

KRAUSISMO Y OTROS MODELOS REFERENCIALES HISTÓRICOS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL COSTARRICENSE: LOS *CANTOS ESCOLARES* (1888) DE JUAN FERNÁNDEZ FERRAZ Y JOSÉ CAMPADABAL

Krausism and other historical referential models in Costa Rican music education: Los cantos escolares (1888) by Juan Fernández Ferraz and José Campabadal

Jorge Ramón-Salinas^a y Carmen M. Zavala Arnal^b

Fecha de recepción: 07/12/2023 • Fecha de aceptación: 21/03/2024

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo el estudio de los *Cantos Escolares* (1888) de Juan Fernández Ferraz (1849-1904) y de José Campadabal (1849-1905), un cancionero escolar de amplia difusión en Costa Rica, obra de dos españoles asentados en el país y convertidos en dos de los próceres de la educación y la cultura en la joven república. Se pretende reflexionar, más allá del hecho musical concreto, sobre el alcance y significado de esta selección de canciones, cuya temática sintetizaba aspectos esenciales, tanto educacionales y morales, sobre los que se consideró que debía cimentarse la república. Inicialmente se procede a una amplia contextualización de la obra y sus autores, atendiendo a factores ideológicos y musicales. Se realiza un análisis de los estudios vigentes, trascendiendo los aspectos específicamente musicales en aras de plantear la importancia y significado del desarrollo del canto colectivo en el ámbito social y en la enseñanza costarricense de la segunda mitad del *ochocientos*. Se reseñan las diferentes iniciativas educativas en las que la canción, convertida en una herramienta didáctica relevante, constituye un vehículo idóneo como creador de prosélitos, co-religionarios de una nueva nación en ciernes. Se puede concluir que la relevancia del cancionero excede el mero documento educativo-musical,

^a Dpto. de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza. C. Valentín Carderera, 4, 22003, Huesca, España. jramon@unizar.es ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3950-5407>

^b Dpto. de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza. C. Valentín Carderera, 4, 22003, Huesca, España. czavala@unizar.es  <https://orcid.org/0000-0002-1964-889X>

Cómo citar este artículo: Ramón-Salinas, Jorge y Carmen M. Zavala-Arnal. «Krausismo y otros modelos referenciales en la educación musical costarricense: Los *Cantos Escolares* (1888) de Juan Fernández Ferraz y José Campabadal». *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 311-351

tratándose de una obra de un valor documental ya que, más allá de sus evidentes limitaciones como material didáctico-musical por su anacronismo y su cariz colonial, adquiere un valioso significado desde una óptica historiográfica y sociológica dentro de la deriva histórica de la educación costarricense.

Palabras clave: Educación musical; José Campadabal; Juan Fernández Ferraz; Cancionero escolar; Siglo XIX; Costa Rica.

Abstract: *The present article aims to study the *Cantos Escolares* (School Songs) (1888) by Juan Fernández Ferraz (1849-1904) and José Campadabal (1849-1905), a widely disseminated school songbook in Costa Rica, created by two Spaniards who settled in the country and became key figures in education and culture in the young republic. The objective is to reflect, beyond the specific musical aspect, on the scope and meaning of this selection of songs, which synthesized essential educational and moral aspects upon which the republic was considered to be built. Initially, a broad contextualization of the work and its authors is provided, taking into account ideological and musical factors. An analysis of existing studies is conducted, going beyond specifically musical aspects in order to highlight the importance and significance of collective singing development in the social sphere and in Costa Rican education during the second half of the nineteenth century. Different educational initiatives are described in which songs, transformed into relevant didactic tools, serve as an ideal vehicle to create supporters, advocates of a nascent nation. It can be concluded that the relevance of this songbook surpasses its mere educational and musical document status, as it represents a work of documentary value. Despite its obvious limitations as outdated and colonial material for teaching music, it acquires valuable significance from a historiographic and sociological perspective within the historical trajectory of Costa Rican education.*

Keywords: *Music Education; José Campadabal; Juan Fernández Ferraz; School songbook; 19th century; Costa Rica.*

INTRODUCCIÓN

La creación de Costa Rica como nación y su emancipación de España se producía no sin conflicto en el año 1821 dentro de un proceso generalizado que terminaría por liberarla del nexo metropolitano colonial hispano. El estado español asistía durante el siglo XIX a una serie de cambios y conflictos internos diversos que precipitaron la pérdida de su territorio ultramarino. A pesar de este proceso de independencia, el prolongado influjo cultural hispánico y su impronta quedaba indisolublemente ligado a aquellos nuevos países que, aún en pleno proceso de construcción identitaria nacional, tardarían mucho tiempo en encontrar y poner en

valor las referencias idiosincráticas precolombinas, por otra parte imprescindibles, en su bagaje cultural. El punto de partida para la nueva sociedad costarricense se encontraría en los modelos liberales y democráticos, algunos importados de Francia a través a Constitución española de 1812 y que serían esgrimidos por el espectro político progresista español del *ochocientos*.¹ Partiendo de estos y otros modelos, como el estadounidense, mediatizados desde el control de facto de las élites liberal-burguesas cafetaleras que acapararon las nuevas instituciones, se diseñarían las estructuras políticas del país.

También en el ámbito educativo se apostaría paralelamente a este proceso de pretendida modernización y configuración patria, procediendo desde una óptica renovadora a la difusión desde mediados del siglo XIX de la educación obligatoria desde la cual, tal y como ocurría en países europeos, se incluirían materias genéricas y específicas. Además del anhelo de sustentar la república en una ciudadanía formada y alfabetizada, que se desarrollara en libertad y que fuera generadora de progreso, se pretendía así, también desde el ámbito educativo, extender una formación básica a través de la que reforzar y propagar la incipiente identidad costarricense en las nuevas generaciones. Los *Cantos escolares* (1888) de Juan Fernández Ferraz (1849-1904), autor de los textos, y José Campadabal (1849-1905), autor de la música, quedaban insertos en los procesos descritos, reflejando el particular contexto que los generaba.

La idea predominante sobre el hecho educativo a través de una concepción paternalista autoritaria de la instrucción pública se materializaba sobre todo durante la segunda mitad del siglo XIX y estuvo dirigida a los diversos sectores sociales incidiendo en que era capaz de llegar al sector poblacional más desfavorecido. Este modelo sería sustituido en la primera mitad del siglo XX por un arquitecto liberal de educación pública como orden social patriarcal, con una figura dominante que institucionaliza al estado en el sistema educativo.²

¹ Wladimir de la Cruz de Lemos, «La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX: de las cortes de Cádiz a las reformas educativas»; e «Influencia de la Revolución Francesa en el proceso educativo y cultural de Costa Rica», en *Historia de La educación costarricense*, ed. J. Salazar Mora (San José: EUNED y Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003), 8-9-12 y ss.

² Carlos Ariñez Castel, «Mirada desde la memoria histórica: Presidentes de la República, Secretarios y Ministros de Educación Pública de Costa Rica (1847-2017)», *REEA. Revista Electrónica: Entrevista AcadémicaI*, no.4 (2019): 46-69.

Las imbricaciones políticas en este ámbito se muestran como consustanciales en el estudio y conocimiento de la historia de la educación. Así, la coyuntura ideológica liberal marcadamente influida por la institución eclesial y los modelos burocráticos y militares (entre 1821 y 1848) se unieron, a pesar de cierto giro conservador, en la segunda mitad del siglo, momento en el que se construyeron y se desarrollaron las instituciones educativas iniciadas en la primera mitad del mismo.³

Dentro de esta deriva, *a priori* conservadora, se inició también la penetración de las doctrinas positivistas y krausistas, difundidas entre otros por uno de los protagonistas del presente estudio, el pedagogo y escritor liberal canario Juan Fernández Ferraz, una figura relevante —junto a su hermano Valeriano— en la esfera educativa costarricense.⁴ Su papel como educador comenzaba desde su llegada al país requerido por sus hermanos, realizando una tarea multidisciplinaria que desarrollaría durante el último cuarto del siglo, en la que adoptaba como propio el entusiasmo por el proceso de construcción nacional costarricense, erigido también desde las instituciones educativas, convertidas en la base de un proyecto de resabios liberales y democráticos de inspiración franco-republicana. Sería la reforma educativa de Mauricio Fernández Acuña, desarrollada entre 1885 y 1889, la ideada como una organización y regulación administrativa de pretendidos fines democratizantes.

A pesar de ello, e incluso considerando el caso costarricense como el más destacado y avanzado educacionalmente de los países de su entorno, persistirían, hasta el día de hoy, diversas carencias en relación de los resultados esperados desde el punto de vista social.⁵

³ Ariñez, «Mirada desde la memoria histórica», 46-69.

⁴ Olegario Negrín Fajardo, «Juan Fernández Ferraz (1849-1904), impulsor del institucionismo krausista en Costa Rica», en *VI Coloquio de Historia Canario-Americanana* (1984), coord. F. Morales Padrón (Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1987), 893-920; Ramón de Montaner y Francisco Simón, «Juan Fernández Ferraz», *Diccionario enciclopédico hispano-americano*, tomo XXIV (Barcelona: Montaner y Simón editores, 1898), 978-979.

