

“Los encantos de la belleza”: magisterio y estética (Argentina, 1880–1930)*

“The Charms of Beauty”: Teaching and
Aesthetics (Argentina, 1880–1930)

“Os encantos da beleza”: magistério e
estética (Argentina, 1880–1930)

Ana Laura Abramowski**  

Para citar este artículo

Abramowski, A. L. (2026). “Los encantos de la belleza”: magisterio y estética (Argentina, 1880–1930), *Pedagogía y Saberes*, (64), 8–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22594>

Artículo de investigación

Resumen

Este artículo explora al magisterio argentino entre 1880 y 1930 a través del prisma de la estética escolar, poniendo el foco en el aspecto físico, el vestuario y los modales, y profundizando en los modos de atribuir belleza a las maestras de escuela primaria. Para dar cuenta de las operaciones regulatorias que recaían sobre las docentes, se establecieron contrapuntos con los cánones estéticos femeninos vigentes, teniendo en cuenta tanto el modelo de mujer decimonónico como a la *chica moderna* de los años veinte y treinta. Además, se interrogaron las maneras de transmitir los *modos correctos* de andar,

* Este artículo presenta una reflexión derivada de una investigación doctoral titulada *La configuración de la afectividad docente en maestros y maestras de escuela primaria en Argentina (1870–1940)*, realizada en la Universidad de Buenos Aires.

** Doctora, Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. aabramowski@flacso.org.ar

vestir y arreglarse, destacándose aquellas que obviaban las explicaciones. Que las maestras se convirtieran en *ejemplos* y fueran atractivas no era solo un requisito de índole moral que exhibía la correspondencia entre exterioridad e interioridad, sino un mecanismo de transmisión estético-sensible.

Palabras clave

estética; belleza; maestra; formación docente; escuela normal

Abstract

This article examines the Argentine teaching profession between 1880 and 1930 through the lens of school aesthetics, focusing on physical appearance, clothing, and manners, and delving into the ways in which beauty was attributed to female primary school teachers. To account for the regulatory operations imposed on teachers, comparisons were drawn with prevailing female aesthetic canons, considering both the nineteenth-century model of womanhood and the *modern girl* of the 1920s and 1930s. The study also interrogates the methods used to transmit the *proper* ways of walking, dressing, and grooming, particularly those that bypassed explicit explanation. The expectation that teachers should serve as *examples* and appear attractive was not only a moral requirement—reflecting the correspondence between exteriority and interiority—but also an aesthetic-sensitive mechanism of transmission.

Keywords

aesthetics; beauty; female teacher; teacher education; normal school

Resumo

Este artigo explora o magistério argentino entre 1880 e 1930 a partir do prisma da estética escolar, com foco no aspecto físico, no vestuário e nos modos, aprofundando-se nas formas de atribuir beleza às professoras do ensino primário. Para dar conta das operações regulatórias que recaíam sobre as docentes, foram estabelecidos contrapontos com os cânones estéticos femininos vigentes, considerando tanto o modelo de mulher oitocentista quanto a *moça moderna* das décadas de 1920 e 1930. Além disso, investigaram-se as formas de transmitir os *modos corretos* de andar, vestir e se arrumar, destacando-se aquelas que prescindiam de explicações. Que as professoras se tornassem *exemplos* e fossem atraentes não era apenas um requisito de ordem moral — que exibía a correspondência entre exterioridade e interioridade —, mas também um mecanismo de transmissão estético-sensível.

Palavras-chave

estética; beleza; professora; formação docente; escola normal

Introducción

A partir de la década de 1980, pero con más fuerza en los albores del siglo XXI, el renovado interés de las ciencias sociales y las humanidades por explorar las sensibilidades y los sentidos dio lugar a un fructífero cruce entre disciplinas condensado en los llamados *giro afectivo* (Lara y Enciso-Domínguez, 2013), *giro sensorial* (Sabido-Ramos, 2021) y *giro visual* (Martínez-Luna, 2019). En ese marco se inscribe la historia de la estética escolar, un campo en notable desarrollo en América Latina (Aldana-Bautista *et al.*, 2024), que viene produciendo, entre otros, trabajos sobre la educación artística y de los sentidos (Braghini *et al.*, 2020; Welte *et al.*, 2020), la escolarización de lo sensible (Pineau, 2014), las políticas y estéticas del cuerpo (Dussel, 2003; Pedraza, 2007) y los regímenes visuales escolares (Serra, 2012).

Este artículo se inscribe en este campo de reciente configuración, dado que su objetivo es explorar al magisterio argentino a través del prisma de la estética escolar. Más precisamente, busca interrogar la figura de la maestra,¹ poniendo el foco en el papel otorgado al aspecto físico, el manejo corporal, los arreglos y el vestuario en el periodo comprendido entre los años 1880 y 1930. El cuidado de las *formas*, es decir, de lo que se daba a ver, fue fundamental en el proyecto educativo moderno. Y, en lo que atañe específicamente al magisterio, se consideraba que lo que el personal docente exhibía exteriormente era crucial para la educación de las nuevas generaciones, dado que en esas superficies se reflejaban los valores morales que anidaban en su *interioridad*.

Para contextualizar este estudio, es importante señalar que, en Argentina, las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX estuvieron marcadas por cambios de gran envergadura ligados a la modernización y a la consolidación del Estado nación. Junto con el crecimiento de la población, la inmigración, la incipiente industrialización, la urbanización, la mejora de los sistemas de transporte y de las condiciones de vida, el avance en materia de legislación y la secularización de la vida social, emergió la necesidad de educar masivamente a la población para darle acceso a saberes básicos y al ejercicio de la ciudadanía. En este marco, a partir de 1870 comenzaron

a fundarse, en puntos estratégicos del territorio, escuelas normales destinadas a la formación de maestros y maestras.²

Para indagar en la estética docente, focalizando en las maestras de escuela primaria en Argentina, resulta relevante tener en cuenta que, desde fines del siglo XIX en adelante, el plantel docente se fue feminizando. Esta operación estuvo motivada por las ventajas económicas de contratar mujeres —pues percibían salarios notablemente inferiores a los de los varones— y justificada a partir del estereotipo femenino moderno: la mujer, por su dulzura y sus *dotes* maternas, contaba con disposiciones *naturales* para educar (Morgade, 2006; Alliaud, 2007). Sin embargo, resulta insoslayable contemplar que la experiencia laboral de las maestras tuvo algunos rasgos emancipatorios.³ Si bien el acceso a la docencia reforzaba estos estereotipos, también desafiaba, en muchos aspectos, la posición de sometimiento al imperio masculino, ya que significaba tener una profesión, ganar dinero, acceder a bienes culturales y entrar en contacto con el universo intelectual (Yannoulas, 1997).⁴

Asimismo, reflexionar sobre la estética de las maestras entre 1880 y 1930 exige establecer un estrecho diálogo con los cánones estéticos femeninos que servían de espejo y contrapunto. En este sentido, es fundamental tener en cuenta tanto el modelo de mujer decimonónico como el de la *chica moderna* de los años 1920 y 1930, para poder identificar continuidades y rupturas.

El tópico de este artículo ha sido abordado desde investigaciones que se ubican en la intersección entre la historia de la educación y la historia de las mujeres, y que describen de qué modo las maestras debían encarnar, a partir de su presencia, su vestimenta y su manejo corporal, ciertos valores morales apreciados,

1 En este artículo se priorizó interrogar la estética de la maestra, aunque se reconoce la importancia de explorar, en esta clave, la figura del maestro varón. Sobre la afectividad del maestro varón puede consultarse Abramowski (2024).

2 En 1870, la apertura de la Escuela Normal de Paraná marcó el inicio de la institucionalización del normalismo en Argentina. Entre 1884 y 1920 el Estado fundó más de ochenta escuelas normales (Fiorucci, 2020). La Ley de Educación Común N.º 1420, sancionada en 1884, establecía como requisito que los diplomas de los maestros de enseñanza primaria fueran expedidos por las escuelas normales.

