha y evento histórico	- Datos Factuales
			-Conmemoración histórica -	- Narrativas Históricas
			Lugar del suceso	- Prácticas Cívicas
		El enfrentamiento se llevó a cabo en la hacienda Santa Rosa, en Guanacaste. Los costarricenses derrotaron a los filibusteros, un grupo de extranjeros que pretendían adueñarse de nuestro país.	-Victoria militar	-Cultura Escolar
			-Intento de invasión	- Ciudadanía
			-Conmemoración educativa	-Democracia
		Esta efeméride se celebra en los centros educativos mediante actos cívicos, dramatizaciones, poesías y murales.	-Actividades cívicas	
			-Héroes nacionales	
		Manuel María Gutiérrez fue uno de los costarricenses que peleó en la batalla de Santa Rosa” (Santillana. 2020b, p.23).		
		“Costa Rica se independizó de España el 15 de setiembre de 1821. Este hecho histórico se conmemora cada año en nuestro país.	-Independencia nacional	
			-Conmemoración histórica	
			-Actividad cultural	

Día de la Independencia	El 14 de setiembre se efectúan desfiles de faroles. Además, se recibe la antorcha de la independencia en la ciudad de Cartago. El 15 de setiembre se realizan actos cívicos y desfiles. En ellos participan abanderados, bandas estudiantiles y bastoneras, entre otros” (Santillana, 2020b, p. 120).	-Tradición cívica -Actividad cultural -Participación estudiantil
Día de las Culturas	“Cada 12 de octubre se conmemora el Día de las Culturas. El festejo recuerda a las culturas que conviven en Costa Rica, como la indígena, la europea, la mestiza y la afrodescendiente. Algunos de los aportes de estos grupos son el consumo de productos de origen indígena (cacao y maíz) o español (trigo y carne de res). También, tradiciones como las procesiones, practicadas por los españoles, y la música calipso, que es de origen afrodescendiente” (Santillana, 2020b, p. 134).	-Conmemoración cultural -Diversidad cultural -Aportes culturales
	“Cada 7 de noviembre se reflexiona sobre las virtudes de nuestra democracia, como la posibilidad de elegir a nuestros	-Conmemoración democrática

	gobernantes cada cuatro años y la rendición de cuentas.	-Elecciones democráticas -Responsabilidad política
Día de la Democracia	Esta efeméride se festeja con pasacalles y presentaciones de bandas escolares. Además, se dan conferencias sobre los retos que afronta el país en tema de la democracia” (Santillana, 2020b, p. 143).	-Actividades cívicas -Reflexiones democráticas

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice F

Tabla de codificación de los contenidos textuales asociados a las efemérides Libro 2024

Libro	Efeméride	Fragmento Textual			Códigos			Categorías
3° Grado (2024)	Batalla de Santa Rosa	“En la mañana del 20 de marzo soldados costarricenses descubrieron huellas de las tropas enemigas. Estas se dirigían hacia la hacienda Santa Rosa.	“La batalla comenzó en la tarde del 20 de marzo. Las tropas nacionales sorprendieron a los filibusteros, quienes trataron de resistir desde el interior de la casona y los corrales.	“La batalla de Santa Rosa fue la primera victoria de las fuerzas costarricenses contra los filibusteros. Esto demostró que el enemigo podía ser derrotado, y llenó de confianza a las tropas nacionales para luchar contra la amenaza extranjera.	-Detención del enemigo	-Estrategia militar	-Victoria costarricense	- Datos Factuales
					-Lugar del suceso	-Estrategia militar	-	- Narrativas Históricas
					-Estrategia militar	-Retirada enemiga	o moral	- Prácticas Cívicas
					-Planificación del enfrentamiento	-Victoria costarricense	-Defensa nacional	-Cultura Escolar
							-Protección nacional	- Ciudadanía
					-Movimiento militar		-Compromiso nacional	-Democracia
					-Estrategia militar		-Unión nacional	
							-Autonomía nacional	
		Al arribar cerca de la hacienda Santa Rosa, el ejército nacional se ubicó en el cerro La Piñuelita. Allí se organizó el	Las tropas costarricenses tomaron los corrales y usaron sus cañones contra la casona, lo que provocó la	La victoria fue valiosa porque defendió el territorio y la				

combate contra los filibusteros.	huida de los filibusteros.	población nacionales. El ejército costarricense	-Identidad nacional
Las tropas nacionales avanzaron hacia la hacienda desde el norte. En esa área había bosque, lo que evitó que fueran detectados por el enemigo.	La batalla de Santa Rosa duró cerca de 15 minutos y fue nuestra primera victoria contra los invasores. (Santillana, 2024, p. 83).	evitó que los filibusteros avanzaran y atacaran ciudades como Liberia, Puntarenas, Heredia o San José".	-Soberanía nacional
(Santillana, 2024, p. 82).		El pueblo respondió al llamado de las autoridades y luchó contra los filibusteros bajo la bandera nacional. Mediante la lucha se defendió la independencia del país, se fortaleció la identidad costarricense y	

		se reafirmó la soberanía” (Santillana, 2024, p. 84).		
	“En la época cuando Costa Rica estuvo dominada por los españoles, poco más de 300 años, el territorio era parte de la llamada Capitanía General de Guatemala. La Capitanía estaba formada por los actuales países de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica.	“El 13 de octubre de 1821, el gobernador Juan Manuel de Cañas recibió, en Cartago, el Acta de Independencia. Después de algunas conversaciones, los costarricenses tomaron la decisión de independizarse de España.	-Dominio colonial -Organización colonial -Distribución territorial -Conflictos sociales -Influencia externa -Fecha y evento histórico -Participación – Presión Ciudadana -Declaración de independencia -Influencia externa -Divulgación	-Recepción del acta de Independencia -Decisión de Independencia -Promulgación de Independencia -Autonomía -Celebración cívica -Tradición cívica -Tradición cultural -Memoria histórica -Tradición cultural -Participación estudiantil -Actividad cívica -Actividad cultural
Día de la Independencia	Algunos acontecimientos que motivaron la independencia fueron las diferencias entre los españoles y el resto de la población. Además, sucedieron hechos fuera de la Capitanía, como la invasión francesa a España en 1808.	Esa determinación fue confirmada con el Acta del 29 de octubre de 1821, en la cual se juró la independencia absoluta de España. A partir de ese momento, los costarricenses se organizaron para decidir sus propias normas y autoridades.		

El 14 de setiembre de 1821 el capitán general, Gabino Gaínza, convocó a las autoridades religiosas, militares y políticas a una reunión. El pueblo, mientras tanto, pedía la independencia de España en las calles.

Las celebraciones por la independencia patria se realizan durante todo el mes de setiembre. En ese mes las instituciones públicas y privadas, y las casas de los habitantes del país se adornan con símbolo patrios.