⁵ María Eugenia Dengo Obregón, «Desafíos, perspectivas y proyecciones para el administrador educativo para el siglo XXI», *Revista Electrónica Educare*, nº 1 (2001): 51-59. <https://doi.org/10.15359/ree.2001-1.4>

EL DESARROLLO DE MODELOS IMPORTADOS: *KRAUSISMO, MODERNIDAD Y TRADICIÓN. LOS CANTOS ESCOLARES* (1888) EN EL PANORAMA SOCIAL Y EDUCATIVO-MUSICAL COSTARRICENSE

En el proceso educativo descrito encontraríamos varios hitos en la gestión del sistema costarricense que deben reseñarse, relacionándolos con la introducción de la música en los planes de estudio y su enseñanza.⁶ Su establecimiento y desarrollo se producía sobre todo desde la segunda mitad del siglo XIX, en plena incorporación al mercado mundial del café como motor básico de crecimiento, donde la capitalidad de la ciudad de San José bullía en torno al florecimiento de una dinámica de desarrollo urbano de importación europea. Así lo apuntan Molina y Palmer⁷ al observar cómo la sociedad burguesa —esencialmente cafetaleña— adoptaría rápidamente como seña de identidad de la nueva república costarricense, y tras el malogrado intento federativo Centro Americano, aquellos modelos europeos de consumo, cultura y ocio en los que el Nuevo Teatro Nacional se convertía en referente cultural.⁸

Dentro de esta coyuntura, la formación musical adquiría una progresiva importancia que abarcaría la consideración positiva de este arte como actividad de ocio y esparcimiento. En ello podría estar presente la estela del pensamiento *rousseauniano*, o las aportaciones del *coralismo* de G. L. Bouquillon. Fruto de esta dinámica asistimos a la proliferación de diversos sistemas y métodos innovadores de alfabetización musical, muchos de ellos todavía en la base de las «modernas» metodologías de enseñanza musical activa. Fue precisamente en el último cuarto del siglo XIX cuando comenzaron a desarrollarse algunas de las nuevas perspectivas educativas por influjo de planteamientos paidocéntricos postilustrados de los pedagogos J. H. Pestalozzi o de F. Fröbel, entre otros —muy presentes en las teorías krausistas—, así como por la irrupción de todavía vacilantes preceptos psicopedagógicos en el ámbito de la

⁶ Liliana A. Chacón Solís, «Recorrido de la asignatura “música” en el currículo de la educación pública», *Káñina*, no. 36 (2012): 153; de la Cruz, «La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX», 8-9-12 y ss.

⁷ Iván Molina y Steven Palmer, *Historia de Costa Rica*. (San José: Universidad de Costa Rica, 2003), 49-56.

⁸ María Clara Vargas Cullell, *De las fanfarrias a las salas de concierto. Música en Costa Rica (1840-1940)* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica y Asociación Pro-Historia Centroamericana, 2004), 106-113 y «Música y estado en Costa Rica», *Revista de Historia (Heredia)* no. 34 (1996): 115-175.

educación en general y musical en particular, que darían lugar a los trabajos del suizo Jacques Dalcroze y de la estadounidense Justine Ward —a través del influjo renovador de John Dewey y Thomas Shields—, además de los posteriores y no menos célebres métodos musicales de Carl Orff y Zoltán Kádaly, con una implantación desigual en España durante el siglo XX.⁹ Todo ello conviviría con los procedimientos y prácticas de enseñanza musical propias de las todavía activas, pero decadentes, capillas de música religiosas, tradición formativa esencial en España y Latinoamérica, de la que provenía el maestro de capilla y compositor de los *Cantos Escolares*, José Campadabal.

En el ámbito europeo del *ochocientos*, se comenzaba a extender la praxis musical desde diversas instituciones públicas y privadas constituidas para el disfrute y ocio. La música conquistaba el espacio urbano, abarcando progresivamente un espectro social más amplio. Su demanda aumentaba y trascendía los tradicionales recintos para estar presente de forma cotidiana en los nuevos tiempos y espacios de ocio, propios de la incipiente modernidad: sociedades de recreo, cafés, teatros, y el propio espacio urbano que acogieron programación musical, participando en un proceso de difusión y divulgación que también llegaba a Costa Rica.¹⁰ Así, se fomentaba progresivamente la creación de grupos polifónicos vocales e instrumentales, algunos de gran formato como las orquestas y las bandas de música —importadas desde el mundo castrense al civil—, así como las formaciones corales e incluso las rondallas o grupos de pulso y púa surgidas merced al crecimiento del asociacionismo o amparadas por instituciones. De fondo también se percibe en este desarrollo un pragmatismo utilitarista, especialmente en las formaciones corales, siendo conocedores sus promotores del potencial de aquellas a la hora de favorecer la aprensión de los mensajes patrióticos y morales a través del canto. Así se pondría de manifiesto por ejemplo en el ámbito católico a través de la acción educativo musical de los Círculos Católicos de Obreros, con sus charangas y bandas de música, así como sus corales

⁹ Juan Carlos Montoya Rubio, «El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa», *Anuario Musical* 72 (Madrid: CSIC, 2017): 219-232.

¹⁰ Jorge Uría González, «Lugares para el ocio: Espacio público y espacios recreativos en la Restauración española», *Historia social* 41 (2001): 89-112 y Vargas, *De las fanfarrias a las salas de concierto*, 106-113.

y orfeones.¹¹ Sobre estas últimas debemos reseñar que las hubo de muy diversa orientación, constituidas en asociaciones de recreo dentro del variado espectro propio del diverso y rico panorama societario del siglo XIX —liceos, casinos, círculos, ateneos etc. especialmente desde la segunda mitad— de diverso sesgo ideológico: socialista, obrero, republicano, católico, burgués conservador, liberal etc.¹² Tal y como hemos señalado, se producía de forma paralela una progresiva desviación de la estela educativo musical de las capillas de música religiosa, muy activas todavía, pero en rápida decadencia, como centros fundamentales de enseñanza hacia la esfera profana.¹³

Esta dinámica, propia de la España de la Restauración, llegaría también al país a través de diversas vías, entre ellas el bagaje ideológico, formativo y profesional de los creadores de los *Cantos escolares* (1888). En el momento en el que aparece el cancionero y otros textos didáctico-musicales de Campadabal y Juan Fernández Ferraz, la deriva educativa costarricense se gestaba dentro de un primer proceso colectivo propio del ideario e imaginario republicano, entre 1848 —precisamente desde la definitiva proclamación de la incipiente república como estado soberano independiente— y 1902. La idea esencial fue la de la creación de mecanismos que salvaguardasen la instrucción pública, aunque desde un cierto «autoritarismo de corte paternalista estatal» que propiciase ante todo la formación general de la sociedad incluyendo las clases menos favorecidas. Posteriormente, a comienzos del siglo XX, se derivaría a un modelo liberal en el que la educación pública se erigió como modelo creador de una ordenación social en la que el Estado se convertía en una figura dominante de la que derivarían los servicios y el propio sistema educativo.¹⁴ La educación costarricense partía —como en el caso español— del papel protagonista en el ámbito docente de la iglesia católica, que llevaba a cabo sus primeras iniciativas (ya desde los siglos

¹¹ Jorge Ramón Salinas y Carmen M. Zavala Arnal, «El método de enseñanza musical Ward y su recepción en España. Entre la cuestión social y el motu proprio (Ca. 1873-1965), *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 491-532.

¹² María Nagore Ferrer, «Un aspecto del asociacionismo musical en España: las sociedades corales», *Cuadernos de Música Iberoamericana*, no. 8-9, (2001):211-226.

¹³ José López-Caló, *La música en las catedrales españolas* (Madrid: ICCMU - Universidad Complutense de Madrid, 2012).

¹⁴ Ariñez, «Mirada desde la memoria histórica», 46-69.

XVII y XVIII) dirigidas a las élites. En este periodo la educación musical estaría controlada por las capillas musicales eclesiales. En el plano generalista, las primeras acciones educativas las protagonizaron sacerdotes y laicos —preparados por la propia Iglesia para tal fin— en las que abundaron la enseñanza del catecismo, las nociones elementales de lecto-escritura y los rudimentos alfanuméricos básicos.

