

Stoa

Vol. 17, no. 33, 2026, pp. 77-98

ISSN 2007-1868

DOI: 10.25009/stoa.2026.33.2842

LA EDUCACIÓN COMO OBJETO EN EL PENSAMIENTO
DE MARY WOLLSTONECRAFT: UN ANÁLISIS SOBRE
SU SIGNIFICADO ETNOGRÁFICO E HISTÓRICO

Education as an object of thought in Mary Wollstonecraft:
towards understanding its ethnographic and historical significance

LAURA ISABEL RODRÍGUEZ
Universidad Nacional del Sur
Argentina
ORCID: 0009-0002-5394-5481

RESUMEN: El presente artículo se propone reconstruir la especificidad filosófica e histórica del problema de la educación en el pensamiento de Mary Wollstonecraft. Cuidado, educación igualitaria y crítica etnográfica constituyen el eje vertebrador de su filosofía. El método de la historia contextual nos permite concluir que en Mary Wollstonecraft tiene lugar el desarrollo de una etnografía crítica del patriarcado, el cual es isomórfico al método arqueológico de Michel Foucault, a propósito de la locura.

PALABRAS CLAVE: Wollstonecraft · educación igualitaria · cuidado · etnografía crítica · Foucault

ABSTRACT: This article examines the philosophical and historical specificity of education in Mary Wollstonecraft's thought. Care, egalitarian education, and critical ethnography form the central axis of her philosophy. Using contextual history, we argue that Wollstonecraft develops a critical ethnography

Recibido el 20 de septiembre de 2025

Aceptado el 13 de enero de 2026

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

of patriarchy, isomorphic to Michel Foucault's archaeological method in relation to madness.

1. Introducción

Las preguntas que orientan este trabajo giran en torno a cómo interpretar la invocación de Mary Wollstonecraft (1792) por una “educación nacional”, es decir, por una escuela de niños y de niñas, de ricos y pobres, reunidos en torno al oficio de aprender: cuál es su especificidad histórica y cuáles serían sus proyecciones posibles. En relación con las instituciones educativas inglesas londinenses, la filósofa proclama “por qué no deberían ser abolidas” (Wollstonecraft 1792/2005, p. 231). Este llamado por una “educación nacional” se inscribe en un debate ya en curso que tiene lugar dentro del campo intelectual de la época, preocupado por la formación del ciudadano, en relación con los oferentes de la educación ¿quién puede acreditar el grado de educador? Hacia fines del siglo XVIII, la educación está a cargo de la población civil, tiene lugar en instituciones como la casa y/o en escuelas e internados gestionados por privados o por las iglesias. En ese contexto, el debate está atravesado por una suerte de polarización entre la educación doméstica y la educación pública (Grenby, 2015). ¿Cuál de estas posibles trayectorias académicas contribuye a la civilidad? Mientras la primera está a cargo de padres o tutores, la segunda, es gestionada por privados, tanto por hombres como por mujeres, algunos clérigos, otros filántropos. Durante su juventud, Mary Wollstonecraft, junto a sus hermanas, abre su propia escuela, destinada a niñas mujeres.

En línea con esta preocupación, el siglo XVIII inglés es el siglo de proliferación de una literatura didáctica, consistente en cuentos e historias para niños, con un mensaje moralizante, acorde con los valores de la sociedad anglicana. El campo de los estudios literarios ha mostrado que esa especificidad literaria estuvo destinada a la educación doméstica, que su principal objetivo era brindar apoyo a los padres, en su tarea educativo- doméstica. Nuestra filósofa también produce literatura para niños, pero –como veremos más adelante- la filósofa utiliza ese dispositivo pedagógico literario para contar historias de la vida de los niños en los orfanatos, con la clara intención de concientizar sobre el sufrimiento de los niños en situación de encierro.