3 No debe obviarse que el Código Civil redactado por Dalmaio Vélez Sarsfield estuvo vigente en Argentina desde 1871 y determinaba “la incapacidad relativa de la mujer casada, colocándola bajo la tutela del marido” (Barrancos, 2010, p. 101). En 1926, con la Ley 11 357, la capacidad civil de la mujer se amplió parcialmente.

4 Los recorridos de maestras anarquistas, socialistas, huelguistas, feministas, egresadas universitarias, periodistas y escritoras constituyen ejemplos de normalistas que transgredieron las normas de género de su época (Barrancos, 2010; Becerra, 2023; Pellegrini-Malpiedi, 2022).

en un juego de acercamientos y distanciamientos con las maneras de ser mujer predominantes en los periodos estudiados (Caldo, 2014; Lionetti, 2007).

Sin dejar de hacer notar las operaciones regulatorias, represivas y morales que recaían sobre la figura docente —es decir, sin dejar de mostrar la importancia de la adaptación a códigos de apariencia y conducta vigentes—, este artículo persigue dos objetivos. Por un lado, interrogar los aspectos formativos ligados a la estética docente, es decir, las maneras privilegiadas de transmitir, en las escuelas normales, los modos correctos de andar, vestirse y arreglarse. Por otro lado, profundizar en la asignación de *belleza* o *atractivo* a las maestras, explorando cuáles eran los rasgos que convertían en *hermosa* a una docente.

En relación con estas dos dimensiones, enfatizadas desde una perspectiva estética, es importante considerar el papel otorgado, en la educación moderna, a aquello que *entraba* por los sentidos (centralmente, por los ojos y por los oídos) sin que mediara demasiada explicación. Es decir, que las maestras encarnaran todas las virtudes y se convirtieran en *ejemplos* —pero también que se vieran bellas, atractivas y agradables— no era solo un requisito de índole moral. Era, ante todo, un mecanismo de transmisión estético-sensible al que se recurría confiando en su eficacia.

Los códigos de vestimenta, los modales y las descripciones estéticas de las maestras se relevarán a partir de una pluralidad de fuentes primarias. Se analizarán, por un lado, artículos tomados de la prensa educativa, en particular de las revistas *El Monitor de la Educación Común*⁵ y *La Obra*.⁶ Por otro lado, se examinarán informes producidos por el personal directivo de las escuelas normales, publicados en las *Memorias* que el Ministerio de Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación.⁷ También se trabajará con libros elaborados por las escuelas normales con motivo de la celebración de

sus cincuentenarios. Asimismo, se revisarán los posicionamientos de algunos pedagogos reconocidos, como José María Torres⁸ y Pablo Pizzurno.⁹

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se describe el abordaje teórico adoptado, haciendo hincapié en las nociones de estética y de belleza. En segundo término, se presenta de qué modo se llevaba a cabo la formación en lo que respecta a las cuestiones estéticas docentes. En tercer lugar, se profundiza en la noción de atractivo o belleza docente, con foco en el siglo XIX. Finalmente, se exponen tensiones, continuidades y rupturas hacia las décadas de 1920 y 1930.

Abordaje teórico

Construir como objeto de indagación a la estética escolar requiere, en primer término, trascender las visiones museísticas o contemplativas para proponer un campo de análisis de lo cotidiano, que incluya, pero también trascienda, las obras de arte. De este modo, siguiendo la etimología de la palabra, la estética refiere a la sensibilidad, a la percepción del mundo por medio de los sentidos, y estudiarla supone explorar cuáles son las condiciones de su posibilidad, relacionadas con el espacio-tiempo, el cuerpo, la emotividad y las convenciones culturales (Mandoki, 2006). En otras palabras, una aproximación a los objetos desde la estética —se trate de obras de arte o de elementos de la vida cotidiana— implica una exploración y un conocimiento que ponen énfasis en las formas, es decir, en *cómo* los objetos se presentan: su textura, su color, su composición. El interés estético comporta, entonces, un desinterés semiótico y una suspensión respecto del *qué* y del *para qué* (p. 32).

Al ofrecer una idea de estética no restringida al ámbito del arte y de lo contemplativo, Katya Mandoki (2006) propone el concepto de *prendamiento*, que busca dar cuenta de la experiencia corporal de la “fascinación, seducción, ímpetu, nutrición y apetencia” (p. 91). Además, sostiene que, para que ocurra el fenómeno estético, se requiere un *exceso*, un *fulgor*

5 *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación oficial editada desde 1881 por el Consejo Nacional de Educación.

6 La revista *La Obra* comenzó a publicarse en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros, exalumnos de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, y estuvo ligada expresamente al movimiento escolanovista.

7 El personal directivo de las escuelas normales elevaba anualmente al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre el funcionamiento de las instituciones que dirigía. En ellos se consignaba información sobre el personal docente, el alumnado y los recursos, haciendo hincapié en logros y dificultades.

8 José María Torres (1823-1895) nació y se formó en España, en la primera Escuela Normal de Madrid, y fue director de la Escuela Normal del Paraná (Entre Ríos, Argentina) entre 1876 y 1885.

9 Pablo Pizzurno (1865-1940) nació y falleció en la ciudad de Buenos Aires. En 1882 egresó con el título de Maestro Normal Nacional de la Escuela Normal de Varones de la Capital. Ocupó diversos cargos: fue director de escuela, inspector general de Enseñanza Media y rector de la Escuela Normal de Profesores N.º 2 de la Capital.

o *valor adicional*, que acontece cuando se trasciende el automatismo y el objeto se percibe más allá del “evento puramente informativo” (p. 135).

Por otra parte, en relación con el tópico central de este artículo, es oportuno señalar que, si bien la pregunta acerca de lo bello fue fundamental en la estética de los siglos XVIII y XIX, en el devenir del siglo XX el concepto de *belleza* recibió no pocas críticas, derivadas fundamentalmente de las vanguardias del arte contemporáneo y de sus gestos ligados a lo feo, lo obscuro y lo repugnante. En este sentido, la belleza se convirtió en un estigma y se asoció con lo trivial, el hedonismo, el interés comercial y la alienación respecto de la acción política (Carrasco-Barranco, 2017; Danto, 2003). A partir de este desplazamiento, la belleza pasó a considerarse “solamente una cualidad estética más entre un inmenso abanico de cualidades estéticas” (Danto, 2003, p. 51). No obstante, desde los años noventa el campo de la estética atraviesa, no sin debates y polémicas, un renovado interés por la belleza, que tiene en cuenta su funcionalidad, su carácter político y su relación con los sentimientos (Carrasco-Barranco, 2017, 2022).

El *retorno a la belleza* también se ha dado en los estudios críticos feministas (Coleman y Moreno-Figueroa, 2010). Una perspectiva de fuerte anclaje en este campo —que podría remontarse a la primera ola del feminismo— es aquella que denuncia la reducción de la mujer a objeto pasivo y bello destinado a la contemplación de la mirada masculina. Si la mujer, en cuanto *objeto bello*, queda fijada en una posición de subordinación, excluida de la racionalidad y de la autoconciencia, no habría otra alternativa que la “oposición a la belleza” (Colebrook, 2006, p. 137).