El siglo XIX comenzaría con medidas formativas con muchas limitaciones en cuanto a recursos materiales y humanos. Las ideas emanadas del movimiento Ilustrado, imbuidas de positivismo, humanismo y liberalismo arribaron a territorio costarricense sobre todo tras su cristalización en la Constitución española de 1812. Su desarrollo y directrices calaron profundamente en unas colonias que iniciaron su camino de emancipación. Así comenzaba la tímidamente creación de «casas de primeras letras» cuyo modelo referencial estaría en la Casa de la Enseñanza de Santo Tomás en Cartago y otras en San José, pasando de las iniciativas benéficas y filantrópicas a ser sustentadas por la municipalidad. Ya en la segunda mitad del siglo XIX, se creaba el Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago y la Universidad de Santo Tomás, incluyendo la enseñanza femenina pero siempre desde una sesgada perspectiva de género, impartida en el Colegio Superior de Señoritas (1888).¹⁵ La Constitución Federal centroamericana de 1824 otorgaba al poder legislativo la obligación de dirigir el proceso educativo. Tal y como hemos comentado, fue previamente la influencia del ideario emanado de la Constitución española de 1812 uno de los pilares básicos sobre los que se sustentarían muchas de las nuevas iniciativas. Así, la libertad de pensamiento, de opinión y de imprenta se erigió como soporte y referencia obligada de la vida democrática y como referente estructural del incipiente sistema educativo.

Siguiendo las aportaciones del supracitado Vladimir de la Cruz de Lemos la impronta francesa constituyó igualmente otro de los modelos referenciales imprescindibles en la construcción del propio sistema educativo costarricense.¹⁶ La propia Constitución de 1821 evocaba el Pacto Social *rousseauniano*, al igual que las primeras constituciones americanas se impregnarían del ideario revolucionario de las cartas

¹⁵ Bernal Martínez Gutiérrez, *Cronología de la educación costarricense* (San José: Imprenta nacional. Editorial Digital, 2016), 21-23.

¹⁶ De la Cruz, «La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX» 8-9-12 y ss.

magnas francesas. El *iluminismo francés* llegaría a la Universidad de Santo Tomás —especialmente en la figura de dos de sus rectores: N. Toledo y N. Gallegos—. El proyecto educativo del malogrado Nicolás de Condorcet (1743-1794), que proponía como una obligación del estado la formación del «pueblo», general, laica, gratuita y para ambos sexos, también resonaría en la esfera intelectual costarricense. También nos consta la trasmisión por educadores costarricenses de los postulados de Guizot, Fouriol, Duruy, Simon o Ferry a finales del siglo XIX. La verdadera conquista intelectual francesa se acentuaría a partir de 1850 y conforme avanzase el siglo, a través de la presencia directa de profesores franceses en el país, de la enseñanza de la lengua francesa, la llegada de libros procedentes de Francia además de los del supracitado Rousseau, tales como las obras de Renan, Taine, Comte, entre otros, y la organización de bibliotecas, además de otras diversas iniciativas escolares de influencia franca como algunas instituciones «*circumescolares*». No en vano, uno de los nuevos símbolos de la cultura patria, el Teatro Nacional, se inauguraba en 1897 con la ópera *Fausto* del compositor francés Charles Gounod, en un acto en el que sonaron tanto el himno nacional de Costa Rica como *la Marselesa*.¹⁷ La capital costarricense habría recibido en su espacio urbano la primera ópera en 1852 (concretamente *Ernani*) dentro de una dinámica especial de predilección americana por las creaciones verdianas como *Rigoletto* o *la Traviata*. La programación de este género se habría convertido en protagonista de las inauguraciones oficiales de los nuevos y prolíficos teatros americanos. El Teatro Nacional se integraba así como uno de los espacios escénicos en las giras de compañías europeas de ópera y zarzuela que se prodigaron durante la segunda mitad del *ochocientos* por las principales ciudades latinoamericanas.¹⁸ La ley educativa de 1886 se construía también bajo la influencia francesa que calaba incluso en los colores de la enseña nacional, creada en 1848. Desde este punto, se desgranaron diferentes logros desde el ámbito formativo y cultural como los establecimientos de Enseñanza Secundaria, el Liceo y finalmente el referido «Colegio Superior de señoritas». El influjo republicano y liberal de los nuevos tiempos, los

¹⁷ Molina y Palmer. *Historia de Costa Rica*, 47.

¹⁸ Consuelo Carredano y Victoria Eli, «El Teatro lírico», en *Historia de la música en España e Hispanoamérica*, eds. Consuelo Carredano y Victoria Eli (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2010), 153-218.

modelos referenciales estadounidenses, así como los resabios de la Revolución Francesa influenciaban a sus primeros próceres culturales e ideológicos, bien nativos o foráneos como los hermanos Fernández Ferraz quienes, como veremos, coadyuvaron a la configuración idiosincrática oficial de Costa Rica.¹⁹

En esta coyuntura y dentro de los procesos descritos se gestaba la idea de crear un manual de cantos para la escuela, *Cantos Escolares* (1888), por parte del músico y compositor José Campadabal y el profesor Juan Fernández Ferraz. En esa misma década, se publicaban otros trabajos educativos con pretensión generalista para materializar la referida concepción estatal de la instrucción pública, sirva ejemplo el *Manual de Instrucción Cívica para uso de las escuelas de Costa Rica* del célebre político republicano, recurrente presidente de Costa Rica, Ricardo Jiménez Oreamuno (1859-1945) quien fuera rector de forma transitoria de la Universidad de Santo Tomás.

A continuación, realizaremos una aproximación biográfica sobre los autores del citado cancionero y sus aportaciones fundamentales, en la que exponemos cómo la entente establecida entre ambos muestra en sí misma una confluencia de tendencias, presentes en la esfera educativa de la época: unas más avanzadas y progresistas, de Fernández Ferraz, junto a la sempiterna presencia de modelos tradicionales propios de la enseñanza eclesiástica —en este caso musical—, bien conocidos por Campadabal como maestro de capilla.

SEMLANZAS BIOGRÁFICAS DE JUAN FERNÁNDEZ FERRAZ Y JOSÉ CAMPADABAL, Y APORTACIONES PEDAGÓGICAS, ARTÍSTICAS Y LITERARIAS

El papel desempeñado por los hermanos Fernández Ferraz —sobre todo por Valeriano, y por nuestro protagonista, Juan, autor de los textos del cancionero— en el panorama cultural y educativo de Costa Rica fue muy destacado a la hora de difundir las ideas del krausismo y otras tendencias europeas del entonces pensamiento educativo moderno, vinculadas a teorías liberales, librepensadoras, laicas y de progreso. Junto a

¹⁹ Carolina Mora Chinchilla, «El modelo político norteamericano ayuda a promover un modelo liberal para Costa Rica 1880-1903», *Revista Estudios* 10 (1992): 42-49.

un tercer hermano, Víctor, fueron miembros activos de la masonería costarricense.²⁰ El profesor Olegario Negrín es autor de trabajos monográficos referenciales sobre el tema, siendo igualmente relevantes otros estudios sobre los hermanos Fernández Ferraz como los de Manuel Ledesma²¹ y José Pérez Pidal,²² atendiendo especialmente a las figuras de Valeriano y Juan. Estos se unen a estudios primigenios que constituyeron un importante punto de partida como los de Luis Felipe González,²³ Mario Sancho, Láscaris-Comneno,²⁴ Gascón Chacares,²⁵ o Meléndez Chávarri, entre otros.

El primer hermano Fernández Ferraz en llegar a Costa Rica desde España fue Valeriano, en 1868, para colaborar en la organización de la Segunda Enseñanza, haciéndose cargo del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago. Permanecería en el país entre 1869 y 1881, y desde 1892 hasta su fallecimiento en 1925, ocupando responsabilidades determinantes en el devenir educativo nacional. En 1871 arribaron sus hermanos Juan y Víctor, atraídos por las nuevas posibilidades que desde el punto de vista ideológico y filosófico ofrecía la joven república, imbuidos

²⁰ Yván Pozuelo Andrés y Ricardo Martínez Esquivel, «Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX», *REHMLAC+ Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña Plus* 9, no. 1 (2017): 127-145; Miguel Guzmán-Stein, «Masones españoles en Costa Rica: el Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en la formación y desarrollo de la Democracia Liberal Costarricense», en *Masonería Española y América*, vol. I, coord., José Antonio Ferrer Benimeli, (Zaragoza: Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española, 1993); véanse también: Gabriela Ossenbach, «La influencia española en la educación hispanoamericana del siglo XIX. La institución libre de enseñanza en Costa Rica», *Revista española de pedagogía* 38, no. 148 (1980): 111-116; Daniel Isaac Montero, *Las proyecciones históricas del krausismo español en Costa Rica (1870-1936)*, Tesis doctoral, (Madrid: Universidad Complutense, 1994); Leticia Sánchez de Andrés, *La música en el ideario y la acción del krausismo e institucionismo españoles*, tesis doctoral (Madrid: Universidad Complutense, 2006).

²¹ Manuel Ledesma Reyes, «Rasgos del krausismo en la educación costarricense (1869-1910)», *El currículum. Historia de una mediación social y cultural: IX Coloquio de Historia de la Educación* 2 (Granada: Universidad de Granada, 1996), 503-511; *Krausismo y educación en Costa Rica: La influencia de los educadores canarios: Valeriano y Juan Fernández Ferraz*, Tesis Doctoral, (Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, 1994).

²² José Pérez Vidal, *Valeriano Fernández Ferraz. Un Krausista Español en América* (Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular De Las Palmas, 1986).