La voz “abolición” amplía el debate hacia planteamientos acordes con las exigencias del clima revolucionario de la Revolución francesa, parece evocar los manifiestos y peticiones de la asociación “Amigos de los negros”, la

revolución haitiana de 1791 y todo el movimiento abolicionista que culminará con la efectiva abolición de la esclavitud, en 1794 para todas las colonias francesas. Estas referencias nos permitirían sustituir el “nacional” por educación igualitaria. De modo que su posición correría, en principio, las fronteras de la sociedad anglicana hacia los ideales de igualdad y fraternidad, y como se observará más adelante, también las de la propia Revolución Francesa, al introducir el problema de la ciudadanía de las mujeres.

Si restringimos nuestra mirada al análisis interno de su obra, observamos que sus temas sobre educación incluyen los tópicos del cuidado en la primera infancia. El interés por la crianza nos envía al *Emilio* de Rousseau (1762), es decir, a un periodo inmediatamente anterior y precursor de la denominada “era de las revoluciones”, de fines del siglo XVIII. Al respecto, nos centraremos en reconstruir su interés por el cuidado con el objeto de analizar su relación con la educación nacional, que, en el texto de *A Vindication de right of women*, sirve de título “*On national education*” [educación nacional] (Wollstonecraft 1792/2005, p. 229). En este texto, la filósofa evoca el contexto. Lo social está atravesado por una suerte de estado de naturaleza entre los sexos (*Vindicación* 1792/2005, p. 239). Con un tono contestatario la filósofa parodia el siguiente vituperio hacia la mujer: en el país de la naciente revolución ha habido mujeres que han actuado como “astutas ministras de déspotas lujuriosos”, reproduciendo las lógicas del antiguo orden. Esta referencia crítica y paródica de la mujer del siglo XVIII parece retomar el problema de la construcción social de la masculinidad y de la feminidad en el siglo XVIII.

De manera preliminar, podría afirmarse que la educación se explicita como campo de disputa. Bajo esta voz, la Filósofa presenta ante las filosofías (Rousseau, Hume, Burke, entre otros) y los discursos, que ontologizan la sujeción de la mujer, una etnografía de las prácticas y hábitos sociales que determinan el confinamiento de la mujer. La filósofa especifica las instituciones de la crianza, de la vida social del galanteo, del matrimonio y del ejército como dispositivos históricamente configurantes de una masculinidad ultrajante y una feminidad degradada de todo sustrato.

La tematización wollstonecraftiana sobre la educación abre un campo de problemas que el pensamiento contemporáneo parece parcialmente reeditar en su diagnóstico sobre la modernidad. En este aspecto, a nuestro criterio, su crítica puede proyectarse a la presentación que Michel Foucault (1964) realiza sobre la modernidad europea del siglo XVIII en la *Historia de la Locura, en la edad clásica*, a tal punto que, aunque de manera limitada, las caracte-

rizaciones sobre este periodo, allí vertidas, pueden obrar como contexto del pensamiento de Mary Wollstonecraft. En línea con ello, nuestro trabajo se divide en dos partes, en la primera retomamos el diagnóstico foucaultiano sobre la modernidad con el doble propósito de contextualizar el pensamiento de Mary Wollstonecraft y sopesar un posible diálogo histórico entre ambas filosofías. En la segunda parte, relevamos los aportes específicos de la filosofía de Wollstonecraft en el campo mismo dónde ella inserta su obra: el problema de la exclusión de la mujer de la educación y de la ciudadanía. Al respecto, nuestra base fontanal de preferencia está constituida por sus escritos de 1787 referidos a la crianza y por *A Vindication of the right of Woman* de 1792, que en el cuerpo del texto nombraremos *Vindicacion 2*, para distinguirla de la obra precedente: *A Vindication of the right of Men*.

2. EL contexto del pensamiento de Mary Wollstonecraft: la modernidad como la “gran época del encierro”

De acuerdo con lo presentado, nuestra consideración preliminar sobre la crítica de Mary Wollstonecraft como una etnografía de lo social permite retomar y evocar la tesis de Foucault sobre la modernidad europea como “la gran época del encierro”, de la creación de casas de aislamientos, de hospitales generales y de asilos, es decir, de producción de instituciones de confinamiento. El siglo XVIII contemporáneo a la revolución francesa es caracterizado como la época de construcción de una “nueva separación” (Foucault, 1964/1986 p. 67), diferente a la producida durante la modernidad temprana del siglo XVII, denominada por el filósofo, “época clásica”, que también comprende la primera mitad del siglo XVIII.