El 15 de setiembre las autoridades de la Capitanía General de Guatemala redactaron el Acta de Independencia. Guatemala se declaró libre e invitó a los demás territorios a hacer lo mismo. Inmediatamente, el Acta se envió a las demás provincias de la Capitanía” (Santillana, 2024, p. 214).

El 14 de setiembre se efectúa el desfile de faroles, en recuerdo del pueblo que se lanzó a la calle a pedir la independencia. Además, desde 1964, se realiza la carrera de la antorcha. En ella se hace el recorrido del Acta de Independencia con la participación de estudiantes de todos los países que formaron la Capitanía.

Cada 15 de setiembre se celebran actos cívicos que exaltan el patriotismo y los valores cívicos. También se organizan desfiles en todo el país” (Santillana, 2024, p. 215).

El 12 de octubre se conmemora el Día de las Culturas. Ese día, en el año 1492, los europeos hicieron su primer contacto con los grupos indígenas del continente americano.	La exploración de América motivó a otros europeos a viajar al continente. Junto con los europeos llegaron los negros africanos. Estos grupos, junto con los indígenas, experimentaron un proceso de mestizaje.	-Fecha y evento histórico -Conmemoración cultural -Encuentro cultural -Diversidad indígena -Encuentro cultural -Intereses económicos	-Colonización -Diversidad cultural -Mestizaje cultural -Mestizaje -Aporte-Herencia cultural -Conmemoración cultural
Costa Rica forma parte del continente llamado América. El continente americano fue habitado hace cientos de años por grupos indígenas como los mayas, los aztecas y los chorotegas.	La presencia de indígenas, españoles y afrodescendientes en Costa Rica enriqueció la identidad nacional. Sus aportes se manifiestan en el idioma, la alimentación, las	-Personaje histórico -Contextualización de navegación -Descubrimiento	-Aportes lingüísticos -Aportes alimentarios -Traiciones culturales -Aporte medicinal
En 1492, llegaron a América personas de otro			

Día de las Culturas	continente llamado	tradiciones y la	-Contacto costarricense	-Aporte lingüístico
	Europa. Ellos venían de	medicina. En el país,		-Aporte alimenticio
	una nación denominada	la contribución de		-Tradición cultural
	España. Los españoles	dichos grupos se		-Aporte medicinal
	buscaban nuevas tierras	celebra el 12 de		-Aporte alimenticio
	para comerciar. El capitán	octubre.		-Aporte medicinal
	al mando de la expedición			-Aporte musical
	que llegó a nuestro			-Aporte lingüístico
	continente se llamó	Indígenas		
	Cristóbal Colón.	En su legado		
		encontramos palabras		
	Cristóbal Colón navegó	como “aguacate” y		
	desde Europa hacia	“Poás”. Asimismo,		
	América en tres	alimentos como		
	embarcaciones: la Niña, la	cacao, maíz y frijoles,		
	Pinta y la Santa María.	y tradiciones como el		
		Baile de los Diablitos.		
	Colón llegó a América el	En la medicina, la		
	12 de octubre de 1492.	utilización de plantas		
	Colón realizó cuatro viajes	curativas como la		
	a América. En el cuarto,	juanilama.		
	efectuado en 1502, llegó a			
	tierras costarricenses.			
	(Santillana, 2024, p. 216).	Espanoles		
		Su legado incluye el		
		idioma oficial en el		
		país, que es el		
		español. También		
		productos como el		
		trigo, y tradiciones		

como las procesiones y los rezos. En la medicina han aportado plantas curativas como la ruda.

Afrodescendientes

Entre sus aportes sobresalen productos como el sorgo, platillos como el patí y diversas plantas curativas, entre ellas la higuera. También, destaca su contribución musical a través del calipso, así como el legado de palabras como “ñame”, “banano”, “guineo” y “marimba”.

(Santillana, 2024, p. 217).

Día de la Democracia	El 7 de noviembre se recuerda el Día de la Democracia Costarricense. Ese día de 1889, el pueblo defendió su derecho a elegir a los gobernantes.	La democracia consiste en el derecho de las personas a participar en los ámbitos político, económico y social de un país. Esto se refleja de la siguiente manera.	-Conmemoración democrática	-Definición democrática
	En 1889 se realizaron elecciones presidenciales, las cuales fueron las primeras en que se eligió un presidente que representaba a un partido político. Estas fueron ganadas por José Joaquín Rodríguez, candidato del Partido Constitucional Democrático.	Ámbito político Es cuando la población elige a sus representantes nacionales como el presidente y los diputados en las votaciones. Los habitantes de Costa Rica tienen la posibilidad de elegir a sus representantes cada cuatro años. Esto se realiza mediante elecciones libres, en las que se respeta la voluntad de la mayoría.	-Elecciones presidenciales -Proceso electoral -Historia democrática -Resultado electoral -Ideología política -Incumplimiento electoral -Imposición de candidatura -Participación Ciudadana -Soberanía popular -Defensa democrática -Empoderamiento ciudadano	-Elecciones democráticas -Sistema democrático -Soberanía popular -Participación económica -Libertad económica -Acceso financiero -Desarrollo social -Derecho a la educación.
	El presidente Bernardo Soto negó la decisión del pueblo. En su lugar impuso al candidato del Partido Liberal Progresista, Ascensión Esquivel.			

El 7 de noviembre, los pobladores de San José se lanzaron a las calles con palos y machetes para defender la decisión del pueblo, que había escogido a Rodríguez.	Ámbito económico
Consecuencias del proceso electoral de 1889	Es cuando las personas pueden participar en los procesos productivos del país y gozar de sus ganancias. Hoy en día, quienes desean emprender proyectos económicos, como formar una empresa, cuentan con acceso a bancos públicos o privados para que les brinden apoyo económico.
El mandatario Bernardo Soto, debido a la presión del pueblo, respetó el triunfo del candidato opositor.	
Los costarricenses defendieron el derecho a escoger sus gobernantes mediante el voto.	Ámbito social
La población se dio cuenta de su poder en la toma de decisiones y se involucró más en la vida política del país.	Es cuando el pueblo tiene acceso a servicios como la educación y la salud. En la actualidad, los niños tienen la posibilidad de ir a la escuela y al colegio de manera gratuita. El
(Santillana, 2024, p. 218).	

país cuenta con el
Ministerio de
Educación Pública,
entidad encargada de
velar por la calidad de
la enseñanza.

(Santillana, 2024, p.
219).