Ahora bien, hay otras aproximaciones feministas a esta temática. Rita Felski, por ejemplo, cuestiona lo que denomina *hermenéutica negativa*, es decir, la operación que busca denunciar que, debajo de las superficies cautivantes, hay siempre un “lado feo de la belleza” ligado a historias de sufrimiento y subordinación (2006, p. 273). Felski pregunta si todas las manifestaciones de belleza pueden explicarse de esa manera, si la belleza es necesariamente “evidencia irrefutable de dolor femenino”, “fuente de daño” e “intrínseca e inevitablemente incorrecta” (p. 273). Alejándose de estas interpretaciones, argumenta que hay un aspecto irreductible ligado a la belleza que no puede resumirse en sus significados sociopolíticos. Y concluye:

El desafío para el feminismo es frenar su compulsión por traducir inmediatamente las superficies estéticas en profundidades políticas; o más bien, mantener tanto la superficie como la profundidad

en la mente, desenredando los múltiples significados sociopolíticos de los textos y al mismo tiempo elaborando descripciones más ricas y densas de la experiencia estética. Solo entonces podremos seguir calculando los costos políticos de ser bello y al mismo tiempo hacer justicia a las razones por las que todos nosotros, incluidas las mujeres, seguimos buscando y encontrando consuelo en la belleza. (p. 281)

Colebrook, por su parte, plantea que la pregunta acerca de la belleza no debería ser tanto moral —¿es buena o mala para las mujeres?— como pragmática y funcional: “cómo la belleza es definida, desplegada, defendida, subordinada, comercializada, manipulada, y cómo estas tácticas intersectan género y valor” (2006, p. 132). Esta autora no comulga con la simple idea de la desmitificación de la belleza y plantea que, si bien “lo bello puede haber sido definido a través de una serie de ejemplos y supuestos sexistas y de género [...] la experiencia de lo bello como sentimiento no puede ser explicada ni reducida a sus usos y abusos políticos” (p. 134).

En síntesis, en función de lo expuesto, en este artículo se propondrá un análisis de la figura docente en los términos de una estética de lo cotidiano (Mandoki, 2006), que atenderá particularmente a las formas y a las superficies, identificando en ellas convenciones culturales y coordinadas socioculturales específicas. Por otra parte, en lo relativo a la belleza, se buscará explorar sus múltiples significados sin reducir su comprensión a una *hermenéutica negativa* ni a una voluntad desmitificadora. Como se verá, además de regulaciones morales y de prescripciones comportamentales, en la búsqueda de belleza docente habrá algo ligado al *predomnio*, a la seducción, a lo irreductible y al *fulgor adicional* (Mandoki, 2006).

Entre la exterioridad y la interioridad: la estética docente en formación

El magisterio argentino nació con el doble mandato de practicar y hacer cumplir las reglas de urbanidad y civilidad propias de la sensibilidad burguesa, que promovían la “discreción, gentileza, gracia, modestia, compostura, orden, gallardía, elegancia, cortesía, circunspección, humildad, método, galantería, honestidad, liberalidad, aliño, despejo, buen gusto, aseo, juicio” (Pedraza, 1999, p. 96). Para la burguesía era central, además, procurar austeridad, con el fin de contrarrestar “la ostentación y el lujo de la vida cortesana” (Dussel, 2003, p. 21).

Pero no se trataba solo de incorporar hábitos y comportamientos impregnados de estos valores. Todo lo que el personal docente daba a ver —los modales, la gestualidad, el andar, el vestuario, los arreglos— debía ser cuidadosamente atendido y calibrado, pues las apariencias exteriores eran el “espejo del alma humana” (Pedraza, 1999, p. 29). En otras palabras, entre la *presencia* y la virtud moral debía trazarse una inequívoca línea de continuidad.

Las escuelas normales fueron pilares fundamentales en la configuración estética docente. ¿Cómo se enseñaban y aprendían los buenos modales, el andar correcto y el arreglo personal atinado? La formación se daba por distintas vías en simultáneo. Los reglamentos de comportamiento y los manuales de buenas maneras operaban solo como telón de fondo,¹⁰ porque la transmisión se apoyaba fundamentalmente en una conjunción de indicaciones, insinuaciones y correcciones que evitaban explicaciones extensas: “Vos sabías cómo tenías que ir vestida, nadie te lo decía, lo sabías [...] a lo sumo te corregían [...] vos ibas viendo cómo se vestían las otras, cómo procedían las otras, las más grandes, tus compañeras” (testimonios de maestras normales citados en Caldo, 2014, p. 246). Las candidatas al magisterio aprendían mirando, imitando, ensayando y echando mano de saberes desperdigados y poco sistematizados. Y esto ocurría tanto en el tránsito cotidiano por las instituciones (aulas, patios, pasillos) como en las instancias formales de evaluación de las prácticas, llamadas críticas pedagógicas.¹¹

En los informes sobre el desempeño de las alumnas-maestras es posible apreciar la sutil y, a la vez, abismal distancia entre el cuidado de sí requerido por el magisterio y su exceso, así como entre la firmeza y la arrogancia. En la evaluación de Clara Márquez, estudiante de la Escuela Normal N.º 1 de Maestras de la Capital, se afirmaba su *regular aplicación* a causa de su distracción “por cartas y asuntos que no son de la incumbencia del colegio, por eso mismo tiene mala conducta y a más por su carácter altanero. Mucho cuidado en su persona, hasta en sus menores detalles y ninguno en los útiles de la escuela” (1885, s. p.). A Romelia Salvo, alumna de la Escuela Normal de Maestras de San Juan, se le cuestionaba su carácter *díscolo*

y su “pretensión de creer que es superior a las demás. El tipo, la voz y las cualidades intelectuales no la favorecen para la carrera que ha emprendido” (1902, p. 610). Estos señalamientos no eran excepcionales. En las actas de reuniones de profesores de la Escuela Normal Nacional “Don José de San Martín” de Tandil, en la década de 1910, se criticaba a una maestra por ser “frívola, superficial y poco seria” (en Lionetti, 2007, p. 155) y a otra por su “hábito de desaliño, de negligencia y descuido en su persona. Carácter atrevido, rebelde a las observaciones de los superiores” (p. 156). También figuraba el caso de una estudiante que se maquillaba, de quien la vicedirectora obtuvo la confesión de que “efectivamente se pintaba y la promesa de que no lo haría en lo sucesivo” (p. 156).

La apariencia docente debía ubicarse en las antípodas de la desprolijidad y la desidia, pero también evitar la frivolidad y la superficialidad. En este punto resulta relevante señalar que, en las últimas tres décadas del siglo XIX, las mujeres de la élite comenzaron a adoptar los estilos exigentes de la moda francesa, confeccionados con telas suntuosas, a los que sumaban sombreros, guantes y sombrillas. Durante la *belle époque* argentina, las clases altas viajaban a Europa, compraban en grandes tiendas o acudían a sus modistos personales, y predominaban el lujo y la ostentación (Barrancos, 2010, 2014). Eran, todavía, tiempos de corsé y de *talle avispa*, de faldas largas que llegaban hasta el piso y escondían los tobillos, de mangas largas abombadas, de adornos y encajes (Saulquin, 1998). Por su parte, las mujeres de sectores medios buscarían replicar los modelos de la alta costura, apelando a figurines y a sus propias máquinas de coser (Baldasarre, 2022).

¿Qué se les exigía a las maestras en relación con los cánones femeninos de su época? El magisterio excluía la ostentación y la exhibición, así como el atrevimiento y la arrogancia, rasgos que se traducían en la disposición corporal, el vestuario y los arreglos personales. Conferencias, manuales de pedagogía, artículos en la prensa y diversas publicaciones elaboradas en las escuelas normales abordaban estos tópicos. En 1886, bajo el seudónimo femenino de Lía B. Gay-Polot, Pablo Pizzurno escribía un artículo en el que insistía en que las maestras debían “combatir la envidia, la vanidad, la pasión por el lujo” (1934 [1886], p. 268) y limitarse a exigir “aseo en el cuerpo y en los vestidos; no tolerar ropas desgarradas y sucias” (p. 268). El pedagogo expresaba su preocupación por el lugar preponderante que iba adquiriendo la vestimenta en la vida de las alumnas, quienes prestaban atención a quién iba más *paqueta*: “Baste detenerse frente a esas escuelas, a la hora de salida, para ver desfilar de 300 a 600 niñas, la mayoría vestidas de una manera tal

10 El *Manual de urbanidad y buenas maneras*, publicado en 1854 por el venezolano Juan Manuel Carreño, fue adoptado en Argentina por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas públicas de enseñanza común (Doval, 2012, p. 42). Además, los *Digestos de Instrucción Primaria* también contenían indicaciones relativas a la vestimenta y al aseo.