²³ Luis Felipe González, *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica* (San José de Costa Rica: Imprenta Nacional, 1921).

²⁴ Constantino Láscaris-Comneno, «Valeriano Fernández Ferraz. Memorias», *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, IV no. 14, (1964): 211-226.

²⁵ Eduardo Gascón Chacares, *Influencia de las ideas del doctor Valeriano Fernández Ferraz en la vida cultural de Costa Rica* (San José: Editorial de la Escuela Estatal a Distancia —EUNED-, 1984).

por el pensamiento del institucionista de Julián Sanz del Río (1814-1869). En este se acrisolaron, tanto el pensamiento liberal español como el ilustrado, así como otros principios emanados de la Revolución Francesa y otras corrientes o movimientos filosóficos como el krausismo, positivismo, hegelianismo, postkantismo, darwinismo, y evolucionismo, entre otros. Todos ellos darían forma al pensamiento pedagógico de los hermanos Fernández Ferraz, según Negrín:²⁶

[...] el krausismo de los Fernández Ferraz se transformaría en Costa Rica en forma de racionalismo, en sentido religioso pero aconfesional. Pero la mayoría de las constantes krausistas e institucionales españolas se van a mantener en el ideario de sus correligionarios costarricenses: aconfesionalidad y apoliticismo escolar, aversión a los internados, sustitución de los castigos por la conducta ejemplar del profesor, autorresponsabilidad del educando, realce del papel de la mujer en la sociedad, ideario ético, concepción cíclica y unificada de la enseñanza, racionalismo armónico.

El mismo autor destacaba algunas líneas de acción primordiales del ideario pedagógico de Juan Fernández Ferraz, quien ejerció activamente como docente y periodista ocupando relevantes cargos administrativos en el ámbito educativo costarricense:²⁷

²⁶ Olegario Negrín Fajardo, «El Krausismo en Costa Rica. Ideario educativo de los Hermanos Fernández Ferraz», en *El Krausismo y su influencia en América Latina* (Madrid: Fundación F. Ebert, 1989) 223-250. Edición virtual (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021) 24. Véase también del mismo autor, entre otros: «Juan Fernández Ferraz (1849-1904), impulsor del institucionismo krausista en Costa Rica», en *VI Coloquio de Historia Canario-Americanana*, vol. I, coord. Francisco Morales Padrón (Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984): 893-920; «Las tesis educativas renovadoras de Juan F. Ferraz en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americanano de 1892», en *X Coloquio de Historia Canario-Americanana*, Vol. I, (Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 1994): 1053-1076.

²⁷ Sirvan de ejemplo los años que ejerció como profesor en el Colegio de San Luis Gonzaga. Del mismo modo, en 1884 dirigía el Instituto Nacional Universitario de San José; fue inspector general de enseñanza (1887), ejerció el cargo de director del Instituto Americano (1888-1889). También fundó *El Diario de Costa Rica* y *La Prensa Libre*, llegando a ser director de la Imprenta Nacional y redactor oficial del gobierno costarricense. Montaner y Simón, «Juan Fernández Ferraz», *Diccionario enciclopédico hispano-americano*, 978-979.

Tabla 1. Líneas esenciales de la acción educativa de Juan Fernández Ferraz

<p>La construcción racional y armónica de la educación pública articulada a través de distintos niveles del sistema educativo: jardines de infancia de <i>inspiración froebeliana</i>, enseñanza primaria, educación secundaria y Universidad. Se trata de una concepción educativa y unos principios pedagógicos renovadores bastante semejantes a los que defendía en España la Institución Libre de Enseñanza.</p>
<p>Poder difundir entre el pueblo los conocimientos rudimentarios indispensables para el ejercicio conveniente de los derechos de ciudadanía, y para el desempeño de las obligaciones elementales del hombre y de la mujer en familia y en sociedad. Dicho objetivo piensa Ferraz que podría ser cubierto con la universalización de la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, pero también con el desarrollo de la educación preescolar y la organización de misiones para la educación popular.</p>
<p>Los fines de las instituciones educativas deberían ser: la educación de los sentidos, la disciplina escolar y el culto de la belleza y el bien. El sistema integral y armónico que propugnaba Fernández Ferraz exigía que la instrucción primaria se basara también en la educación froebeliana.</p>

Es en el último aspecto recogido en la tabla en el que la música —junto con materias como las artes, el dibujo y la gimnasia— adquiría cierto protagonismo en el ámbito educativo, especialmente en la Segunda Enseñanza. De hecho, la teoría musical tendría un papel destacado para el propio Krause y sus seguidores españoles. Entre ellos, Giner de los Ríos destacaba en su obra *Estudios de literatura y arte* la capacidad especial del arte para influir en el espíritu de las personas.²⁸ Esto, entre otras razones, pudo suscitar en Juan Fernández la idea de realizar un cancionero, coadyuvando así a difundir la estética y pensamiento musical institucionista. No en vano, Giner y sus colaboradores fueron un núcleo relevante en el panorama de la pedagogía musical española²⁹ y en la difusión del canto coral.³⁰

Los profundos cambios y ebullición filosófica de la segunda mitad del siglo XIX matizarían el perfil de la cultura política republicana de los

²⁸ Olegario Negrín Fajardo. «Juan Fernández Ferraz (1849-1904), impulsor del institucionismo», 893-920.

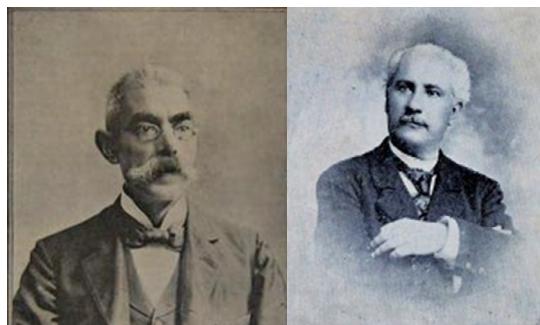
²⁹ Leticia Sánchez de Andrés, «Música y filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos», *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica* 35, no. 104 (2015): 363-382.

³⁰ Ferrán Riesgo Martínez, «Reformismo, difusión y legado musical de Francisco Giner de los Ríos», *Anales de Literatura Española* 27, serie monográfica 17, ed. Ángel Prieto de Paula (Alicante: Universidad de Alicante, 2015):118.

hermanos Juan y Valeriano Fernández.³¹ Ambos pretendieron dar forma y desarrollo a su bagaje intelectual en la naciente república de Costa Rica, considerada como un territorio ideal para esta tarea, mucho más compleja en la España de la Restauración donde el sistema *canovista*, aunque manifiestamente pragmático, preservaba los valores católico-conservadores característicos de la sociedad española de la época.³² Así, el proyecto educativo costarricense en ciernes se adecuó a las aspiraciones filosóficas y al ideario pedagógico de los citados profesores.

Sin ánimo de extendernos en exceso en estos aspectos, debe reseñarse a modo de síntesis que los hermanos Fernández Ferraz se convirtieron en Costa Rica en valedores del racionalismo kantiano a través del tamiz de las doctrinas del filósofo K. Krause, y su preferencia por el ámbito científico frente a la injerencia religiosa y el utilitarismo positivista. En su acción pedagógica abogaron por una intervención estatal controlada, que pudiera convivir con la educación privada, separando el ámbito científico del teológico. Del mismo modo, la música y las artes adquirían una importante consideración dentro de su proyecto pedagógico. Desde su actividad profesional, promovieron cambios en todos los niveles educativos con especial atención a la Segunda Enseñanza.³³

Imágenes 1 y 2. Juan Fernández Ferraz (izquierda) y José Campadabal (derecha)³⁴



³¹ Manuel Suárez Cortina, «La utopía armónica del Institucionismo en la España de entresiglos», *Revista de Historia Jerónimo Zurita* 92 (2017): 95-121

³² Yvan Lissorgues, «Filosofía idealista y krausismo. Positivismo y debate sobre la ciencia», en *Historia de la literatura española. Siglo XIX* (II), dir. Víctor García de la Concha, (Madrid: Espasa, 1998) 31-46.

³³ Ledesma, *Krausismo y educación en Costa Rica*, 259.

³⁴ *Páginas Ilustradas*, no. 9, San José, 1 de marzo de 1904, p.137, extraído de la web del Archivo Histórico Musical. Universidad de Costa Rica. <http://archivomusical.ucr.ac.cr/catalogo/autores/jose-campadabal-calvet>. Otros retratos de Campadabal se encuentran publicados en *La Ilustración Hispano Americana*, no. 541, Barcelona, 15 de marzo de 1891; *La Ilustración Catalana*, no. 148, Barcelona, 1 de abril de 1906.