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice G

Tabla de codificación de las imágenes asociadas a las efemérides en los libros de texto

Referencia	Número de página	Efeméride	Interpretación Inicial	Códigos	Categorías de análisis	Temas centrales
Libro 1° (2020a)	Pág 35, imagen 1	Batalla de Santa Rosa	- Arquitectura colonial - Hacienda histórica - Patrimonio nacional - Espacio histórico - Actores sociales ausentes - Memoria material histórica - Centralidad arquitectónica	- Espacio patrimonial - Ausencias sociales	- Representación del patrimonio histórico - Invisibilización de actores sociales	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Narrativas hegemónicas de la historia nacional
	Pág 123, imagen 1	Día de las culturas	- Monumento a Colón - Figura masculina europea - Gesto de conquista – Postura heroica - Símbolo descubrimiento - Narrativa eurocentrista - Ausencia de indígenas - Glorificación del explorador	- Narrativa colonial - Heroización histórica	- Colonialidad en la representación histórica - Heroización del pasado histórico	- Narrativas hegemónicas de la historia nacional
	Pág 109, imagen 1	Día de la Independencia	- Iconografía institucional - Simplicidad gráfica - Antorcha simbólica - Actores sociales ausentes	- Ausencias sociales - Símbolos nacionales - Simplificación didáctica - Heroización histórica	- Invisibilización de actores sociales - Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia	- Narrativas hegemónicas de la historia nacional

			- Abstracción - Representación de liderazgo		- Representación simplificada del pasado histórico - Heroización del pasado histórico - Representación de la participación democrática	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Formación de ciudadanía y representación de la participación social
	Pág. 139, imagen 1	Día de la democracia costarricense	- Práctica democrática - Proceso electoral – Representación del voto - Institucionalidad democrática – Ejercicio democrático escenificado	- Participación democrática		
Libro 2° (2020b)	Pág 24, imagen 1	Batalla de Santa Rosa	- Participación guiada - Figura histórica militar - Heroización masculina - Personaje histórico central - Liderazgo militar - Representación histórica	- Heroización histórica - Ritual cívico - Narrativa militar	- Heroización del pasado histórico - Ritualización del pasado en el espacio escolar - Ritualización y militarización del pasado	- Narrativas hegemónicas de la historia nacional - Representaciones simbólicas y ritualización de la historia
	Pág. 121, imagen 1	Día de la Independencia	- Símbolo nacional - Expresión de patriotismo - Conmemoración patriótica - Identidad nacional - Participación estudiantil - Historia escenificada - Celebración cívica colectiva - Valores nacionales	- Símbolos nacionales - Ritual cívico - Ciudadanía escolar	- Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia - Ritualización del pasado en el espacio escolar - Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Formación de ciudadanía y representación de la participación social

Libro 3 (2024)	Pág. 135, imagen 1	Día de las culturas	- Actores sociales jóvenes - Diversidad sociocultural - Convivencia social - Expresión de optimismo - Participación juvenil - Identidad colectiva construida - Integración social	- Ciudadanía escolar - Símbolos nacionales - Diversidad cultural	- Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar - Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia - Representación pasiva de la diversidad cultural	- Formación de ciudadanía y representación de la participación social - Representaciones simbólicas y ritualización de la historia
	Pág.144, imagen 1	Día de la democracia costarricense	- Ejercicio del voto - Práctica democrática - Participación inclusiva - Institucionalidad democrática - Valores democráticos	- Participación democrática	- Representación de la participación democrática	- Formación de ciudadanía y representación de la participación social
	Págs 82-83, imagen 1 y 2 (forman una sola imagen)	Batalla de Santa Rosa	- Conflicto militar - Protagonismo militar - Defensa nacional - Simbolismo patriótico - Escenario histórico rural - Heroísmo militar	- Símbolos nacionales - Heroización histórica - Espacio patrimonial - Narrativa militar	- Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia - Heroización del pasado histórico - Representación del patrimonio histórico - Ritualización y militarización del pasado	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Narrativas hegemónicas de la historia nacional
	Pág. 215, imagen 1	Día de la Independencia	- Simbología nacional - Participación estudiantil - Ritual cívico escolar - Expresión de patriotismo - Celebración patriótica - Acompañamiento institucional - Valores cívicos transmitidos	- Símbolos nacionales - Ritual cívico - Ciudadanía escolar	- Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia - Ritualización del pasado en el espacio escolar - Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Formación de ciudadanía y representación de la participación social

		- Representación histórica festiva			
Págs 216, imagen 1 217, imágenes 1, 2 y 3 (forman una sola narrativa)	Día de las culturas	- Diversidad cultural - Grupos étnicos históricos - Aportes culturales - Tradiciones escenificadas - Simplificación gráfica cultural - Herencia colectiva - Llegada a América - Personaje histórico central - Expansión europea - Narrativa del “descubrimiento” - Representación caricaturizada histórica	- Narrativa colonial - Diversidad cultural - Ritual cívico - Simplificación didáctica - Heroización histórica	- Colonialidad en la representación histórica - Representación pasiva de la diversidad cultural - Ritualización del pasado en el espacio escolar - Representación simplificada del pasado histórico - Heroización del pasado histórico	- Narrativas hegemónicas de la historia nacional - Representaciones simbólicas y ritualización de la historia
Pág. 219, imágenes 1, 2 y 3 (forman una sola narrativa)	Día de la democracia costarricense	- Simplificación histórica - Simbología del voto - Abstracción de conceptos	- Simplificación didáctica - Participación democrática	- Representación simplificada del pasado histórico - Representación de la participación democrática	- Representaciones simbólicas y ritualización de la historia - Formación de ciudadanía y representación de la participación social

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice H

Tabla de codificación inicial de las actividades evaluativas de las efemérides

<i>Libro</i>	<i>Efeméride</i>	<i>Instrucciones textuales (Unidades de Significado)</i>	<i>Códigos iniciales</i>	<i>Categorías</i>
1° Grado (2020)	Batalla de Santa Rosa	“Coloree las palabras que completan la oración. El ejército costarricense luchó contra los: filibusteros / nicaragüenses. La batalla de Santa Rosa se conmemora el: 20 de marzo / 11 de abril. La batalla de Santa Rosa se produjo en una: hacienda / plaza.” (Santillana, 2020a, p. 35).	- Actividad ilustrativa y selección. - Narrativa Hegemónica. - Excepcionalismo costarricense. - Conmemoración efeméride. - Fidelidad narrativa. - Datos factuales.	- Reafirmación de narrativas - Contextualización local de efemérides - Racionamiento estudiantil
	Día de la Independencia	“Elabore una ilustración sobre la manera en que se celebra el 15 de septiembre en su distrito”. (Santillana, 2020a, p. 109)	- Actividad ilustrativa. - Conmemoración efeméride. - Conexión local-efeméride.	
	Día de las Culturas	“Dibuje cómo se celebra el Día de las Culturas en su escuela”. (Santillana, 2020a, p. 123).	- Actividad ilustrativa. - Conmemoración efeméride. - Conexión local-efeméride.	
	Día de la Democracia	“Describa de qué manera se relacionan los siguientes valores con el Día de la Democracia Costarricense. Respeto / Justicia”. (Santillana, 2020a, p. 139).	- Actividad escritura. - Construcción estudiantil. - Tradición inventada social. - Narrativa Hegemónica.	
2° Grado (2020)	Batalla de Santa Rosa	“Escriba cuál es la importancia de <u>celebrar</u> la batalla de Santa Rosa. Ilustre su respuesta en el recuadro”. (Santillana, 2020b, p. 24).	- Actividad escritura e ilustración. - Construcción estudiantil.	