11 Como parte del proceso formativo, las aspirantes al magisterio debían realizar prácticas en las escuelas primarias anexas a las escuelas normales, que eran evaluadas por profesores. Los informes escritos recibían el nombre de críticas pedagógicas.

que hace creer que todas ellas pertenecen a familias acomodadas sino millonarias” (p. 268). Y agregaba: “¿Quién desmiente que hasta las maestras son objeto de la burla de sus mismas alumnas, que la[s] analizan desde la horquilla que tiene[n] en los cabellos hasta la punta del zapato?” (p. 269). Unos años más tarde, Pizzurno les sugería a las egresadas de la Escuela Normal N.º 3 que evitaran la superficialidad, que dieran “el ejemplo de la verdad en todo, hasta en el traje, en las maneras, en el lenguaje”, que fueran *discretas* y que cultivaran la *sencillez*. En definitiva, que fueran “altivas sin altanería, modestas sin servilismo, estudiosas sin pedantería” (1934 [1909], p. 142).

La modestia era uno de los valores primordiales solicitados al magisterio y se identificaba en los más pequeños detalles. Por ejemplo, la severa e inflexible Miss Mary O. Graham, directora de la Escuela Normal de La Plata entre 1888 y 1902,

corregía la manera de pisar, con observaciones lacónicas, precisas, acertadas. “No golpee el piso con el taco” (decía a una, al pasar): así hace que todos dejen su trabajo para mirarla a Ud. —y ya iba en ello la lección de discreción y de modestia...

—“Asiente el pie en el suelo —advertía a otra—: en el paso debemos demostrar que tenemos confianza en nosotros mismos” ...

Como la manera de pisar, la de andar, la de estar de pie, o sentada. Para cada incorrección, el consejo oportuno, relacionando lo material con lo espiritual:

“El paso vivo, que ahuyenta la pereza”.

“El cuerpo derecho, para probar nuestra altivez, pero no tieso ni duro, que ya sería orgullo o petulancia” ...

“La mirada recta, como nuestras intenciones” ...

¿Y la voz? ... ¡Cuánta importancia atribuía Miss Mary a la manera de contestar!...

(La escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata, 1938, p. 45)

La señorita Graham “combatía el lujo, como combatía la mentira”; en la escuela que dirigía “era moda vestir sencillamente” y sus consejos “se referían siempre al confort, no a la apariencias” (p. 82). Además, las maestras debían llevar el cabello recogido y evitar el uso de cosméticos. Al ser recordada por una de sus célebres discípulas, Miss Mary era descripta del siguiente modo:

Alta, esbelta en su extremada delgadez; la cabeza erguida, el cabello blanco y fino abriendo como diadema, la mirada penetrante, franca, recta; la

boca hermosamente expresiva; las manos con esos afilados dedos medioevales que tanto dicen de aspiración y de amor; el andar ágil y rítmico; distinguida, elegante, única en medio de su fealdad; tal era Miss Mary O. Graham cuando la conocí en 1895. (Camaña, 1916, p. 205)

En sus modos de andar, sus maneras de mirar, de hablar y de mover las manos, estas directoras ilustres encarnaban prácticamente todas las virtudes deseables para el magisterio. En otras palabras, *llevaban puesta a la maestra* (Caldo, 2014) y se erigían como ejemplos a imitar. La importancia otorgada a las formas y a las superficies, consideradas fiel reflejo de valores internos, ponía en el centro la noción de *ejemplo*. Por un lado, porque el ejemplo, en su función bisagra, expresaba la coherencia y la continuidad entre el ser y el parecer, el adentro y el afuera, el decir y el hacer, y era una herramienta moral infalible. Pero puede considerarse también que la atención que las docentes debían prestar a las formas y a las superficies se asentaba en su potencial atractivo. Es decir, era necesario cuidar lo que se exhibía exteriormente porque se reconocía en ello una magnífica vía de interpelación sensible. Ante las *formas ejemplares*, las alumnas-maestras iban a poder sentir (mirar, escuchar, oler) cómo debían conducirse, sin que mediara explicación alguna.

En resumen, las formas y las superficies (el vestuario, el andar, el arreglo, los modales) se regulaban puntillosamente, según pautas culturales históricamente situadas, ligadas al género, a la clase y a los requisitos de la profesión. Se sostenía, además, que la exterioridad expresaba valores morales internos, como la modestia o la humildad. Las vías eficaces para transmitir estas formas y valores eran las lecciones y las correcciones, pero sobre todo la imitación de modelos ejemplares. En otras palabras, si bien en lo referido a la estética docente el peso de las regulaciones era notable, es necesario advertir que el discurso pedagógico apelaba también a la atracción. Llamativamente, Miss Mary era recordada como “única en medio de su fealdad”, pero lo que predominaba era la asociación entre ejemplaridad y belleza.

“Maestras educadas y atractivas como cebo”: siglo XIX y albores del siglo XX

A Emma Nicolay de Caprile, directora de la Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital entre 1881 y 1884, se la recordaba “inteligente, de elevada cultura, conocedora de varios idiomas, de carácter recto, bondadosa, serena y soberbiamente hermosa, con-

quistaba muy pronto admiración y afecto. Su lustre intelectual imponía respeto, su franca sonrisa llegaba hasta los corazones más agrestes” (Suárez, 1924, p. 31). Más adelante, se decía que era “fina, amable, discreta [...] siempre esbelta, elegante, con flores en el talle, rizos en el cabello, mansa benevolencia en los labios, recta severidad en los ojos” (p. 48).

La belleza docente se asociaba con la elegancia, la discreción y la serenidad, pero no debía presentarse como un atributo independiente de las dotes intelectuales. En relación con este punto, en uno de sus manuales de formación José María Torres realizaba interesantes conexiones entre el semblante y la inteligencia:

Los hábitos morales é intelectuales imprimen, especialmente en los músculos exteriores del rostro, diferencias de aspecto; por ejemplo, el hábito de pensar bajamente y las inclinaciones vergonzosas dan á las facciones el carácter de la vileza; la ignorancia y la falta continua de reflexión las hacen estúpidas; la virtud comunica á la fisonomía un atractivo inexplicable; y la inteligencia brilla en los ojos del que está bien dotado de ella. ¿Hay nada más noble que un semblante sereno que expresa benevolencia, talento y sabiduría? Tal es la belleza física que resulta de una buena educación. (1887, p. 10)

Si bien Torres no estaba aludiendo específicamente a la belleza magisterial, sus reflexiones resultan aplicables a los casos aquí analizados. Teniendo en cuenta que las expresiones del rostro estaban directamente influenciadas por la educación recibida, ¿acaso no era posible formar maestras de elevada cultura, reflexivas, inteligentes y, como consecuencia, bellas? Asimismo, su idea de que “la virtud comunica á la fisonomía un atractivo inexplicable” resulta muy sugestiva para pensar la belleza docente como algo más que un atributo meramente contemplativo.

En efecto, en la descripción de la sonrisa de Caprile llegando “hasta los corazones más agrestes”, en las palabras de Torres y, como se verá a continuación, en las ideas de Sarmiento y Avellaneda —figuras fundamentales en la organización del sistema de instrucción pública en Argentina—, la belleza docente puede pensarse desde una perspectiva pragmática y funcional (Colebrook, 2006).