Por su parte, José Campadabal Calvet (1849-1905) fue el compositor de la música de los *Cantos Escolares*. Este maestro de capilla barcelonés se formaba en el ámbito eclesial primero —concretamente en la Ciudad Condal— con el presbítero Francisco Comas y después, ya con quince años, en la catedral de Lérida, bajo el magisterio del manresano Magín Pontí y Ferrer (1816-1891). Posteriormente, regresó a Barcelona, impartiendo docencia en el centro de José Marraco y Ferrer, donde colaboraría activamente en la formación entre otros músicos notables como Eusebio Daniel Campalans.³⁵

Las capillas de música, todavía muy activas y referenciales en cuanto a la difusión y enseñanza de esta, verían reducidos sus efectivos y su presupuesto a lo largo del siglo XIX, merced a las políticas desamortizadoras y a las reformas establecidas desde el Concordato con la Santa Sede de 1851. Por ello, muchos músicos formados en el seno eclesial, como Campadabal, pudieron complementar sus ingresos gracias a la creciente demanda de música en el ámbito profano. En este contexto, ejercería como pianista del Gran Café de España en Barcelona, y como profesor en varios colegios, así como a título privado. No obstante, fue su estancia en Costa Rica la que podríamos destacar como más significativa en su periplo vital y profesional. Fue allí donde, hasta su fallecimiento, se convertiría en una referencia fundamental en el desarrollo musical de la nación durante casi tres décadas. Campadabal llegaba al país en 1876 bajo el auspicio del diputado Francisco Peralta, para desempeñar el cargo de maestro de capilla de diversas iglesias de la ciudad de Cartago, y en especial de la Basílica de los Ángeles. En este caso, y presumiblemente ante la falta de especialistas, se pasaría por alto el hecho de que no tuviese la condición de clérigo, requisito imprescindible en el caso español desde el citado Concordato de la Santa Sede con el Estado Español para formar parte de las capillas de música religiosa.

Algunos años después, en 1883, realizaba dos acciones musicales de importancia, la creación de la sociedad musical *Euterpe*, y una de las colaboraciones más difundidas con Juan Fernández Ferraz como letrista: el *Himno Patriótico al 15 de septiembre*. El asociacionismo coral propiciado

³⁵ Ángel Orozco, «Honores póstumos al maestro José Campadabal», *Páginas Ilustradas* 83, año III (25 de febrero de 1906, texto firmado el 15 de febrero): 1319-1324; María Isabel Carvajal Araya, «José Campadabal Calvet», *Archivo Histórico Musical. Catálogo de autores* (San José: Universidad de Costa Rica, 2012). Recuperado de <http://archivomusical.ucr.ac.cr/catalogo/autores/jose-campadabal-calvet>

y difundido especialmente en España por el músico, poeta y político republicano, el barcelonés Anselmo Clavé (1824-1874) habría dado lugar en torno a 1857 a la creación de una asociación homónima: la Sociedad Coral Euterpe, en la que pudo inspirarse Campadabal, a buen seguro conocedor de los modelos societarios claverianos durante su etapa formativa y profesional en la Ciudad Condal.³⁶

Otras iniciativas docentes de José Campadabal fueron la Escuela de Capilla, o la dirección de la Escuela Municipal de Música de Cartago en 1894. Posteriormente, se convertía en inspector de música de escuelas y colegios del país, ocupación que compaginaba con su labor docente en el Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago, haciéndose cargo además de la dirección del Coro Popular municipal de la misma ciudad. Desde todos estos puestos, que lo convertían en el más influyente educador musical costarricense de su tiempo, pudo divulgar sus composiciones y obras docentes tales como un tratado de armonía, métodos de solfeo, canto y piano, así como los *Cantos Escolares* que aquí detallamos. Su método titulado *El A B C Musical*, y otras de sus obras docentes, se utilizarían de forma recurrente en escuelas y centros educativos. En su faceta compositiva, sobre la que no podemos extendernos, debemos destacar diversas piezas de piano para baile, y obras religiosas de diversas formaciones tímbricas. Así, debemos reseñar su *Ave María Gratia Plena* para contralto, su *Salve a tres voces*, las letanías, sus misas solemnes a dos, tres y cuatro voces, y algunos motetes. Igualmente reseñables son sus marchas recurrentemente interpretadas por bandas de música, la obra titulada *Capricho Español*, dedicado al rey de España Alfonso XIII y a M^a Cristina de Austria. En el ámbito vocal merecería una mención especial su *Aria Dramática* para bajo, creada con ocasión de las Bodas de oro del Papa León XIII, o el *Himno Boer*—dedicado al mismo Paulus Kruger, esconde un conflicto que despertaría el apoyo de muchas naciones en contra del imperio británico—,³⁷ entre otras.³⁸ Además, Campadabal y otros profesionales como Alejandro Cardona y Llorens, fueron

³⁶ Nagore Ferrer, «Un aspecto del asociacionismo musical en España las sociedades corales», 211-226.

³⁷ Lorenzo de la Plaza Escudero, «España y la guerra anglo-boer (1899-1902)», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 10 (1988):121-137.

³⁸ Orozco, «Honores póstumos al maestro José Campadabal», 1319-1324 y Carvajal, «José Campadabal Calvet».

parte de un grupo de músicos que, al establecerse en el país desde mediados del siglo XIX, contribuyeron al desarrollo de las prácticas musicales a través de la docencia particular de instrumento y canto a jóvenes de las élites quienes, unas décadas más tarde, fueron activos aficionados o continuaron con su trayectoria artística.

Imágenes 3 y 4. Cubiertas de la edición de 1888 de los *Cantos Escolares*



LOS CANTOS ESCOLARES DE 1888. UN CANCIONERO DE REFERENCIA EN LA EDUCACIÓN GENERAL COSTARRICENSE

Tal y como muestran los textos introductorios del propio cancionero, y el comentario de Bernal Flores (1978) en su clásico trabajo, *La música en Costa Rica*,³⁹ los temas recogidos en el cancionero de Ferraz y Campababal fueron un referente, no solo musical, sino moralizante para alumnado de Segunda Enseñanza, conformando un material educativo, que más allá de la praxis musical lo formase «espiritualmente».

³⁹ Bernal Flores, *La música en Costa Rica* (San José: Editorial Costa Rica, 1978).

Los libros de texto educativo y los manuales didácticos son un tema de gran interés para los historiadores de la educación. Éstos se convirtieron, con especial incidencia desde los siglos XIX y XX, en protagonistas esenciales de la práctica docente en las aulas de todos los niveles. Tal y como plantean estudios recientes como el de Vicente-Nicolás y Sánchez Marroquí (2021),⁴⁰ esto persiste en la actualidad, aunque con una clara apuesta por los materiales didácticos en soporte digital. Del mismo modo, la canción se convertía en una herramienta educativa de indudable potencial. Se trataría, como señalan los investigadores Quesada y Camacho⁴¹ (2004) de un material prolífico y diverso en la esfera cultural costarricense. En referencia a esta cuestión se explica la divulgación del libro *Consejos prácticos sobre el arte de cantar*, publicado en San José en 1896, obra del socio del ateneo costarricense y tenor Alejandro Aguilar H., en la que su autor pretendía reivindicar la aludida importancia del canto coral y la práctica musical en el ámbito de la educación general, especialmente respecto a la carga teórica. En este breve texto se remarca la importancia del trabajo intuitivo, la repetición y la simplicidad como ejes del desarrollo educativo musical, haciéndose eco, de manera somera, de las nuevas tendencias de alfabetización musical que se estaban desarrollando en Europa y América.

Los *Cantos Escolares* fueron, en definitiva, una recopilación de canciones de diversa tipología con preponderancia de las seculares con una doble intencionalidad: por una parte, servir de material dirigido a potenciar la lecto-escritura musical, es decir que obedece al objetivo de instruir a través de un proceso centrado en la praxis y el aprendizaje del lenguaje musical; y por otra ofrecer un corpus de canciones convertidas —a través de las letras de las mismas— en de un material con una función doctrinaria diversa:

- Divulgación y aprensión de los símbolos nacionales. Son las canciones de esta temática —incluyendo el himno nacional— las primeras piezas del recopilatorio. El papel de determinadas formaciones

⁴⁰ Gregorio Vicente-Nicolás y Judith Sánchez-Marroquí, «El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?», *Publicaciones, revista de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* 51, no. 2 (2021): 375-418.

⁴¹ Juan Ernesto Quesada López y Juan Rafael Camacho Vargas, *La época de oro de la música escolar costarricense. Partituras de himnos y canciones escolares* (San José: Editorial de la Escuela Estatal a Distancia —EUNED-, 2004).

tímbricas como las bandas de música fomentaron además la difusión de himnos, canciones y marchas patrióticas.⁴²

- Divulgación de preceptos actitudinales y conductuales de determinados valores morales. Estos eran acordes, tanto con el entorno escolar, como en la difusión de la idiosincrasia y preceptos propios de las clases dominantes del entramado social dirigente, basado en modelos liberales burgueses europeos.

Imágenes 5, 6 y 7. *Incipit* de las canciones nº23, nº 9 y nº3



⁴² Vargas Cullell. *De las fanfarrias a las salas de concierto*, 115-175.