			- Justificación de la conmemoración. - Conmemoración efeméride.	
	Día de la Independencia	“Escriba de qué manera se relaciona la imagen con la celebración de la Independencia de Costa Rica. Diga a la clase qué le gusta de esa actividad”. (Santillana, 2020b, p. 121).	- Actividad escritura y explicación. - Construcción estudiantil. - Conmemoración efeméride. - Conexión emocional a efeméride.	- Justificación efeméride - Reafirmación de narrativas - Racionamiento estudiantil - Aportes culturales
	Día de las Culturas	“Anote de qué manera influye en su vida cotidiana uno de los aportes de las culturas que habitan en nuestro país. Siga el ejemplo. “En mi casa se usan plantas medicinales para tratar el dolor de estómago. Esta práctica la heredamos de nuestros indígenas”. (Santillana, 2020b, p. 135).	- Actividad escritura. - Conexión personal a efeméride. - Aportes culturales. - Silencios culturales. - Narrativa Hegemónica. - Conexión pasado-presente.	
	Día de la Democracia	“Ilustre el significado para usted del Día de la Democracia Costarricense. Explique su dibujo a la clase”. (Santillana, 2020b, p. 144).	- Actividad ilustración y explicación. - Construcción estudiantil. - Conexión personal a efeméride.	
3° Grado (2024)	Batalla de Santa Rosa	“Descubre las palabras ocultas. a. Anota con qué hecho histórico relacionas esas palabras. b. Ilustra una actividad que se efectúa en tu provincia para conmemorar ese acontecimiento histórico.	- Actividad identificación, escritura, ilustración y explicación. - Narrativa Hegemónica. - Conexión local-efeméride. - Conmemoración efeméride. - Tradición Inventada Social.	

	c. Explica que valores transmiten dicha celebración.” (Santillana, 2024, p. 80).		
	“Selecciona los acontecimientos históricos que se celebran en el centro educativo. Batalla de Rivas / Fundación del cantón / Inauguración de la plaza pública / Batalla de Santa Rosa”. (Santillana, 2024, p. 80).	- Actividad selección. - Conmemoración efeméride. - Conexión local-efeméride. - Narrativa Hegemónica.	
	“Selecciona el nombre del lugar hacia donde se dirigían las tropas costarricenses el 20 de marzo de 1856. San José / Hacienda Santa Rosa / Cerro La Piñuelita”. (Santillana, 2024, p. 82).	- Actividad selección. - Datos factuales. - Narrativa Hegemónica.	- Reafirmación de narrativas - Contextualización local de efemérides - Racionamiento estudiantil - Justificación efeméride
	“Anota el nombre del grupo al que se enfrentaron las tropas costarricenses”. (Santillana, 2024, p. 82).	- Actividad escritura. - Datos factuales. - Excepcionalismo costarricense.	- Aportes culturales - Silencios narrativos
	“Selecciona la afirmación correcta. El enfrentamiento entre filibusteros y costarricenses ocurrió en las llanuras cercanas a la casona. La batalla de Santa Rosa duró 15 minutos y en ella se vencieron a los invasores. Los costarricenses perdieron los cañones y tuvieron que resguardarse en los corrales”. (Santillana, 2024, p. 83).	- Actividad de selección. - Narrativa Hegemónica. - Datos factuales. - Legitimación de narrativa.	

		“Marca los valores que se evidenciaron durante la batalla de Santa Rosa. Amor por la patria / Valentía / Solidaridad”. (Santillana, 2024, p. 83).	- Actividad selección. - Tradición Inventada Social. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa.
		“Marca por qué fue importante la batalla de Santa Rosa. Tras el fin del conflicto, se tomaron algunos filibusteros como prisioneros. Dicho hecho histórico reafirmó la soberanía nacional. La victoria alcanzada permitió aumentar el territorio nacional”. (Santillana, 2024, p. 84).	- Actividad selección. - Justificación de batalla. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa. - Datos factuales.
		“Defina el siguiente concepto. Efeméride”. (Santillana, 2024, p. 87).	- Actividad escritura. - Construcción estudiantil.
		“Completa el cuadro. Efeméride / Fecha / Acontecimientos”. (Santillana, 2024, p. 87).	- Actividad escritura. - Datos factuales.
		“Escriba cuáles actividades se realizan en la escuela para conmemorar el 20 de marzo y el 11 de abril”. (Santillana, 2024, p. 87).	- Actividad escritura. - Conexión local-efeméride. - Conmemoración efeméride.
	Día de la Independencia	“Selecciona el nombre del país donde se firmó el Acta de Independencia. Costa Rica / Nicaragua / Guatemala / Honduras”. (Santillana, 2024, p. 214).	- Actividad selección. - Datos factuales. - Narrativa Hegemónica.

		“Escribe una actividad que se realiza en tu provincia para conmemorar la independencia nacional”. (Santillana, 2024, p. 215).	- Actividad escritura. - Conexión local-efeméride. - Conmemoración efeméride.
	Día de las Culturas	“Selecciona el nombre del continente del cual llegaron personas a América en 1492. España / Asia / África / Europa”. (Santillana, 2024, p. 216).	- Actividad selección. - Datos factuales. - Silencios culturales. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa.
		“Marca el nombre de los productos que son un aporte de los indígenas. Sorgo / Trigo / Cacao / Frijoles”. (Santillana, 2024, p. 217).	- Actividad selección. - Datos factuales. - Aportes culturales. - Legitimación narrativa.
	Día de la Democracia	“Selecciona el nombre del presidente que resultó electo en las elecciones del 7 de noviembre de 1889. Ascensión Esquivel / José Joaquín Rodríguez / Bernardo Soto”. (Santillana, 2024, p. 218).	- Actividad selección. - Datos factuales. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa. - Figuras históricas.
		“Colorea una característica de la democracia costarricense en el ámbito político. Los niños acceden a la escuela de forma gratuita / Los habitantes de Costa Rica eligen a sus representantes cada cuatro años”. (Santillana, 2024, p. 219).	- Actividad ilustración. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación narrativa.

Nota: Codificación temática propia. Fuente: textos Santillana 2020a, 2020b, 2024.