El objeto de reflexión en Foucault es la locura como experiencia de la otredad. Su campo de problematización está conformado por el estudio de las “prácticas discursivas y no discursivas” que transforman al “loco” en un “enfermo mental”, objeto de interés de la psiquiatría. El filósofo denomina “arqueología de una alienación” (Foucault, 1964/ 1992, p. 129) a la especificación teórica de este conjunto de operaciones o prácticas sociales de encierro, de separación y exclusión de la locura. Consideradas en su totalidad, estas prácticas sociales remiten “a un proceso de ostracismo” (p. 129), a la construcción de un sujeto, el “sujeto moderno”, que aliena de sí formas de existencia, que en otros momentos y contextos epocales le habían sido familiares.

El encierro aguarda, entonces, distintas formas históricas; así, mientras que en el siglo de XVII y mediados del siglo XVIII, el encierro se expresa en ins-

tituciones, donde la exclusión de la otredad significa solo la indiferenciada reducción a un mismo encierro de “indigentes, pobres, insensatos, furiosos, imbéciles, libertinos, depravados, malvados y criminales”. La segunda mitad del siglo XVIII produce formas específicas de silenciamiento y de aislamiento de la locura: las propias de la cultura patriarcal–burguesa. El filósofo presenta los proyectos asistenciales de asilamiento de la locura en Francia y en Inglaterra, como modelos emblemáticos del encierro de la modernidad tardía. Se trata de la ya referida “nueva separación”, que consiste en un proceso histórico de aislamiento y de especificación social de la locura, respecto de aquella masa de hombres y mujeres mezclados y distribuidos en instituciones inespecíficas de confinamiento.

En efecto, Foucault destaca distintos momentos de aquel proceso: en primer lugar, el desalojo de “los pobres” de las casas de encierro, los imperativos propios del desarrollo industrial hacen que la pobreza deje de ser poco a poco objeto de internación. El encierro queda casi supeditado a “locos y criminales”. Pero en este vínculo, la locura padece un doble señalamiento: el primero proviene de las entrañas mismas del confinamiento: los prisioneros ven en la sola presencia del insensato un injusto castigo, protestan por esta forzada convivencia (cf. Foucault, 1964/1986, pp. 91-92) El “loco” encarna el dispositivo mismo del encierro en su máxima expresión.

El segundo señalamiento proviene de afuera, Foucault reconstruye las etapas previas a la reconfiguración del encierro, que es destinado a alienados e insensatos. Destaca que en 1790 *Bicêtre* se convierte en el centro principal de hospitalización de “los insensatos” (Foucault, 1964/1986, p.197), fenómeno que se hace extensivo en el periodo de la Revolución Francesa. Las casas de encierro que hospedan insensatos son revistadas por las autoridades de la república, buscan allí a los enemigos de la revolución: a “aristócratas que se ocultan bajo harapos de los pobres, a agentes extranjeros que allí confabulan, disimulados por una falsa alienación” (p.199). En este período el médico ingresa a estas sedes del confinamiento para desenmascarar la locura, para certificar que quienes están allí no son simuladores, en busca de refugio político; el médico entra por primera vez a los hospitales de la mano de la policía. Philippe Pinel es en Francia el referente de esta tarea y de este tránsito hacia la constitución de la locura como objeto del saber médico.

Por su parte, en Inglaterra, el fenómeno es similar. Foucault releva que el asilamiento de la locura surge de proyectos filantrópicos privados, no estatales, de asistencia a la locura en retiros, autorizados y promovidos por la Ingla-

terra industrial. El filósofo evoca a Williams Tuke y su condición de cuáquero, miembro de una religión disidente y perseguida. Su interés por “los insensatos”, observa Foucault, puede explicarse por esa necesidad de proteger a los compatriotas encerrados bajo la máscara de la insensatez o de la locura, muchos de ellos, juzgados por fanatismo. Como en Francia, la locura deviene en objeto de asistencia y de conocimiento sobre la base de procesos de índole social y político. La transformación de la locura en objeto de conocimiento del saber médico reposa en fenómenos de dominación, en la necesidad política de desambiguar la locura respecto del enemigo o del fanático.