En la memoria presentada al Congreso en el año 1873, Nicolás Avellaneda, en su calidad de ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante la presidencia de Sarmiento, insistía en la necesidad de formar maestras. Entre otros argumentos, sostenía que, gracias a la presencia de la mujer,

la escuela ha dejado de ser esa prisión sombría que entristece y desalienta á los niños, para convertirse, bajo su dulce influencia, en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto á sus lecciones. (1873, p. xi)

En 1883, en un discurso pronunciado en la Escuela Normal de Montevideo, Domingo F. Sarmiento hablaba de “las dotes de la mujer, acaso los encantos de la belleza que tanta influencia ejercen sobre la rusticidad humana” (citado en Houston Luiggi, 1959, p. 9). El sanjuanino concebía a la belleza como una suerte de señuelo, o al menos eso se desprende de los recuerdos de Alice Houston Luiggi respecto de sus estrategias de reclutamiento del personal docente proveniente de Estados Unidos:

Entrevistó candidata tras candidata, seleccionando las que consideraba apropiadas. Era muy exigente. Las muchachas debían ser maestras normales, con gran experiencia en la enseñanza, de conducta y modales irreprochables. Debían provenir de buena familia, ser jóvenes, en lo posible, bien parecidas. Anhelaba atraer a la profesión docente en la Argentina a señoritas de las mejores familias y necesitaba maestras educadas y atractivas como cebo. (1959, p. 38)

La belleza de las maestras no estaba destinada a la contemplación ni era un rasgo que las ubicara en una posición pasiva o que las excluyera de la racionalidad. Tanto varones como mujeres apelaban a argumentos similares. En el informe del Departamento de Aplicación elevado por la Regente Rosario Ruiz a la Srta. directora Antonia Naggi podía leerse:

Amalia Rufino. Es ya una verdadera maestra, tiene buenos conocimientos, felices disposiciones y muy buen carácter; físico agradable. [...]. María Sitjar. [...] Sus cualidades morales é intelectuales son excelentes, lo que harán de ella una inmejorable maestra, más aún si se agrega [...] un físico agradable. (Escuela Normal de Maestras de San Juan, 1902, p. 606)

Finalmente, un artículo publicado en 1914 en *El Monitor de la Educación Común* presentaba una tipología de maestras que combinaba tanto aspectos físicos como intelectuales y técnicos. La *mala maestra*, además de enseñar muy mal, era “tan poco refinada como la formó la naturaleza; su traje es desaliñado, poco prolijo y de mal gusto; tiene voz alta y chillona y no la modera absolutamente” (Redman, 1914, p. 369). La *buena maestra* y la *maestra cumplida* se describían con total corrección, pero se dejaban los mayores elogios para la *maestra superior*. Esta, además de sobresalir por su facultad de enseñar y

por su erudición “completa, vasta y profunda”, era “agradable, digna y atrayente. Su voz es clara, suave y bien modulada. Viste siempre con esmero y buen gusto. En grado muy elevado, posee las cualidades propias para servir de guía, fuerza inspiradora y buen sentido” (p. 371).¹²

Según las semblanzas de las maestras y directoras del periodo, la belleza magisterial se asociaba con la posesión de una figura esbelta, ágil, distinguida y elegante, de manos y rostro expresivos, con la mirada despierta, ojos vivaces, cejas arqueadas, labios finos y la sonrisa franca. Eran, todas, descripciones que aludían a la serenidad, la suavidad, la expresividad, la afabilidad y la bondad, pero que también incluían un aire de seguridad y firmeza. Cada detalle físico debía combinarse necesariamente con una personalidad virtuosa, ilustración y competencia profesional. Es decir, todos estos elementos tenían que estar presentes de un modo equilibrado para generar ese *atractivo inexplicable* (Torres, 1887, p. 10) necesario para cautivar y ejercer influencia sobre el rústico alumnado que asistía a las escuelas primarias entre los últimos tramos del siglo XIX y los inicios del XX. Dicho de otro modo, cuando se asignaba *belleza* a una maestra, no se hacía referencia solamente a su *cara bonita*, sino al resultado de la articulación singular de una serie de rasgos, entre los cuales no podía faltar la educación recibida.

Indagar la figura docente a través del prisma de la estética y prestar atención a la belleza permite dotar de importancia a las formas y las superficies sin apurar aquella interpretación que ubica el sentido de lo que se da a ver exclusivamente en las profundidades. Sin minimizar la estrecha correlación moral que se forjó entre exterioridad e interioridad, resulta interesante advertir también ese *fulgor adicional* (Mandoki, 2006, p. 135) que acontecía cuando el objeto —en este caso la maestra— se percibía en su totalidad, más allá de una lectura semiótica de sus partes. Se apostaba, además, a que, ante ese objeto, se produjera el *prendamiento*, es decir, la “fascinación y la seducción” (p. 91).

12 Si bien es cierto que las escuelas normales no brindaban una formación académica sofisticada, sino que apuntaban mayormente a una “formación acotada que hiciera de la práctica de la docencia el eje de la enseñanza, asimilando el magisterio al aprendizaje de un oficio” (Fiorucci, 2020, p. 9), los registros de la época destacaban la erudición y la inteligencia al señalar a las maestras ejemplares. Este hecho no impide reconocer que, a fines del siglo XIX e inicios del XX, se debatía —sin unanimidad— sobre la capacidad intelectual de las mujeres (Barrancos, 2010; Fiorucci, 2016).

La bella *chica moderna* golpea las puertas de la escuela (1920-1930)

Durante las décadas de 1920 y 1930, Argentina vivió un proceso de transformación sociocultural impulsado por el crecimiento de las ciudades y por una notable producción y circulación de bienes y prácticas simbólicas facilitada por la expansión de medios como la radio y el cine. Distintos espacios antes reservados a sectores minoritarios se llenaron de gente (cafés, teatros, calles, plazas), lo que redundó en una intensificación de la experiencia urbana. El acceso de las masas a una vibrante vida cultural estuvo estrechamente relacionado con una expansión económica —con altibajos y no exenta de inequidades— que mejoró el poder adquisitivo de la población (Gayol y Palermo, 2018).

En consonancia con una economía en proceso de industrialización, cada vez más mujeres se incorporaban al mercado de trabajo —en fábricas, comercios, como empleadas administrativas y en el área de servicios— y disponían de sus salarios para sus consumos personales (Lobato, 2000). La vida moderna les había permitido quitarse el corsé, acortar sus faldas y mostrar los tobillos, así como usar blusas con los brazos descubiertos. Eran también tiempos de melenas onduladas y, en algunos casos, de cabello corto a la *garçon*. Aunque persistía, para las mujeres, el mandato de casarse y tener hijos, un número creciente accedía a estudios superiores y combinaba las tareas hogareñas con la vida laboral. La llamada *democracia letrada* y el acceso a consumos culturales (teatro, cine, lectura de diarios, revistas, folletines) configuraban un escenario prometedor (Barrancos, 2014, p. 37).

Al finalizar la Gran Guerra (1914-1918) surgía en las metrópolis la figura de la *chica moderna*, un *sujeto urbano* que también podía encontrarse en las grandes ciudades argentinas (Bontempo y Queirolo, 2012, p. 52). Revistas, películas y publicidades difundían nuevos modelos de belleza femenina, que se mostraban alcanzables mediante el cuidado corporal y el uso de cremas y maquillajes. De este modo, “todas las mujeres, y no sólo algunas, podían ser bellas” (p. 56). La *chica moderna* era joven, soltera, coqueta; se obsesionaba con la belleza, le gustaba divertirse (aunque de manera moderada, para evitar malentendidos ligados al *mal paso*) y tenía como objetivo el matrimonio (p. 71). Una vez casada, se convertiría en la *mujer moderna*: que circulaba en diferentes espacios, informada, interesada por la moda, el cuidado personal y el consumo, pero sin desafiar los mandatos femeninos asociados al hogar y la maternidad (p. 58).

¿Cómo se vinculaba la maestra de los años veinte y treinta con el modelo de la *chica moderna*? ¿Cómo se llevaba el magisterio con los últimos gritos de la moda femenina y con la obsesión por la belleza? Las exigencias estéticas hacia las maestras eran similares a las del siglo anterior: el valor primordial seguía siendo la modestia y persistía la batalla contra la superficialidad, la frivolidad, el lujo y la ostentación. Sin embargo, la aparición de nuevas preocupaciones sugiere que las tendencias femeninas de la época intentaban colarse en las escuelas.

En su informe de 1920, la directora de la Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas de la Capital Federal dedicaba un comentario específico a la *moda imperante*, señalando que esta había generado “la inmodestia de los trajes femeninos”. Por tal motivo —decía— “la escuela ha librado una decidida campaña, apelando al buen sentido y la docilidad de las alumnas, a fin de que adaptaran sus trajes a las exigencias del recato y modestia” (1921, pp. 28-29). La explicación era conocida: había que cuidar las apariencias porque “las condiciones exteriores dicen mui [sic] elocuentemente de las prendas que atesora el alma” (Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital, 1923, s. p.).