Apéndice I

Tabla de codificación final de las actividades evaluativas de las efemérides

Actividades Evaluativas de las Efemérides				
Libro	Efeméride	Códigos Iniciales	Categorías y Códigos Finales	Temáticas Centrales
1° (2020)	Batalla de Santa Rosa	- Narrativa Hegemónica. - Excepcionalismo costarricense. - Conmemoración efeméride. - Fidelidad narrativa. - Datos factuales.	- Reafirmación de narrativas - <i>Legitimación</i> a. Narrativa Hegemónica (21) b. Datos factuales (11) c. Legitimación de la Efeméride (9) d. Excepcionalismo costarricense (2)	+ Narrativa Histórica
	Independencia	- Conmemoración efeméride. - Conexión local-efeméride.		
	Día de las Culturas	- Conmemoración efeméride. - Conexión local-efeméride.		
	Día de la Democracia	- Construcción estudiantil. - Tradición inventada social. - Narrativa Hegemónica.	- Contextualización local de efemérides - <i>Recursos conmemorativos</i> a. Celebración efeméride (6)	
2° (2020)	Batalla de Santa Rosa	- Construcción estudiantil. - Justificación de la conmemoración. - Conmemoración efeméride.	- Razonamiento estudiantil - <i>Participación: Pasiva o Activa</i> a. Construcción estudiantil (10) b. Tradición Inventada Social (3)	+ Contextualización efeméride
	Independencia	- Construcción estudiantil. - Conmemoración efeméride. - Conexión emocional a efeméride.		
	Día de las Culturas	- Conexión personal a efeméride. - Aportes culturales. - Silencios culturales. - Narrativa Hegemónica. - Conexión pasado-presente.	- Diversidad cultural - <i>Aportes culturales</i> a. Reconocimiento aporte cultural (2)	+ Visión estudiantil

	Día de la Democracia	- Construcción estudiantil. - Conexión personal a efeméride.	b. Conexión pasado-presente (1)	+ Multiculturalidad
	Batalla de Santa Rosa	- Narrativa Hegemónica. - Conexión local-efeméride. - Conmemoración efeméride. - Tradición Inventada Social. - Datos factuales. - Excepcionalismo costarricense. - Legitimación de narrativa. - Justificación de batalla. - Construcción estudiantil.	- Silencios narrativos <i>- Olvidos históricos</i> a. Silencios culturales (2)	
3° (2020)	Independencia	- Datos factuales. - Narrativa Hegemónica. - Conexión local-efeméride. - Conmemoración efeméride.		
	Día de las Culturas	- Datos factuales. - Silencios culturales. - Aportes culturales. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa.		
	Día de la Democracia	- Datos factuales. - Narrativa Hegemónica. - Legitimación de narrativa. - Figuras históricas.		

Nota: Codificación temática propia. Fuente: Textos Santillana 2020a, 2020b, 2024.

Apéndice J

Matriz de análisis y triangulación de narrativas históricas y ciudadanía crítica en las efemérides

Libro 2020a				
Efeméride	La Batalla de Santa Rosa	Independencia de Costa Rica	Día de las culturas	Día de la democracia costarricense
Preguntas guía				
Contenido	Se limita a una explicación descriptiva del acontecimiento, centrada en la victoria costarricense y la conmemoración escolar. No analiza el contexto histórico ni los distintos actores sociales presentes en la Batalla de Santa Rosa.	Se presenta de forma descriptiva y lineal y enfocada en las festividades patrias, sin abordar los procesos históricos ni las tensiones sociales del proceso independentista.	Ofrece una explicación simplificada del encuentro cultural, centrada en el mestizaje y la celebración de la diversidad, sin problematizar las relaciones de poder o los procesos de colonización.	Describe el acontecimiento de forma simplificada e incompleta. No hay contextualización sobre el proceso político ni analiza las condiciones del sistema democrático.
Imágenes	La imagen no presenta diversidad de actores históricos ni el conflicto, ya que solo muestra el espacio físico de la hacienda Santa Rosa. Refuerza una visión patrimonial y tradicional del acontecimiento,	Se limita a un símbolo patriótico abstracto, sin representar actores históricos ni situaciones del proceso independentista. Refuerza una visión oficial y	Refuerza una visión tradicional y eurocéntrica del “descubrimiento”, donde el explorador europeo aparece como figura central. La imagen no incluye perspectivas indígenas, afrodescendientes o	Presenta una escena educativa de votación infantil centrada en la formación cívica. Aunque muestra participación, no aborda contextos históricos ni conflictos relacionados con la

reforzar una visión tradicional y oficial de la historia?	centrada en el lugar histórico, más que en los procesos sociales.	conmemorativa, centrada en valores cívicos.	conflictos históricos asociados a la colonización.	construcción de la democracia.
Actividades evaluativas				
¿Las actividades evaluativas promueven el análisis, la reflexión y la participación frente a los hechos históricos, o se limitan a verificar la memorización de la información presentada?	Se limita a la verificación de información básica, ya que el estudiantado solo selecciona la opción correcta entre dos alternativas. No promueve análisis ni reflexión sobre el hecho histórico.	La actividad se enfoca en representar la celebración de la efeméride en la comunidad, pero no promueve el análisis del proceso histórico enfocado en el presente ni la reflexión sobre su significado.	La actividad se centra en ilustrar la celebración de la efeméride en la escuela, sin embargo, no incentiva la reflexión sobre el proceso histórico o cultural asociado al aplicarlo en su contexto educativo.	La actividad relaciona valores como justicia y respeto con la efeméride mediante una breve descripción personal. Promueve una comprensión cívica básica, pero sin cuestionar ni analizar el proceso democrático.
Categorías de análisis				
Narrativa histórica predominante	Hegemónica	Hegemónica	Superficial	Superficial
Tipo de ciudadanía que promueve	Pasiva	Pasiva	Activa limitada	Activa limitada
Elementos de ciudadanía presentes (reflexión, participación, justicia social, reconocimiento de identidades, pensamiento crítico)	Ausentes: El contenido se limita a la descripción del acontecimiento y conmemoración escolar, sin analizar el contexto histórico ni los distintos actores sociales. La imagen no muestra diversidad de actores ni el conflicto, lo que refuerza	Ausentes: El contenido se centra en festividades patrias, sin abordar procesos históricos. La imagen refuerza la visión oficial del texto, al mostrar símbolos patrióticos abstractos sin diversidad de actores. La actividad evaluativa es	Parcialmente presentes: el contenido simplifica el encuentro cultural y lo centra en el mestizaje y celebración, sin problematizar las relaciones de poder ni procesos de colonización. La imagen refuerza al texto, muestra una visión	Mayoritariamente ausentes: Hay participación simbólica reflejada en la votación infantil. El contenido textual simplifica el acontecimiento en exceso, la imagen centra la atención en la formación cívica escolar y la