Foucault describe con precisión etnográfica este tránsito, destaca que, bajo aquel horizonte de construcción del poder político o de resistencia, la asistencia médica toma la forma de un repertorio de prácticas de control y coacción. “Los locos” son liberados de las mazmorras y de las cadenas del encierro, e ingresados a una lógica de obediencia y servidumbre, respecto de la mirada médica: “En realidad Tuke —pero también Pinel en Inglaterra— ha sustituido el terror libre de la locura por la angustia cerrada de la responsabilidad” (p. 223). La naciente relación médico-paciente reproduce las estructuras de la sociedad burguesa: el vínculo patriarcal padre/hijo se articula según regímenes de falta y de castigo, de exposición y comparecencia de la locura-desorden ante la autoridad del orden social-moral.

Los internados de la segunda mitad del siglo XVIII recrean una cotidianidad terapéutica dominada por los valores de la familia burguesa: por el trabajo, la regularidad de las horas y la instrumentación de un sistema de responsabilidades y de autocontrol (Foucault, 1964 /1986 p. 224), que no es otra cosa sino la interiorización de las reglas de sumisión de la autoridad médica. La cura es esta misma sumisión. El médico asume la figura “del guardián”, “el loco” es restituido a la razón y por lo tanto se cura en la medida en que se constituye en objeto de control y dominio.

Los volúmenes sobre la modernidad presentados por Foucault en la *Historia de la locura en la edad clásica*, pueden ser reconducidos a la propia etnografía que desarrolla Mary Wollstonecraft (1792) sobre la modernidad y sus instituciones en *Vindicación 2*. En Foucault, el carácter etnográfico proviene del propio campo intelectual del filósofo, particularmente de Gilles Deleuze, (Deleuze, 2014) con quienes Foucault mantiene un fecundo diálogo durante su vasta producción teórica. En efecto, Deleuze comprende el método foucaultiano como un análisis etnográfico, su interpretación – como puede advertirse – no se restringe a un momento particular del pensamiento foucaultiano, es de-

cir, a la *Historia de la Locura*, sino que comprende a todo el conjunto de las obras en la que Foucault formula y reformula su concepción sobre el poder, especificando de forma novedosa la relación saber-poder, como, *Vigilar y castigar*, *La historia de la sexualidad* y escritos reunidos en *Microfísica del poder*. La voz “microfísica del poder” es en sí mismo un concepto teórico-metodológico que presenta Foucault para evaluar y delimitar su trabajo desarrollado en las obras mencionadas sobre la locura, la cárcel y la sexualidad. Gilles Deleuze se detiene en el concepto de “microfísica” al momento de evocar a Foucault como un etnólogo del poder. Establecer una etnología del poder supone las tareas de: primero, asumir los saberes consagrados como discursos y los discursos como regímenes sociales de poder. Los mismos admiten un doble direccionamiento, un movimiento diacrónico hacia su propio contexto material de surgimiento y un movimiento sincrónico hacia su propio campo de coexistencia con otras prácticas discursivas y no discursivas, con las que ese discurso disputa. Los discursos son efectivamente campos de disputa.

Deleuze encuentra un análisis similar en el estudio etnológico de las sociedades primitivas que propone Edmund Leach (1910-1989). Contra la tesis del parentesco o de linaje de Levi Strauss, Leach piensa la génesis de estas formaciones o comunidades sin recurrir a estructuras previas como el linaje. En la emergencia de las sociedades no hay “estratos sino estrategias”, enfrentamientos y disputas.