Respecto de estas condiciones exteriores, ya en 1915 se sugería a las docentes “el uso del guardapolvo durante las horas de servicio y dentro de la escuela” para “inculcar a los niños la tendencia de vestir con sencillez” y suprimir “la competencia en los trajes” entre el personal (Consejo Nacional de Educación, 1920, p. 218). Y un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación, afirmaba que se necesitaba una maestra “que vista con decoro, elegancia y seriedad; que sepa que las joyas, los encajes sientan bien en la tertulia y el sarao, pero son una nota discordante en la escuela pública, democrática, sencilla y pobre” (Bricca de Arrastía, 1920, p. 93).

En los años veinte y treinta, el reforzamiento de la normativa sobre la *presencia* de las maestras era señal de continuidad, pero también mostraba que los aires de la nueva estética femenina estaban golpeando las puertas de las escuelas. Dicho de otro modo, las *campañas* de las directoras contra la *moda imperante* evidenciaban que las maestras jóvenes eran interpeladas por el modelo de la *chica moderna*.

La prensa educativa reflejaba estas tensiones, exhibiendo registros no necesariamente unívocos. Tal era el caso de *La Obra*, revista que intercalaba columnas de opinión, artículos de pedagogía, recomendaciones didácticas, recuadros, ensayos, poemas y anuncios publicitarios. Desde su primer número

(1921) hasta fines de 1925, incluyó sostenidamente una sección destinada al universo femenino, primero llamada “Para el hogar” y luego “Página femenina”. En esa columna, una persona que firmaba como Jeannette —luego reemplazada por Cléony—, desde París, *la capital de la elegancia*, presentaba las últimas novedades de la moda. Entre figurines de *tailleurs*, vestidos, tapados, lencería, sombreros, boinas y bolsos, Jeannette aprovechaba para sentar posición sobre las relaciones entre varones y mujeres, el matrimonio, las cualidades de un marido, la vida de casada, la educación de las mujeres, la mujer intelectual, el trabajo femenino o el feminismo.

En 1924, “Página femenina” publicó una carta firmada por “Una damnificada” que protestaba contra una *terrible y tiránica* medida relativa al uso de la *melena* en el magisterio femenino:¹³

Sabrán usted ya, que los señores que pretenden dirigir nuestras escuelas provinciales han tenido la graciosa ocurrencia de fijarse en que si la melena nos queda bien o deja de quedarnos tal, que si es decorosa o no, y otras paparruchadas por el estilo. ¿Cómo si no hubieran asuntos más trascendentales que merecieran su atención y sirvieran para poner a prueba su capacidad!

¿Le parece a usted, señor, justificada la excomunión mayor que se han ganado nuestras melenitas? Los sañudos pedagogos que nos han prohibido el uso de la higiénica y elegante cabellera corta, ¿creerán que nosotras, las maestras, formamos un grupo aparte dentro del sexo femenino? ¿Dejaremos de ser mujeres por el hecho de ser maestras?

Además, la prohibición resuelta por nuestras autoridades, fuera de su ridículo, nos obliga a una simulación que nos repugna: la de tener que ocultar el “delito” mientras estamos en la escuela, pensando constantemente en la hora de salida para dar libre expansión a nuestros gustos y aerear [sic], de paso, nuestras nucas. (“¡Viva la melena!”, 1924, p. 237)

Esta protesta coexistía con normativas del Consejo Nacional de Educación de los años 20, que solicitaban “el uso del cabello recogido y la prohibición de aplicaciones de tinturas” (Caldo, 2013, p. 19). Interesa remarcar que la maestra tildaba la medida de superficial —¿acaso no había asuntos más trascendentes?— en un gesto que devolvía a los “sañudos pedagogos” el mote que solían endilgar

13 Ese mismo año se publicaba en la revista *Mundo Argentino* una encuesta sobre la melena (Bontempo y Queirolo, 2012), lo cual muestra que se trataba de un tema de actualidad para las mujeres.

a las mujeres. También ironizaba respecto de la incansable solicitud escolar de sostener prácticas higiénicas: ¿había algo más pulcro que el cabello corto? Finalmente, pedía que se reconociera la compatibilidad entre ser mujer y ser maestra para, entre otras cosas, cumplir con otro mandato dirigido al magisterio: la continuidad entre las conductas asumidas dentro y fuera de la escuela.

Un detalle a destacar en este texto —y que se repite en varias notas de la revista *La Obra* que se revisarán en este apartado— es el manejo de la ironía. En efecto, en este caso la vía elegida por la maestra para cuestionar los mandatos e imposiciones fue ridiculizarlos, procedimiento ya habitual en la prensa argentina. En la misma época, Alfonsina Storni, maestra normal devenida escritora y periodista, apelaba con frecuencia a este recurso al escribir, bajo seudónimo, sobre temáticas femeninas (Diz, 2020).

Otra entrega de “Página femenina” llevaba por título “La maestra en el hogar”. La columna se organizaba en torno a un escrito que alguien de nombre Fanny había enviado a Jeannette y en el que describía la jornada de una docente en Buenos Aires:

Termina la maestra el cumplimiento diario del mentado “sacerdocio de la escuela”; sale con el paquetito clásico con que se la distingue casi siempre y, (considerando que dicta clases en el turno de la tarde), llega a su casa más o menos a las 17. Momentos después se prepara con sus “amigas del barrio” para dar la consabida vuelta, y concurrir a la “Sección Vermouth”, desde donde, después de admirar la fina silueta o la robusta complexión de algún “astro” de la pantalla, salen en grupos a continuar su paseo [...] ¿La conversación? La eterna discusión sobre el sombrero de Paulina, el vestido de Ilda, los besos de Wallace Reid, la nobleza de William Hart, alternadas con el comentario de la mirada que dirigió a una de ellas el joven de sombrero gris, el muchacho del café, el oficial de la vuelta, etc. [...]

Dan las diez del nuevo día; la mamá de la maestra despiértala con el chocolate ya servido. [...] deja el mullido lecho, y viene la toilette, larga, larguísima. Faltan cinco minutos para la hora de salida hacia la escuela. [...] ¡Rápido! Tres bocados y ¡a escape! a tomar el tranvía. (Jeannette, 1921, p. 30)

Si bien “Página femenina” difundía las últimas novedades de la moda, procuraba mantener cierta distancia respecto de la frivolidad. En este caso, Jeannette parecía querer dejar claro a sus lectoras que su columna mostraba interés por la elegancia, pero sin alentar conductas triviales y superficiales típicas de las *chicas modernas*. En un tono similar, Margarita Carrot aconsejaba a la *maestríta* joven, simpática y

bonita, que tenía “un corazoncito que sueña con quién sabe qué príncipe azul...” que empleara sus *bellos dones* al servicio de la tarea educativa (1923, p. 13).

Unos años más tarde, la misma revista publicaba el siguiente recuadro:

PERDÓN, señorita maestra, porque nos atrevamos a tratar este asunto que parecería reservado a los modistos de París o a los moralistas baratos de cualquier parte. Pero es que nos duele que sus alumnas, que han de tenerla a usted como modelo de vida, la imiten también en el “maquillaje” de su rostro, en el “arreglo” de sus cejas y pestañas, en el cuidado exagerado de sus manos, en la abundancia de sus joyas, en el corte exagerado y llamativo de sus ropas, en el aire provocativo en general de toda su persona. Si malo es esto en una escuela de niñas, en escuela de varones es muchísimo peor, porque puede despertar el instinto de los alumnos mayores.

Aparte del mal ejemplo que todo ello supone, usted, con semejante “compostura”, no puede trabajar como es debido: sus ropas se desordenan, sus manos se ponen ásperas, las uñas pierden el pulimento y sus afeites su eficacia con la transpiración y el polvo de la tiza.