	una visión patrimonial y tradicional. La actividad de evaluación es pasiva, enfocada en la verificación de información sin promover ningún elemento de ciudadanía.	conmemorativa y aunque busca aplicarlo al entorno cotidiano se mantiene sin promover ninguno de los elementos de ciudadanía.	eurocéntrica mediante un explorador europeo como figura central, sin incluir perspectivas indígenas o afrodescendientes. La actividad se limita a ilustrar la celebración escolar, sin fomentar ningún elemento de ciudadanía.	actividad evaluativa promueve una comprensión básica de valores, se logra fomentar el reconocimiento de la justicia, pero sin reflexión y otros elementos de ciudadanía.
¿Se cuestiona la efeméride y su narrativa asociada?	No. El acontecimiento se presenta como un episodio consolidado del relato nacional, centrado en la defensa del territorio y la victoria militar.	No. Hay un tratamiento centrado en la conmemoración patriótica, reforzado por representaciones visuales y actividades.	No. Todos los elementos del libro mantienen una narrativa armonizada del encuentro cultural, centrada en diversidad y aportes culturales.	No. El acontecimiento posee un tratamiento celebratorio a la democracia, asociado a valores y la participación cívica estudiantil.
Síntesis interpretativa	La efeméride presenta rasgos de narrativa hegemónica con un enfoque tradicional de grandes hechos heroicos. Se centra en el reconocimiento de la narrativa, para su conmemoración. Promueve una ciudadanía pasiva, al reproducir el acontecimiento desde una visión nacionalista y homogeneizadora, pues no se representan actores ni	La efeméride presenta elementos de narrativa hegemónica, por sus rasgos tradicionales y centrados en la celebración patriótica y prácticas escolares vinculadas a la efeméride. La información sobre el acontecimiento es escasa y visualmente se privilegian los símbolos. Asimismo, el sujeto se convierte en receptor, debido que busca el reconocimiento de	El abordaje reconoce la diversidad cultural y los aportes de los distintos grupos, sin embargo, la representación visual mantiene un enfoque eurocéntrico del proceso. Esto permite asociarla con una narrativa superficial, en la cual se reconoce voces históricamente silenciadas, pero sin cuestionar o transformar las estructuras sociales. Asimismo, el tipo de	Se orienta en resaltar el valor de la democracia, dentro de la cultura política nacional. La representación visual de participación infantil mantiene prácticas de formación cívica y participación electoral de manera simbólica, mientras que las actividades buscan relacionar valores con el reconocimiento de características del sistema

se profundiza en otras perspectivas sociales del conflicto. Asimismo, el sujeto se mantiene como receptor del relato histórico, en el cual, se memoriza y conmemora, pero no analiza ni problematiza el hecho.

elementos vinculados a la celebración y no se problematiza los procesos históricos. Por ello se promueve, una ciudadanía pasiva, centrada en la reproducción de los valores cívicos.

ciudadanía es activa limitada, debido que hay una participación dentro de los márgenes permitidos, al reconocer la diversidad dentro de los centros educativos, pero no desde el cuestionamiento y reflexión.

democrático. Esto configura una narrativa histórica superficial y ciudadanía activa limitada, al promover una participación dentro de los márgenes permitidos, ya que no problematiza tensiones y exclusiones históricas.

Libro 2020b

Efeméride	La Batalla de Santa Rosa	Independencia	Día de las culturas	Día de la democracia costarricense
Preguntas guía				
Contenido	Se limita a exponer de forma descriptiva y simplificada el enfrentamiento, centrándose en la victoria nacional y en la conmemoración escolar, sin profundizar en el contexto histórico ni en los actores sociales.	El contenido presenta una descripción del hecho histórico asociándolo a las celebraciones, sin explicar el proceso independentista ni sus implicaciones sociales y políticas.	Ofrece una explicación descriptiva de la diversidad cultural, enfocada en los aportes culturales de distintos grupos, sin analizar los procesos históricos de colonización y desigualdad.	Se presenta una visión descriptiva y positiva de la democracia, centrada en sus características y celebraciones, sin analizar su desarrollo histórico ni sus tensiones.
Imágenes	Se centra en la figura heroica militar. Refuerza una narrativa tradicional,	Se enfoca en la participación de estudiantes en actos	Presenta diversidad cultural mediante jóvenes de distintos orígenes, pero	Muestra participación electoral de una persona adulta mayor, refuerza la

históricos y situaciones que invitan a reflexionar sobre conflictos o perspectivas históricas diversas, o se limitan a reforzar una visión tradicional y oficial de la historia?	basada en líderes masculinos y el heroísmo nacional, sin representar diversidad de actores del conflicto.	cívicos, lo que refuerza una visión conmemorativa y escolar de la independencia, sin representar los procesos históricos ni los actores sociales.	la representación enfatiza en una convivencia armoniosa y no invita a reflexionar sobre conflictos históricos o desigualdades entre los grupos.	idea de inclusión democrática. Sin embargo, no problematiza las exclusiones históricas ni conflictos vinculados al derecho al voto.
Actividades evaluativas				
¿Las actividades evaluativas promueven el análisis, la reflexión y la participación frente a los hechos históricos, o se limitan a verificar la memorización de la información presentada?	La actividad promueve la reproducción de la importancia conmemorativa del acontecimiento, sin fomentar análisis crítico del proceso histórico.	La actividad vincula una imagen con la celebración de la efeméride, promueve participación y opinión, pero sin incentivar reflexión histórica profunda.	La actividad propicia cierta reflexión al relacionar aportes culturales con la vida cotidiana, reconoce la influencia de los distintos grupos.	La actividad se centra en expresar el significado personal de la efeméride, promueve participación del estudiantado, pero sin problematizar el sistema democrático.
Categorías de análisis				
Narrativa histórica predominante	Hegemónica	Hegemónica	Superficial	Superficial
Tipo de ciudadanía que promueve	Pasiva	Activa limitada	Activa limitada	Activa limitada
Elementos de ciudadanía presentes (reflexión, participación, justicia social, reconocimiento de	Ausentes: El contenido se limita a describir el enfrentamiento y la conmemoración escolar centrada en la victoria	Mayoritariamente ausentes: presenta una participación simbólica limitada. El contenido describe la celebración sin	Presentes de manera limitada: El contenido describe la diversidad cultural y aportes de otros grupos, pero no	Presentes de manera limitada. El contenido describe la democracia de forma simplificada, positiva y centrada en