La caracterización de la modernidad europea como la época del “gran encierro” y particularmente la modernidad tardía como la “nueva separación” localiza un tipo de sociedad, a partir del discernimiento de sus regímenes específicos de exclusión social. Ambos conceptos muestran – a nuestro criterio – un rendimiento categorial en la crítica de Mary Wollstonecraft a los procesos de exclusión materiales y simbólicos del movimiento ilustrado.

En Mary Wollstonecraft, el rasgo etnográfico se especifica en las siguientes instancias: primero, en el punto de partida que adopta al momento de tematizar la educación; segundo, en el carácter político de su diagnóstico y de propuesta de una “educación nacional”, tema que desarrollaremos en la sección siguiente de nuestro trabajo. Respecto de la primera y segunda dimensión, debe observarse que la filósofa aborda el tema de la educación nacional no por su condición de maestra y directora de una escuela para niños o como escritora de una historia para niños, sino por su *ethos* revolucionario.

Mary Wollstonecraft trabaja sobre la propia identidad de su trabajo intelectual. Delimita su lugar de enunciación, como filósofa y como moralista,

es decir como estudiosa del campo de lo social. El carácter etnográfico es epistemológico y metodológico, indica la naturaleza de su mirada filosófica. Nosotrxs leemos en este gesto de explicitación una anticipación del trabajo de antropólogo, que incluye en su método un trabajo de reflexión sobre su relación con el objeto de estudio. La filósofa forma parte de la comunidad que observa, pero declara su distancia. Aborda la situación de la mujer mediante una tarea etnológica, es decir, identificando los “estratos” de configuración de la mujer, lo que significa discernir lógicas y procesos de exclusión, subalternización.

Mary Wollstonecraft toma nota de dichos procesos de exclusión de la comunidad a la que pertenece, se expide y toma distancia. Respecto de las instituciones de encierro, Claire Tomalin (1993) —biógrafa contemporánea— destaca que la filósofa desarrolla su vida intelectual y política en contacto con la pobreza y con el sufrimiento de los niños huérfanos, en las casas de asilo: “caseros despiadados, casas ruinosas, alimentación deficiente” (p. 103), el padecimiento de los niñxs en situación de pobreza aparece retratada en su *Original Stories*, una obra infantil, publicada en 1788. La indignación por este sufrimiento, sostiene Tomalin, hace que Wollstonecraft no dude en transmitir esta situación a sus jóvenes lectores. También la autora reconstruye significativos pasajes de la vida de la filósofa en los que asiste a una mujer de su círculo de amistades, que se encuentra en situación de encierro: se trata de Caroline, hermana de su amigo George Blood, quien es hallada en estado deplorable en un hospicio (p.108).

Un rastreo por su biblioteca permite también constatar que la Filósofa recoge en una colaboración a la *Analytical Review* de 1790 un informe elaborado por un médico llamado Faulkner, sobre el problema del asilamiento de “los insanos”, la filósofa presenta el texto como un panfleto con advertencias y sugerencias “que valen la pena apuntar”. Releva en primer lugar, la observación de que los hospitales públicos, que asilan “insanos”, agravan la situación de los pacientes; y en segundo lugar, un llamado a los médicos a guardar prudencia antes de diagnosticar cualquier enfermedad como insania, dado que una vez dado ese paso, se procede con prácticas de encierro que ningún médico debe admitir: “Pero caer inmediatamente en los extremos y tratar al paciente como un lunático, encerrándolo de la sociedad y privándolo de las atenciones de sus amigos, es una práctica que ningún médico hábil y humano adoptará ni tolerará” (Wollstonecraft, 1790, p. 235). A la luz de este informe, el “asilo

de insanos” entraña toda una situación degradante tanto para el paciente como para el médico.

El relevo biográfico de estos pasajes sobre la vida de Wollstonecraft, como sus escritos e intervenciones nos permiten observar en su pensamiento la construcción de una conciencia de la dramaticidad social londinense y de sus dispositivos de exclusión. En este marco, Mary Wollstonecraft asiste y auxilia a niños y mujeres en situación de encierro. pero, a nuestro criterio, lo meritorio no reside solo en este registro y compromiso claramente documentado por su biógrafa, sino que, en relación con la situación de la mujer en la sociedad londinense, la filósofa plantea, en su novela póstuma, si acaso “no era el mundo una vasta prisión para las mujeres, esclavas de nacimiento” (Wollstonecraft, 1798, p. 88).