Se trataría de una recopilación de canciones que abarca diverso contenido considerado como útil para el desarrollo del alumnado. Este proceso de aprendizaje que utiliza la música como un medio para la aprensión de determinados contenidos es tan antiguo como universal, ya que estimula igualmente la fijación de determinados mensajes como la asociación a determinados estados emocionales inducidos a través de los elementos musicales (melodía, ritmo y armonía). En el caso del mensaje textual de la letra, realizamos a través de este una categorización temática que a continuación exponemos:

- Canciones de contenido escolar, potenciando la moralidad y deontología estudiantil. En estas canciones se refleja la conciencia institucional sobre la importancia de la educación como base de desarrollo social.
- Canciones con letras traducidas del francés. Tal y como hemos señalado, fue determinante la influencia de la cultura francesa en la configuración identitaria costarricense.
- Canciones sobre música y actividad física. La introducción de estas materias en el sistema educativo se realizó a mediados del siglo XIX a través de la reforma educativa de Mauro Fernández Acuña, tomando modelos referenciales de diversas escuelas europeas. El mismo Juan Fernández Ferraz contemplaba la gimnasia como materia en la Segunda Enseñanza. En este sentido, cabe destacar la labor realizada por Samuel Montandón Jaenet con la creación de los primeros gimnasios en el Liceo costarricense, en cuya junta gestora aparecía Ángel Orozco, autor del recurrentemente citado panegírico biográfico de José Campadabal.⁴³
- Canciones sobre elementos tradicionales básicos propios de la lectura, la escritura y el ámbito matemático.
- Canciones sobre elementos y dinámicas propias del entorno escolar, dirigidas a favorecer la adquisición de hábitos y rutinas, como puntualidad, disciplina, amor al estudio y otros valores propios de la escuela. Se incluyen algunas como «La palmeta» que expone como una nueva forma de enseñar es posible, apostando por la

⁴³ Ángel Orozco, «Honores póstumos al maestro José Campadabal» 1319-1324.

práctica docente desde el afecto, desechando y criticando los castigos físicos propios de modelos retardatarios.

- Canciones con contenido católico, a pesar que de Ferraz abogó por la laicidad de la educación, dada la tradicional y relevante influencia de la Iglesia en la esfera social y política del país.⁴⁴

Imagen 7. *Incipit* de la canción nº17 «La palmeta»



⁴⁴ Manuel Benavides Barquero, «Relación entre Estado e Iglesia en Costa Rica a través de su historia», *Revista de Historia de América* 136 (2005): 103-128.

Tabla 2. Canciones y ejes temáticos para una propuesta de categorización

TEMÁTICA DE LAS CANCIONES	NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO
De reafirmación y construcción de la identidad nacional.	1.- <i>Himno Nacional</i> . Música de M. Gutiérrez y letra de Juan Fernández Ferraz. 2.- <i>Himno del 1º de Mayo</i> . Adopción simbólica de la fecha. Dedicado al presidente Bernardo Soto. 26.- <i>¡Salud, Oh Patria!</i> 29.- <i>Nostalgia</i> 31.- <i>La Unión</i>
Letras traducidas del francés.	4.- <i>Tan Tan. Letra imitada del francés</i> 13.- <i>La camelia. Letra imitada del francés</i> 14.- <i>La mañanita. Letra imitada del francés</i>
Sobre la música y la actividad física.	16.- <i>A la música</i> 21.- <i>Las notas</i> 18.- <i>Calistíma</i> (en referencia a la «calistenia»).
Sobre elementos tradicionales básicos propios de la lectura, la escritura y el ámbito matemático.	10.- <i>Los números</i> 27.- <i>Las letras</i>
Sobre elementos y dinámicas propias del entorno escolar. Canciones de contenido escolar, potenciando la moralidad y deontología estudiantil.	3.- <i>Al entrar en clase</i> 9.- <i>El reloj</i> 17.- <i>La palmeta</i> (en contra del castigo físico en la enseñanza propio de prácticas antiguas). 20.- <i>La campana</i> 8.- <i>El niño holgazán</i> 12.- <i>Constancia</i> 22.- <i>La mentira</i> 23.- <i>El deber</i> 28.- <i>La limpieza</i> 19.- <i>Vacación</i> 25.- <i>El saber</i>
De contenido religioso católico.	5.- <i>Bendigamos</i> 7.- <i>Orfandad</i> (en relación también con la caridad, tomada como virtud transversal también en el ámbito profano). 11.- <i>¡Surge!</i> 15.- <i>A Dios</i> 24.- <i>La caridad</i> 30.- <i>Credo</i>
Sección varia.	6.- <i>Mañana de abril</i>

Imágenes nº 8, 9 y 10. *Incipit* de las canciones nº 1 y nº 25 e índice general del cancionero

HIMNO NACIONAL

M. GUTIERREZ.

CANTO. *Marcial.*

PIANO.

De la patria amor nos ins-

pira en le vé modernísmo triunfal; de firmeza la hé líca

Li-ra ce, le, bre-mos siglo- inmortal. 1 Nuestr vos a, conta da re-
2 Nuestro hogar de, fonda-mos sin 2 Nuestr vos los que fonda-mos a-
3 Glo-rioso nor á la pa-tria que-

ÍNDICE.

Página.	
1. Himno Nacional.	1
2. El primero de Mayo.	4
3. Al entrar á clase.	7
4. Tan tan. Letra imitada del francés.	10
5. Bendízamos.	11
6. Mañana de Abril.	12
7. Orfandad.	13
8. El niño holgazán.	14
9. El reloj.	15
10. Los números.	16
11. ¡Surge!	17
12. Constancia.	18
13. La Camelia. Letra imitada del francés.	19
14. La mañanita. Letra imitada del francés.	20
15. A Dios.	21
16. A la música.	23
17. La palmetá.	25
18. Calistina.	28
19. Vacación.	29
20. La campana.	32
21. Las notas.	33
22. La mentira.	34
23. El deber.	36
24. La Caridad.	37
25. El saber.	38
26. ¡Salud oh patria!	39
27. Las letras.	40
28. La limpieza.	42
29. Nostalgia.	43
30. Credo.	45
31. Union.	49

FIN.

Todas las canciones presentan una melodía sencilla sin especiales dificultades técnicas que favorecerían su memorización. La configuración tímbrica de todas ellas contempla un acompañamiento armónico de piano para la línea melódica vocal destinada al canto colectivo generando texturas unisonales y homofónicas de forma predominante.

Por su parte, las estructuras formales son elementales siguiendo fórmulas constructivas estróficas, binarias y ternarias donde en casi todas ellas se plantean diversas repeticiones con letras diferentes.

Los himnos patrióticos insertados a comienzos del cancionero pueden presentar mayor complejidad ya que no se trata de canciones específicamente compuestas para el entorno escolar.

Se trata, en resumidas cuentas, de canciones en las que la premediada sencillez de sus elementos contribuía en la consecución pretendida de la aprensión de elementos básicos del lenguaje musical, la práctica del canto colectivo y la ya aludida divulgación de ideas y mensajes directos y claros.

Todos estos aspectos se detallan en la tabla 3 que presentamos a continuación.

Tabla 3

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/ PREDOMINANTES	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO)
1.- <i>Himno Nacional.</i>	En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	• Unisonal y homofónica • Presenta una melodía principal y acompañamiento armónico de piano.	• Forma rondó. Con cuatro estrofas- secciones contrastantes. ABACADAEA	Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
2.- <i>Himno del 1º de Mayo.</i>		Unisonal y homofónica.	• Introducción (A) y final (C) instrumental (piano)	Canción patriótica no específicamente creada para el ámbito escolar.
3.- <i>Al entrar en clase</i>		Unisonal y homofónica.	• Estructura binaria. AAB • Cuatro repeticiones con diferente texto en B.	ALTO
4.- <i>Tan Tan. Letra imitada del francés</i>		Unisonal y homofónica.	• Estructura ternaria. ABA'	Canción patriótica no específicamente creada para el ámbito escolar.
				MEDIO-ALTO
				BAJO
				BAJO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/AS PREDOMINANTES	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
5.- <i>Bendigamos</i>	En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura estrofica. A A' • Cuatro repeticiones con diferente texto en cada una de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de sexta (fa-re') • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una tercera. 	BAJO
6.- <i>Mañana de abril</i>	Unisonal y homofónica.	Estructura binaria (A-B) en la que la parte A se repite con seis letras diferentes. La parte B cierra la canción.	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de novena (re-mi') • Melodía quebrada que presenta saltos interválicos de cuarta, quinta y sexta. 	MEDIO-BAJO
7.- <i>Orfandad</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura binaria (A-B) separadas por un calderón. • Cuatro repeticiones con diferente texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de sexta (mi-do') • Melodía, en general, por grados conjuntos. 	BAJO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/ PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
8.- <i>El niño holgazán</i>		Unisonal y homofónica. Estructura estrofífica con tres letras diferentes en cada repetición.	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de sexta (fa-re') • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una tercera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de sexta (fa-re') • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una tercera.
9.- <i>El reloj</i>		Unisonal y homofónica. Melodía en dos secciones. Estructura estrofífica con cinco letras diferentes en cada repetición.	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo una novena (sib-do') • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo una novena (sib-do') • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas.
10.- <i>Los números</i>		Melodía acompañada. Melodía en dos secciones A-B. Estructura estrofífica con cuatro letras diferentes en cada repetición.	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de octava (re-re') • Melodía ascendente y descendente con numerosos saltos interválicos de tercera, cuarta y quinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de octava (re-re') • Melodía ascendente y descendente con numerosos saltos interválicos de tercera, cuarta y quinta.