identidades, pensamiento crítico)	nacional, sin análisis crítico ni contextualización de los actores sociales. La imagen refuerza una figura heroica y masculina, sin mostrar diversidad de actores y conflictos. La actividad, se centra en la verificación básica de la información, sin promover ningún elemento de ciudadanía	profundizar en los procesos políticos o implicaciones sociales. La imagen muestra la participación estudiantil de manera simbólica y conmemorativa sin representar actores históricos ni conflictos sociales. La actividad sí permite expresar opiniones, pero no promueve los elementos de ciudadanía.	problematiza la colonización ni la desigualdad que sufren estos. La imagen muestra jóvenes de diversos orígenes muestra una convivencia armoniosa, sin invitar a cuestionar los conflictos históricos. La actividad propicia cierta reflexión al relacionar aportes culturales con la vida cotidiana, reconoce identidades diversas.	celebración, sin analizarla críticamente. La imagen muestra participación simbólica, refuerza la inclusión, pero sin problematizar exclusiones históricas. La actividad invita a expresar el significado personal, promueve participación, pero los elementos de ciudadanía son limitados.
¿Se cuestiona la efeméride y su narrativa asociada?	No. Se mantiene como un acontecimiento de referente heroico sobre la defensa nacional y victoria, así como conmemorativa.	No. Su enfoque se centra en las celebraciones patrias y símbolos nacionales vinculados al proceso de independencia.	No. La representación del encuentro se orienta hacia una visión conciliadora, basada en el mestizaje y aportes culturales.	No. Se destaca a la democracia como valor institucional positivo en todos los elementos del libro.
Síntesis interpretativa	La efeméride se presenta como un episodio clave de defensa nacional centrada en lo militar. La representación visual enfatiza en una figura masculina militar, promueve la acción bélica y el heroísmo asociado al conflicto, mientras que las actividades buscan	Se centra en la conmemoración de las celebraciones patrias, por lo que su narrativa se mantiene hegemónica por su enfoque tradicional. La representación visual incorpora participación estudiantil en actos cívicos vinculados a la efeméride, mientras que las	El abordaje reconoce la diversidad cultural y los aportes de los distintos grupos, sin embargo, la representación visual mantiene un enfoque armonioso del proceso. Esto permite asociarla con una narrativa superficial, en la cual se reconoce voces históricamente	Se orienta en resaltar el valor de la democracia, dentro de la cultura política nacional. La representación visual de inclusión mantiene prácticas de formación cívica y participación electoral de manera simbólica, mientras que las actividades promueven

identificación histórica asociada al hecho. Lo anterior refuerza una narrativa histórica hegemónica, que privilegia una narrativa hegemónica con enfoque tradicional y una ciudadanía pasiva en la cual el sujeto se posiciona como receptor del relato histórico consolidado.

evaluaciones promueven el enfoque de la narrativa celebratoria. La ciudadanía es activa limitada, debido que sí hay participación simbólica dentro del margen establecido, sin cuestionar el hecho histórico.

silenciadas, pero sin cuestionar o transformar las estructuras sociales. Asimismo, el tipo de ciudadanía es activa limitada, debido que hay una participación dentro de los márgenes permitidos, al vincularlo con la vida cotidiana, pero sin cuestionar y reflexionar.

una opinión individual del sistema democrático. Esto configura una narrativa histórica superficial, al promover una participación dentro de los márgenes permitidos, sin problematizar tensiones y exclusiones históricas, promueve así una ciudadanía activa pero limitada.

Libro 2024

Efeméride

La Batalla de Santa Rosa

Independencia

Día de las culturas

Día de la democracia costarricense

Preguntas guía

Contenido

¿El contenido textual favorece a una comprensión crítica del pasado vinculada con problemáticas sociales y el papel de la ciudadanía, o se limita a una explicación descriptiva del acontecimiento?

Profundiza en detalles del enfrentamiento, pero mantiene un relato descriptivo y nacionalista, centrado en la victoria y defensa del territorio, así como su importancia en el pasado, sin relacionarla con el presente.

Incluye mayor contextualización histórica, pero predomina una explicación descriptiva del proceso, centrada en decisiones políticas para justificar las fechas en las que se llevan a cabo las celebraciones patrias.

Presenta el proceso histórico de forma descriptiva, armonizada y eurocéntrica, pues amplía información sobre la llegada de los europeos al continente americano, destaca el mestizaje y los aportes culturales, sin abordar el contexto histórico y diferenciado de los grupos que menciona y las desigualdades o

Profundiza y describe el acontecimiento histórico y sus consecuencias, vinculándolo con una visión positiva de la democracia sin problematizar sus exclusiones o tensiones históricas.

Imágenes			conflictos de la colonización.	
¿Las imágenes representan diversidad de actores históricos y situaciones que invitan a reflexionar sobre conflictos o perspectivas históricas diversas, o se limitan a reforzar una visión tradicional y oficial de la historia?	Representa el enfrentamiento militar y la defensa del territorio, pero se centra en soldados masculinos y en el heroísmo militar, sin mostrar otros actores sociales ni perspectivas del conflicto.	La imagen representa la celebración de la antorcha con participación estudiantil, lo que refuerza la conmemoración patriótica. No se representan actores históricos ni las tensiones del proceso independentista.	La imagen reproduce la narrativa tradicional del descubrimiento, centrada en la exploración europea y en la figura de Colón sin incluir a los pueblos ni el conflicto colonial. La segunda imagen, aunque representa la diversidad, lo hace desde una perspectiva armoniosa basada solo en aportes culturales, sin abordar desigualdades ni conflictos históricos.	Utiliza símbolos institucionales abstractos, por lo que no representa actores sociales ni situaciones históricas concretas de participación democrática.
Actividades evaluativas ¿Las actividades evaluativas promueven el análisis, la reflexión y la participación frente a los hechos históricos, o se limitan a verificar la memorización de la información presentada?	Contiene seis actividades centradas en la selección de respuestas correctas, identificación de información y completar datos históricos, verifica el reconocimiento de fechas, lugares, actores y valores asociados al acontecimiento. Estas no promueven el análisis crítico del proceso histórico, sino que refuerzan la memorización	Son 2 actividades de la identificación y selección de información histórica específica. La reflexión histórica es limitada y se prioriza la verificación de datos y reproducción de la conmemoración.	Posee 2 actividades se enfocan en la identificación de información básica relacionada con el acontecimiento, como el origen geográfico de los europeos y algunos aportes culturales. Este enfoque prioriza la memorización de datos sin promover análisis crítico sobre los procesos	Dos actividades que se centran en identificar información sobre hechos y características del sistema democrático, como personajes históricos o rasgos institucionales. Aunque menciona elementos de participación democrática, no se promueve un análisis del proceso histórico ni una reflexión