Nosotros pensamos que el maestro debe ser modelo de gracia y elegancia, y pensamos, también, que la sencillez y la modestia exteriores, son reflejo de la distinción y fineza del espíritu. (“La modestia en el vestir”, 1936, p. 82)

A los ya conocidos argumentos relativos a la modestia, el texto añadía el problema del *aire provocativo* que podía provenir del arreglo femenino exagerado. La gracia y la elegancia eran aceptadas, pero sin perder de vista que la docencia exigía un trabajo corporal incompatible con el exceso de accesorios, telas y adornos. Para graficar tal discordancia, el texto apelaba a la ironía: el polvo de la tiza no se llevaba bien con los cosméticos. En este caso, sin embargo, la burla no se dirigía contra el discurso oficial, como en el caso de la maestra *damnificada*, sino contra la frivolidad, con el fin de mantenerla alejada de las aulas.

En los años veinte y treinta, varios artículos de *La Obra* repetían esta fórmula. Con tono socarrón, describían a *maestrítas* bonitas, demasiado atentas a su aspecto físico y a su vestuario (lucían vaporosas *toilettes*, tapados de pieles, hermosos anillos), pero con poco apego a la escuela y bastante desprecio hacia el alumnado de sectores populares. Se trataba de *señoritas* pertenecientes a familias con buena posición económica que, en algunos casos, hacían uso de sus influencias.

Para ilustrar el rechazo por el alumnado que mostraban estas maestritas, los artículos las caricaturizaban del siguiente modo:

¡Señorita! ¿Por qué grita de esta manera? ¿No ve que se le aja la crema de su tez y se pone fea con tanto acaloramiento? ¿Vale, acaso, la pena que usted, tan bonita, tan elegante, descomponga la belleza de su línea por tan poca cosa? No, señorita. ¿Por qué no la hace echar a la niña por el portero? Su atrevimiento bien lo merece. ¡Señorita!... (“Por ser pobre”, 1923, p. 8)

¡Uf, qué asco pensar que la rosada piel de sus pulcras manitas hubiera de rozarse con el cuero grasoso o el cabello mugriento de sus educandos! ¿Y si tratara de no tocarlos?... Pero, ¿cómo diablos iba a conseguir tenerlos en orden sin un buen tirón de pelo o de orejas? Mucho tiempo meditó sobre este arduo problema, y terminó por asombrarse de lo tonta que había sido: ¿no había, acaso, puntero en el grado? (“La señorita Etelvina”, 1930, p. 65)

El caso de la señorita Clotilde presentaba aún más detalles. Ella era una *belleza*:

Tiene un cuerpo que la misma Venus clásica enviara si la ceguera del mármol no fuera un óbice insalvable. Su cutis, de una tersura estatuaría, es de un blanco sonrosado que armoniza maravillosamente con el oro de su cabellera, a cuyo brillo quizá no es extraña la habilidad del *coiffeur*. Alta, esbelta, su figura va cantando por el patio de la escuela el triunfo de la línea impecable y el placer que la hermosura plástica promueve. (“La señorita aristocrática”, 1924, p. 248)

El artículo planteaba, además, que sus alumnas la detestaban, pero no por envidia ni porque hubiera brotado “la cizaña de la rivalidad femenina por razones de estética personal”. Ocurría que “las chicuelas” sufrían “el genio hosco, la frivolidad y el desamor” de la maestra: “De la antítesis entre lo externo y lo interno de la personalidad de la señorita Clotilde, ellas han aprendido a valorar la fealdad de lo segundo, que ha anulado la hermosura de lo primero...” (p. 248).

El texto revelaba también que Clotilde había sido una alumna normal *mimada y consentida*, recibida con “notas altísimas sin haber expuesto jamás una lección”, y que, dada la posición holgada de sus padres, invertía todo su sueldo “en ‘trapos’, sombreros, bombones y chucherías”. El problema central de esta maestra era que prefería “los paseos, los bailes, el teatro” antes que la escuela, considerada por ella como un “lugar de opresión”. Hacia el final, el escrito retomaba la sorna: “No toca la tiza porque ensucia los

dedos, y sus manos no dejan un rato en paz al rizo que pugna por salirse de su lugar o al regio collar con que adorna su ebúrneo pecho” (p. 248).

Las maestritas bonitas y superficiales desencajaban en el entorno escolar. En un mismo movimiento, estos textos condenaban un modelo de belleza y un tipo de ejercicio docente que poco tenían que ver con los valores del proyecto educativo que se buscaba impulsar. Las maestras *hermosas* retratadas en estos artículos de *La Obra* no eran bienvenidas en las instituciones educativas no solo porque atentaban contra la modestia y la sencillez, sino también porque no ponían su atractivo al servicio de la escuela ni de la seducción del alumnado. La belleza, para ser aceptada, tenía que articularse con la entrega, la humildad, la sencillez, el esfuerzo y la contracción al trabajo, atributos que estas *señoritas* no parecían poseer. Un último detalle: en ningún caso se reconocía a estas maestras dotadas de saber pedagógico, pericia para enseñar o inteligencia. En definitiva, el mensaje enviado al público de la revista era que la belleza femenina, entendida de este modo, no era un atributo loable para el magisterio.

Ahora bien, en la misma revista convivía este tono irónico con el respeto e incluso la solemnidad reservados a la maestra con mayúsculas. En 1925, luego de visitar una escuela primaria y observar el desempeño del cuerpo docente, P. O. Tolosa reportaba lo siguiente:

La maestra lee admirablemente bien; estamos todos pendientes de sus labios. Su ceño a veces duro, enérgico, dominador, se transforma por momentos; expresa todos los sentimientos que la lectura sugiere, y con una verdad y delicadeza sorprendentes. Su voz, llena de modulaciones y matices; su mirada viva y luminosa, que va del encuadernador en que lee a los diversos grupos que la escuchan; los gestos cambiantes de su rostro, su cuello, cuyos músculos, el esfuerzo y el entusiasmo contraen; su cuerpo en fin, que se eleva y vibra; toda ella se da a la clase. Los niños la escuchan sin despegar los ojos de la lectora como en extática contemplación. (Tolosa, 1925, p. 830-831)

Si bien no hay en este pasaje referencias expresas a la belleza o al atractivo docente, la escena completa resulta cautivante y podría considerarse en sí misma una experiencia estética —sobre todo de enseñanza, pero también de aprendizaje—. La expresión “Toda ella se da a la clase” logra sintetizar el *exceso o fulgor adicional* producido durante la lección.

En resumen, en el periodo analizado en este apartado se observa que los nuevos cánones estéticos femeninos y los hábitos de las *chicas modernas*

estaban merodeando las escuelas. Entretanto, las instituciones seguían insistiendo en la promoción de la modestia y la sencillez, y enarbolaban, cada vez que tenían la oportunidad, su modelo de maestra bella, intentando así catapultarla hacia la eternidad.

Palabras finales

A lo largo de estas páginas se propuso un análisis de la figura de la maestra de escuela primaria argentina en clave estética, priorizando la noción de belleza o atractivo. Además de revisar los mandatos morales que pesaban sobre el magisterio, que tomaban forma a partir de lo que se daba a ver en el vestuario, los arreglos y los modales, se buscó atender a cómo ocurría la formación estética de las candidatas al magisterio. En este sentido, se sostuvo que la solicitada ejemplaridad docente no solo reflejaba una correspondencia moral entre exterioridad e interioridad, sino que también implicaba una transmisión más efectiva, que prescindía de explicaciones y se daba por canales sensibles: la observación, la imitación y la atracción hacia las formas bellas.

Fue igualmente fundamental, en este recorrido, establecer un diálogo constante entre los estereotipos y modelos ligados a lo femenino y la figura de las maestras, evaluando cómo se producían distintos acercamientos y distanciamientos entre ambos.

Por otra parte, se exploró la manera en que se asignaba belleza a la maestra en el periodo estudiado, con el objetivo de trascender los posicionamientos teóricos propios de la *hermenéutica negativa*, que solo ven “el lado feo de la belleza” (Felski, 2006). En el siglo XIX pudo advertirse que la belleza docente combinaba distintos elementos *femeninos* de la época, como la elegancia, la distinción, la suavidad, la finura y la benevolencia, junto con atributos específicos de la docencia: la modestia, la humildad, la ilustración, la competencia profesional y la ausencia de superficialidad. Las maestras bellas no eran concebidas como objetos destinados a la contemplación; por el contrario, su *atractivo inexplicable* iba a servir para cautivar al alumnado y facilitar su educación.