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/AS PREDOMINANTES	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO)
11.- <i>;Surge!</i>	En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.		
12.- <i>Constancia</i>	Unisonal y homofónica.			

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURA/AS PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
13.- <i>La camelia. Letra imitada del francés</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Melodía estructurada de forma estrofífica, en dos secciones A-A' separadas por un calderón. Presenta seis repeticiones con diferentes letras. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de sexta (fa-re') Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una tercera. Predomina el movimiento por grados conjuntos 	BAJO
14.- <i>La mañanita. Letra imitada del francés</i>	Unisonal y homofónica.		<ul style="list-style-type: none"> Melodía A estructurada en dos secciones (A-A') separadas por un calderón; y parte B que se repite dos veces (B-B). Esta última presenta forma estrofífica con cuatro letras diferentes para cada repetición. La parte A se repite todas las veces para volver a la B quedando la estructura como sigue: ABABABABA 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de octava (mi-mi') Melodía con cierto movimiento quebrado. Presenta saltos de cuartas y sextas ascendentes en la primera sección y sexta en la segunda.

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/AS PREDOMINANTES	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
15.- <i>A Dios</i>	En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	<ul style="list-style-type: none"> Forma rondó AABBAACC... La canción presenta dos secciones, la segunda de ellas (parte B) con cuatro letras diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de novena (do-re') Melodía con movimiento ascendente y con abundantes saltos interválicos de cuarta y sexta ascendentes. 	MEDIO
16.- <i>A la música</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Forma ABCB, donde la parte A es una introducción. La sección BCB que debe hacerse tres veces, presenta letras diferentes, una por cada repetición. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de octava (mi-mi'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una tercera. 	MEDIO
17.- <i>La palmeta</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Forma ternaria ABA, donde la parte B presenta cuatro repeticiones con textos diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de octava (sib-sib'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, máximo una quinta. 	MEDIO (introduce tresillos como figura rítmica)

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/ PREDOMINANTES	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO)
18.- <i>Calistima</i> (en referencia a «calistenia»).	En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	Unisonal y homofónica.	• Forma ternaria ABA. Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos.	Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
19.- <i>Vacación</i>	Unisonal y homofónica.		• Forma ternaria (I-II-I) con una sección I: AABA', sección II que presenta cuatro repeticiones con textos diferentes en cada estrofa para terminar de nuevo con la sección I.	BAJO
20.- <i>La campana</i>	Unisonal y homofónica.		• Forma ternaria AA'B A''	MEDIO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/AS PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFÍCULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
21.- <i>Las notas</i>	Melodía acompañada	<ul style="list-style-type: none"> Forma estrofica AA' A'' Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de novena (re-mi'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. Destacar la aparición de tres caderones cadenciales. 	BAJO
22.- <i>La mentira</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Forma estrofica AA Toda la canción debe repetirse dos veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de novena (re-mi'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
23.- <i>El deber</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Canción breve construida en tres secciones con estructura: ABCB Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de octava (re-re'). Melodía con algunos saltos interválicos de cuarta, sexta. 	BAJO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURA/AS PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFICULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
24.- <i>La caridad</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Canción breve con forma estrófica AAA. Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de novena (fa-re'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
25.- <i>El saber</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Canción breve cuya melodía está construida con forma AABC. Toda la canción debe repetirse cuatro veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de octava (re-re'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
26.- <i>¡Salud, Oh Patria!</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> Canción breve construida con forma AABC. Toda la canción debe repetirse dos veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Rango máximo de novena (mi-fa'). Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. <p>Presenta un cromatismo en la última sección que eleva el nivel de dificultad.</p>	MEDIO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURAS/AS PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFÍCILIDAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
27.- <i>Las letras</i>	Unisonal y homofónica.	Forma A (compuesta por dos secciones). Le sigue una parte B que se repite cinco veces con diferentes textos, alternando con la parte A: ABABABAB	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de séptima (mi-re'). • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
28.- <i>La limpieza</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Canción breve construida con forma AAA' • Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de séptima (mi-re'). • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
29.- <i>Nostalgia</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Forma AABA' • Toda la canción debe repetirse tres veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de octava (mi-mi') • Si bien la melodía es ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas, introduce dos momentos cadenciales y tresillos, que elevan el nivel de dificultad de cara a su interpretación. 	MEDIO

Tabla 3 (cont.)

NÚMERO EN EL CANCIONERO Y TÍTULO	TEXTURA/AS PREDOMINANTES En todos los casos se trata de una melodía principal con acompañamiento de piano	CUESTIONES FORMALES Y ESTRUCTURALES	ÁMBITO MELÓDICO PREDOMINANTE	GRADO DE DIFÍCULTAD (ALTO-MEDIO-BAJO) Categorización basada en los descriptores teórico musicales expuestos.
30.- <i>Credo</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Canción breve construida con forma AABA'. • Toda la canción debe repetirse cuatro veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de séptima (mi-re'). • Melodía ascendente y descendente sin grandes distancias interválicas. 	BAJO
31.- <i>La Unión</i>	Unisonal y homofónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Canción breve construida con una melodía en dos secciones (AB). • Toda la canción debe repetirse cuatro veces con diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rango máximo de octava (mi-mi'). • Melodía con algunos saltos interválicos de cuarta, quinta ascendentes que elevan el nivel de dificultad de cara a su interpretación. 	MEDIO

CONCLUSIONES

Juan Fernández y José Campadabal, autores de *Cantos Escolares*, encajaban, especialmente el primero, en el bosquejo educativo primigenio de la república descrito, no exento de un sesgo colonial no pretendido, pero de facto, en una dinámica educativa tutelar paternalista ejercida desde la presidencia y las élites burguesas, imbuidas de un ideario progresista y democrático importado. En cualquier caso, la voluntad de generalizar la alfabetización y las acciones educativas institucionales pretendieron mejorar el nivel cultural de los costarricenses y formarlos como futuros ciudadanos libres, partícipes del devenir de su patria.

En los inicios de la educación musical del país podemos observar diversas cuestiones:

- El influjo de las ideas de la Ilustración y la propia Constitución española de 1812 constituyeron un punto de partida para el desarrollo de la educación costarricense del *ochocientos*.
- La utilización de modelos referenciales coloniales en los primeros materiales educativos, emanados del pensamiento progresista español de importación francesa, destacando especialmente el influjo institucionista.
- En el plano musical debe destacarse, además de lo anteriormente expuesto al respecto, el uso de canciones de melodías sencillas desde el punto de vista de los elementos compositivos descritos, siempre con un acompañamiento de piano. En ellas, la moralidad escolar, la religión y los símbolos patrios constitucionales protagonizaban los referidos mensajes dirigidos al alumnado. Así, los cancioneros tradicionales y los himnos nacionales se convertían en formas de instrucción llevadas a cabo por los compositores contratados con este propósito, en un afán de construir la identidad de la ciudadanía acerca del país y de sí misma de acuerdo con los canales oficiales.⁴⁵
- En la elaboración de los *Cantos Escolares* se aprecia un claro interés en introducir la música como disciplina formativa en la educación y

⁴⁵ Susan Campos Fonseca, «Los sonidos de Costa Rica 200 años después», *Diagonal, An Ibero-American Music Review*6, no. 3 (2021): 8.

en la sociedad. Al margen de cualquier otra valoración sobre estos materiales, es un hecho que se convirtieron en útiles educativos de amplia difusión y constituyeron los primeros intentos de difundir la música entre la ciudadanía desde la enseñanza obligatoria, siguiendo la estela emprendida por Rousseau o el camino emprendido por los primeros creadores de sistemas de enseñanza musical activos de finales del siglo XIX.

Aún quedaba muy lejos la inclusión en los planes de estudio, y su consiguiente reconocimiento, de la música tradicional autóctona o folclore, y sus instrumentos musicales, que conforman una cultura musical todavía poco reivindicada dentro de una narrativa musicológica nacional mucho más amplia que la transmitida habitualmente desde las instituciones.⁴⁶

Estas primeras muestras de educación musical forman parte ineludible de la historia de la educación musical costarricense y constituyen una tesela importante en su pasado educativo reciente que debe ser conocida.

Del mismo modo, se hace imprescindible el hecho de integrar nuevas vías y modelos de aprendizaje poscolonial al margen de los establecidos por la herencia europea.