	de información y la narrativa conmemorativa.		históricos asociados al encuentro entre culturas.	crítica sobre la democracia.
Categorías de análisis				
Narrativa histórica predominante	Hegemónica	Hegemónica	Superficial	Superficial
Tipo de ciudadanía que promueve	Pasiva	Activa limitada	Activa limitada	Activa limitada
Elementos de ciudadanía presentes (reflexión, participación, justicia social, reconocimiento de identidades, pensamiento crítico)	Ausentes: El contenido describe el enfrentamiento y la defensa del territorio de forma nacionalista y descriptiva, centrada en la victoria, sin analizar tensiones sociales ni actores diversos. La imagen refuerza la figura heroica y masculina, sin representar a otros actores ni perspectivas del conflicto. Las actividades se limitan a la selección de respuestas correctas y verificación de información sin fomentar elementos de ciudadanía.	Mayoritariamente ausentes: Hay presencia de participación simbólica, pero limitada. El contenido ofrece cierta contextualización histórica, pero prioriza la descripción de decisiones políticas y celebración patria, sin análisis crítico de tensiones sociales. La imagen muestra estudiantes participando en celebración de la antorcha, reforzando la conmemoración, pero no representa actores históricos ni conflictos sociales. Las actividades se centran en identificar y seleccionar información específica, priorizando	Mayoritariamente ausentes: el contenido describe el mestizaje y los aportes culturales de manera armonizada sin abordar desigualdades ni conflictos de la colonización. Hay dualidad en las imágenes, donde se refuerza una visión eurocéntrica que no incluye a los actores principales y otra que muestra diversidad armoniosa, sin problematizar el hecho histórico. Las actividades en su conjunto se enfocan en identificación básica de la información, sin análisis crítico del encuentro de culturas, por lo que no	Mayoritariamente ausentes: El contenido describe la democracia de forma positiva, lo que vincula el acontecimiento con el sistema democrático y su funcionamiento, pero sin problematizar exclusiones ni tensiones históricas. La imagen usa símbolos institucionales abstractos que no representa actores o situaciones históricas concretas. Las actividades se centran en identificar hechos y características del sistema democrático, aunque mencionan elementos de participación, no fomentan elementos de ciudadanía.

		memorización sobre análisis, sin promover elementos de ciudadanía.	promueve ningún elemento de ciudadanía.	
¿Se cuestiona la efeméride y su narrativa asociada?	No. El relato se centra en el enfrentamiento militar y en la defensa del territorio. Ubica el por qué la victoria fue importante, pero no trae su importancia al presente.	No. Se mantiene como un acontecimiento conmemorativo, que explora las razones por las cuales se celebra y no tanto, en sus repercusiones en la actualidad.	No. El encuentro cultural se mantiene, desde los aportes al mestizaje, pero no desde las situaciones individuales de cada grupo mencionado.	No. Se aborda desde una visión positiva del sistema democrático y sus valores institucionales.
Síntesis interpretativa	La efeméride se presenta como un episodio clave de defensa nacional centrada en lo militar. La representación visual enfatiza en una figura masculina militar, promueve la acción bélica y el heroísmo asociado al conflicto, mientras que las actividades buscan identificación histórica asociada al hecho. Lo anterior refuerza una narrativa histórica hegemónica, que privilegia una narrativa con enfoque tradicional y una ciudadanía pasiva en la cual el sujeto se posiciona como receptor	Se centra en la conmemoración de las celebraciones patrias. La representación visual incorpora participación estudiantil en actos cívicos vinculados a la efeméride, mientras que las evaluaciones promueven la memorización. Esto mantiene una narrativa hegemónica celebratoria, mientras que la ciudadanía es activa limitada, debido que sí hay participación simbólica escolar dentro del margen establecido, sin cuestionar el hecho histórico.	El abordaje reconoce la diversidad cultural y los aportes de los distintos grupos, sin embargo, la representación visual mantiene un enfoque eurocéntrico del proceso. Esto permite asociarla con una narrativa superficial, en la cual se reconoce voces históricamente silenciadas, pero sin cuestionar o transformar las estructuras sociales. El tipo de ciudadanía es activa limitada, debido que hay una participación dentro de los márgenes permitidos y el sujeto se mantiene como receptor de la información.	Se orienta en resaltar el valor de la democracia, dentro de la cultura política nacional. La representación visual, es abstracta y las actividades mantienen un enfoque tradicional. Esto configura una narrativa histórica superficial, al promover una participación dentro de los márgenes permitidos, sin problematizar tensiones y exclusiones históricas, impulsa así una ciudadanía activa pero limitada.

del relato histórico
consolidado.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice K

Códigos presentes en la iconografía de los libros de texto

<i>Temas</i>	<i>Categorías</i>	<i>Códigos</i>	<i>Fórmula y Resultados</i>	<i>Porcentaje</i>
Narrativas hegemónicas de la historia nacional	Invisibilización de actores sociales	Ausencias sociales (2)	$2 * 100 / 33 = 6.06$	6.06 %
	Colonialidad en la representación histórica	Narrativa colonial (2)	$2 * 100 / 33 = 6.06$	6.06 %
	Heroización del pasado histórico	Heroización histórica (5)	$5 * 100 / 33 = 15.15$	15.15 %
	Representación pasiva de la diversidad cultural	Diversidad cultural (2)	$2 * 100 / 33 = 6.06$	6.06 %
	Ritualización y militarización del pasado	Narrativa militar (2)	$2 * 100 / 33 = 6.06$	6.06 %
	Simbolismo nacional en la enseñanza de la historia	Símbolos nacionales (5)	$5 * 100 / 33 = 15.15$	15.15 %
Representaciones simbólicas y ritualización de la historia	Representación simplificada del pasado histórico	Simplificación didáctica (3)	$3 * 100 / 33 = 9.09$	9.09 %
	Ritualización del pasado en el espacio escolar	Ritual cívico (4)	$4 * 100 / 33 = 12.12$	12.12 %
	Representación del patrimonio histórico	Espacio patrimonial (2)	$2 * 100 / 33 = 6.06$	6.06 %

Formación de ciudadanía y representación de la participación social	Representación de la participación democrática	Participación democrática (3)	$3 * 100 / 33 = 9.09$	9.09 %
	Construcción de ciudadanía en el ámbito escolar	Ciudadanía escolar (3)	$3 * 100 / 33 = 9.09$	9.09 %
		Total de repeticiones: 33	Total %	100%

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Apéndice L

Cronograma de Actividades para la realización del Trabajo Final de Graduación (2025-2026)

	2025											2026					
MES ACTIVIDADES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Elaboración y redacción del anteproyecto.																	
V Jornadas de Investigación.																	
Elaboración de los instrumentos de recolección de datos.																	
Pilotaje y validación de los instrumentos.																	
Coloquio y entrega del anteproyecto a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación.																	
Trabajo de Campo: Aplicación de técnicas e instrumentos.																	
Redacción del informe final del Trabajo Final de Graduación.																	
Entrega del Trabajo Final de Graduación.																	
VI Jornadas de Investigación.																	
Defensa del Trabajo Final de Graduación.																	

Fuente: Elaboración propia 2025; 2026.