¿Qué cambió respecto de la belleza en el periodo analizado? A lo largo del trabajo se señalaron modificaciones en los estándares estéticos de los años veinte y treinta, en la obsesión femenina por la belleza y en los consumos asociados a su consecución. La hipótesis planteada fue que la escuela intentó resistir el ingreso de esos cánones, vinculados a la frivolidad y a prácticas que alejaban a las jóvenes maestras de lo central: la contracción al trabajo y la preocupación por la enseñanza en una escuela que debía abrazar a

toda la infancia por igual. En este sentido, el modelo de maestra bella no se modificó: siguió siendo algo más que una *cara bonita*, pues, además de rasgos suaves, tono dulce, bondad y recato, debía sumarse la competencia profesional.

Finalmente, cabe señalar que la escuela supo construir, en torno a la maestra, un modo de ser bella que resultó extemporal y que aún persiste en la actualidad.

Referencias

- Abramowski, A. (2024). “Un verdadero cariño paternal”. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. *Foro de Educación*, 22(1), 125-144. <https://doi.org/10.14201/fde.1269>
- Aldana-Bautista, A., Munakata, K. y Pineau, P. (2024). ¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 243-277. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37844>
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Baldasarre, M. (2022). Cultura visual, moda femenina y comercio entre París y Buenos Aires en el siglo XIX. En D. Dorotinsky y R. Lozano (coords.), *Culturas visuales desde América Latina* (pp. 127-144). Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrancos, D. (2014). Sentidos, sentimientos y sensibilidades (1880-1930). *RELACES*, 15(6), 27-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273231878003>
- Becerra, M. (2023). Herminia Brumana y Angélica Mendoza en los años veinte: entre la emancipación femenina y la revolución social. *Descentrada*, 7(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e195>
- Bontempo, M. y Queirolo, G. (2012). Las chicas modernas se emplean como dactilógrafas: feminidad, moda y trabajo en Buenos Aires (1920-1930). *Bicentenario*, 11(1), 51-76. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16681/pr.16681.pdf
- Braghini, K., Munakata, K. y Taborda de Oliveira, M. (Eds.) (2020). *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. EDUC.

- Caldo, P. (2013). El "hábito" hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. *Naveg@américa*, (10). <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/171951>
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, (26), 237-265. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n26.44505>
- Carrasco-Barranco, M. (2017). ¿Es posible el regreso de la belleza? Estética, belleza y política en el arte contemporáneo. *Ágora*, 36(2), 151-173. <https://revistas.usc.gal/index.php/agora/article/view/3532/4275>
- Carrasco-Barranco, M. (2022). Filosofía, belleza funcional y sentir cotidiano en el arte conmemorativo. *Humanidades*, (11), 19-40. <https://doi.org/10.25185/11>
- Colebrook, C. (2006). Introduction. *Feminist Theory*, 7(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/1464700106064404>
- Coleman, R. y Moreno-Figueroa, M. (2010). Past and Future Perfect? Beauty, Affect and Hope. *Journal for Cultural Research*, 14(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/14797581003765317>
- Danto, A. (2003). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Paidós.
- Diz, T. (2020). *Alfonsina periodista. Ironía y sexualidad en la prensa argentina (1915-1925)*. Libros del Rojas.
- Doval, D. (2012). Urbanidades(es) escolares durante el periodo fundacional del sistema educativo argentino. En P. Caldo (ed.), *Ahorran, acunan, martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo xx)* (pp. 33-71). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario. Historia de la Educación*, (4), 11-36. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715030953/AnuarioN4.pdf>
- Felski, R. (2006). 'Because it is Beautiful'. New Feminist Perspectives on Beauty. *Feminist Theory*, 7(2), 273-282. <https://doi.org/10.1177/1464700106064424>
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa. *Historia de la Educación. Anuario*, 17(2), 120-137. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200008
- Fiorucci, F. (2020). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su periodo de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (56), 1-23. <https://doi.org/10.34096/bol.rav.n56.10876>
- Gayol, S. y Palermo, S. (2018). Política de masas y cultura de masas: recorridos y convergencias. En S. Gayol y S. Palermo (eds.), *Política y cultura de masas en la Argentina de la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-27). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Lara, A. y Enciso-Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Lobato, M. (2000). Lenguaje laboral y de género en el trabajo industrial. Primera mitad del siglo xx. En F. Gil Lozano, V. Pita y M. Ini (dirs.), *Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo II* (pp. 95-115). Taurus.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I. Siglo XXI*.
- Martínez-Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En R. Cortina y S. San Román (eds.), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). Palgrave Macmillan.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (Comp.) (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Uniandes.
- Pellegrini-Malpiedi, M. (2022). Maestras, escritura y campo intelectual: María Laura Schiavoni y Leticia Cossetini. Santa Fe (Argentina), primera mitad del siglo xx. *Secuencia*, (114). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i114.1975>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Sabido-Ramos, O. (2021). El giro sensorial y sus múltiples registros. En B. Márquez y E. Nocedal (coords.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 241-269). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saulquin, S. (1998). *La moda en Argentina*. Emecé.
- Serra, M. (2012). Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 19-31. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/1684>
- Welti, M., Fernández, M. del C., Guida, M., D'Ascanio, G., Semorile, C. y Soto, A. (2020). *Arte, educación y cultura: Rosario 1930-1950*. Laborde Libros Editor.

Yannoulas, S. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? En G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930* (pp. 175-191). Miño y Dávila.

Fuentes primarias

Bricca de Arrastía, J. (1920). Se necesita una maestra... *El Monitor de la Educación Común*, 38(568).

Camaña, R. (1916). *Pedagogía social*. La Cultura Argentina.

Carrot, M. (1923). A ti, maestra. *La Obra*, 3(63).

Consejo Nacional de Educación. (1920). *Digesto de Instrucción Primaria*. República Argentina.

Jeannette. (1921). La maestra en el hogar. *La Obra*, 1(7).

Escuela Normal N.º 1 de Maestras de la Capital. (1885). *Archivo Histórico "Rosario Vera Peñaloza" de la Escuela Normal Superior N.º 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas de la Capital Federal. (1920). *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso.

Escuela Normal N.º 1 de Profesoras de la Capital "Presidente Roque Sáenz Peña". (1923). *Archivo Histórico "Rosario Vera Peñaloza" de la Escuela Normal Superior N.º 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Escuela Normal de Maestras de San Juan. (1902). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1903 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Houston-Luiggi, A. (1959). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Ágora.

La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata. (1938). *Obra escrita en celebración de su cincuentenario (1888-1938)*. La Plata.

La modestia en el vestir. (1936). *La Obra*, 16(273).

La señorita aristocrática. (1924). *La Obra*, 4(75).

La señorita Etelvina. (1930). *La Obra*, 10(177).

Memoria presentada al Congreso de 1873 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1873). Buenos Aires, Imprenta La Unión.

Pizzurno, P. (1934 [1886]). ¿A dónde vamos señoritas? (o el lujo en las escuelas de niñas). En *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*. [Sin casa editorial].

Pizzurno, P. (1934 [1909]). Consejos a los maestros. Discurso dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal N.º 3 en el acto de entrega de diplomas el 7 de julio de 1906. En *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*. [Sin casa editorial].

Por ser pobre. (1923). *La Obra*, 3(49).

Redman, E. (1914). Tipos de maestras. *El Monitor de la Educación Común*, 33(504).

Suárez, S. (1924). *Aniversario jubiloso. Escuela Normal N.º 1 de Profesoras Presidente Roque Sáenz Peña*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Torres, J. (1887). *Primeros elementos de educación*. Imprenta de Martín Biedma.

¡Viva la melena! (1924). *La Obra*, 4(74).