Notas sobre los autores

JORGE RAMÓN-SALINAS es Licenciado y Doctor en Historia del Arte y Musicología por la Universidad de Zaragoza, Titulado Superior en el Conservatorio Superior de Música de Aragón (Zaragoza) y Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universitat Autònoma de Barcelona). Es profesor titular de música en la Escuela de Arte de Huesca (Bachillerato de Música y Artes Escénicas) y profesor asociado en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del grupo de investigación Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública y del Instituto Universitario de Investigación en Patrimonio y Humanidades de la Universidad de Zaragoza. También

⁴⁶ Guillermo Rosabal Coto. «La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense», Revista *Estudios* 27 (2013): 278-295.

pertenece a la Sociedad para la Educación Musical en el Estado Español y de la Sociedad Española de Musicología.

CARMEN M. ZAVALA ARNALES profesora ayudante doctora en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Es Doctora en Educación Musical por la misma universidad y Máster en Investigación Musical en la Universidad Internacional de Valencia. Es miembro del grupo de investigación Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública y del Instituto Universitario de Investigación en Patrimonio y Humanidades de la Universidad de Zaragoza. Es además miembro de la Sociedad Española de Musicología, de la Sociedad para la Educación Musical en el Estado Español y de International Society for Music Education (ISME).

REFERENCIAS

- Ariñez Castel, Carlos. «Mirada desde la memoria histórica. Presidentes de la República, Secretarios y Ministros de Educación Pública de Costa Rica (1847-2017)». *REEA. Revista Electrónica: Entrevista Académica*, I, no. 4 (2019): 46-69. <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto19/presidentes-costa-rica>
- Benavides Barquero, Manuel. «Relación entre Estado e Iglesia en Costa Rica a través de su historia». *Revista de Historia de América*, 136 (2005): 103-128.
- Campos Fonseca, Susan. «Los sonidos de Costa Rica 200 años después». *Diagonal, An Ibero-American Music Review* 6, no. 3 (2021). <https://doi.org/10.5070/D86355326>
- Carredano, Consuelo y Victoria Eli. «El Teatro lírico». En *Historia de la música en España e Hispanoamérica*, editado por las autoras, 153-218. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Carvajal Araya, María Isabel. «José Campadabala Calvet», *Catálogo de autores. Archivo Histórico Musical*. San José: Universidad de Costa Rica, 2012. <https://archivomusical.ucr.ac.cr/catalogo/autores/jose-campadabal-calvet>
- Chacón Solís, Liliana Alicia. «Recorrido de la asignatura “música” en el currículo de la educación pública». *Káñina* 36, no. 3 (2012): 153-159. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/2311>
- Cruz de Lemos, Wladimir de la. «La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX: de las cortes de Cádiz a las reformas educativas». En *Historia de La educación costarricense*, editado por J. Salazar Mora 1-71. San José: EU-NED y Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003,

- Dengo Obregón, Mari Eugenia. «Desafíos, perspectivas y proyecciones para el administrador educativo para el siglo XXI». *Revista Electrónica Educare*, 1 (2001): 51-59. <https://doi.org/10.15359/ree.2001-1.4>
- Flores, Bernal. *La música en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 1978.
- Gascón Chacares, Eduardo. *Influencia de las ideas del doctor Valeriano Fernández Ferraz en la vida cultural de Costa Rica*. San José: Editorial de la Escuela Estatal a Distancia (EUNED), 1984.
- González, Luis Felipe. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional, 1921.
- Guzmán-Stein, Miguel. «Masones españoles en Costa Rica: el Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en la formación y desarrollo de la Democracia Liberal Costarricense». En *Masonería Española y América*, vol. I, coordinado por José Antonio Ferrer Benimeli, 449-470. Zaragoza: Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española, 1993.
- Láscaris-Comneno, Constantino. «Valeriano Fernández Ferraz. Memorias». *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* IV, no. 14 (1964): 211-226.
- Ledesma Reyes, Manuel. «Rasgos del krausismo en la educación costarricense (1869-1910)». En *El currículum. Historia de una mediación social y cultural: IX Coloquio de Historia de la Educación*, vol.2, 503-511. Granada: Universidad de Granada, 1996.
- Ledesma Reyes, Manuel. «Krausismo y educación en Costa Rica: La influencia de los educadores canarios: Valeriano y Juan Fernández Ferraz», Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, 1994.
- Lissorgues, Yvan. «Filosofía idealista y krausismo. Positivismo y debate sobre la ciencia». En *Historia de la literatura española. Siglo XIX (II)*, director Víctor García de la Concha, 31-46. Madrid: Espasa, 1998.
- López-Caló, José. *La música en las catedrales españolas*. Madrid: ICCMU - Universidad Complutense de Madrid, 2012.
- Martínez Gutiérrez, Bernal. *Cronología de la educación costarricense*. San José: Imprenta nacional. Editorial Digital, 2016. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf
- Molina, Iván y Steven Palmer. *Historia de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica, 2003.
- Montaner, Ramón y Francisco Simón. «Juan Fernández Ferraz», *Diccionario enciclopédico hispano-americano*, tomo XXIV, 978-979. Barcelona: Montaner y Simón editores, 1898.
- Montero, Daniel Isaac. «Las proyecciones históricas del krausismo español en Costa Rica (1870-1936)». Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, 1994.

- Montoya Rubio, Juan Carlos. «El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa». *Anuario Musical* 72 (2017): 219-232.
- Mora Chinchilla, Carolina. «El modelo político norteamericano ayuda a promover un modelo liberal para Costa Rica 1880-1903». *Revista Estudios* 10 (1992): 42-49.
- Nagore Ferrer, María. «Un aspecto del asociacionismo musical en España las sociedades corales». *Cuadernos de música iberoamericana*, 8-9 (2001): 211-226.
- Negrín Fajardo, Olegario. «Juan Fernández Ferraz (1849-1904), impulsor del institucionismo krausista en Costa Rica». En *VI Coloquio de Historia Canario-Americanana*, coordinado por Francisco Morales Padrón, 893-920. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984.
- Negrín Fajardo, Olegario. «El Krausismo en Costa Rica. Ideario educativo de los Hermanos Fernández Ferraz». En *El Krausismo y su influencia en América Latina*. Madrid: Fundación F. Ebert, 1989, 223-250. Edición virtual, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021.
- Negrín Fajardo, Olegario. «Las tesis educativas renovadoras de Juan F. Ferraz en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americanano de 1892». En *X Coloquio de Historia Canario-Americanana*, Vol. I. 1053-1076. Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 1994.
- Orozco, Ángel. «Honores póstumos al maestro José Campadabal». *Páginas Ilustradas* 83 (1906): 1319-1324.
- Ossenbach, Gabriela. «La influencia española en la educación hispanoamericana del siglo XIX. La institución libre de enseñanza en Costa Rica». *Revista española de pedagogía* 38, no.148 (1980): 111-116.
- Pérez Vidal, José. *Valeriano Fernández Ferraz. Un Krausista Español en América*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Las Palmas, 1986.
- Plaza Escudero, Lorenzo de la. «España y la guerra anglo-boer (1899-1902)». *Cuadernos de Historia Contemporánea* 10 (1988):121-137.
- Pozuelo Andrés, Yván y Ricardo Martínez Esquivel. «Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX». *REHMLAC+ Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña Plus* 9, no. 1 (2017): 127-145.
- Quesada López, Juan Ernesto y Juan Rafael Camacho Vargas. *La época de oro de la música escolar costarricense. Partituras de himnos y canciones escolares*. San José: EUNED, 2004.
- Ramón-Salinas, Jorge y Carmen M. Zavala Arnal. «El método de enseñanza musical Ward y su recepción en España. Entre la cuestión social y el *motu proprio* (Ca. 1873-1965)». *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 491-532.

- Riesgo Martínez, Ferran. «Reformismo, difusión y legado musical de Francisco Giner de los Ríos». *Anales de Literatura Española*, 27 (2015): 107-129. <http://dx.doi.org/10.14198/ALEUA.2015.27.06>
- Rosabal Coto, Guillermo. «La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense». *Revista Estudios* 27 (2013): 278-295.
- Sánchez de Andrés, Leticia. «Música y filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos». *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica* no. 35 (2015): 363-382.
- Sánchez de Andrés, Leticia. *La música en el ideario y la acción del krausismo e institucionismo españoles*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- Suárez Cortina, Manuel. «La utopía armónica del Institucionismo en la España de entresiglos». *Jerónimo Zurita* 92 (2017): 95-121.
- Uría González, Jorge. «Lugares para el ocio: Espacio público y espacios recreativos en la Restauración española». *Historia social* 41 (2001): 89-112.
- Vargas Cullell, María Clara. *De las fanfarrias a las salas de concierto. Música en Costa Rica (1840-1940)*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica y Asociación Pro-Historia Centroamericana, 2004.
- Vargas Cullell, María Clara. «Música y estado en Costa Rica». *Revista de Historia (Heredia)* 34 (1996): 115-175.
- Vicente-Nicolás, Gregorio y Judith Sánchez-Marroquí. «El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?». *Publicaciones, revista de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* 51, no. 2 (2021): 375-418. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21973>