El planteo del mundo como “una vasta prisión para la mujer, desde su nacimiento” confirmaría —a nuestro criterio— la presencia de claves etnográficas en su obra de 1792. Mary Wollstonecraft discierne el encierro no solo a través de los procesos de institucionalización de pobres y sufrientes, sino que alude al mundo, como “una vasta prisión”. El encierro es entonces “extramuros”. Los muros serían los estratos o capas de un proceso social de dominación. La tarea consiste en desmotar estas capas, descubrir los regímenes que los sostienen.

En línea con esta caracterización etnográfica, Ingrid Wollter (2007) plantea la tesis de que el proyecto educativo de Mary Wollstonecraft, tiene como eje programático resolver el proceso de “Entkulturation” [deculturación] que padecen los miembros de una sociedad al encontrarse sometidos a cumplir “Auflösung des Geschlechtscharaktere” [roles de género]. Sostiene que el programa educativo de Wollstonecraft se lee en el siguiente planteamiento que la filósofa realiza en *Vindication 2*: „*The first object of laudable ambition is to obtain a character as a human being*” (1792/2007, p. 5) [el primer objetivo de una loable ambición es obtener el carácter de ser humano]. En efecto, la autora se sirve de conceptos provenientes de la antropología para especificar el alcance de la educación en Wollstonecraft. Si en el contexto de un estado dominación de género, varones y mujeres, en particular las últimas, pierden la condición humana, entonces la educación consistiría en un proceso de “hominización”, de devenir seres humanos. Nuestra propuesta es cercana a esta perspectiva. Nuestro énfasis está puesto en la dimensión teórico-metodológica de su obra, motivo por el cual planteamos la tesis de una tarea etnográfica. Nos interesa detenernos en la instancia en la que la filósofa asume una mirada,

que caracterizamos antropológica, en la medida en que implica una toma de posición política, y observamos el método. Benedict R. (1959) evoca a Mary Wollstonecraft con estas palabras: “La historia de Mary Wollstonecraft es el documento humano máspreciado: la historia de una vida que materializó una idea” (p. 490) . En nuestro trabajo nos proponemos al menos delinear ese proceso de materialización de esa idea, inscripta *Vindication 2* como “educación nacional”.

En efecto, el contexto material de producción y de recepción más inmediato de *Vindication 2* está atravesado por la persecución a los miembros de su campo intelectual de referencia, los *dissenters*, en su mayoría cuáqueros y liberales radicales, quienes llegan a fundar un club de trabajadores y *dissenters* instruidos, como forma de concreción del principio de igualdad y de fraternidad (cf, Tomalín, 1993, p.146). Nótese que Foucault refiere a Tuke como miembro de este colectivo y referente a la vez de una incipiente psiquiatría, que nace al calor de la sociedad de control y de dominación.

Este campo intelectual -conformado por Price, Paine, Priestley, Johnson, Godwin, y mujeres como Mary Hays, entre otras- saluda la Revolución Francesa y despierta con esa acción y con la creación de clubes, la furia de Edmund Burke, pero también el rechazo social, alentado por edictos regioes de persecución. Se establece, entonces, un clima de peligrosidad para este grupo de intelectuales radicalizados:

las casas de los *dissenters* empezaron a ser asaltadas e incendiadas (...) Los ciudadanos que quisieron salvarse de las iras de las masas, de “la iglesia y del Rey” tuvieron que apresurarse a escribir “Filósofos No”, y más aún “filósofa” serían palabras malditas para el pueblo inglés durante varias décadas” (p.129).

Tomalín observa que el feminismo de Mary Wollstonecraft tampoco recibe una total adhesión de los *dissenters*. Este grupo, en su mayoría, no se pronuncia más allá de los derechos del ciudadano varón, de modo que el punto de partida de la filósofa bordea –de algún modo- cierta soledad al interior de su propio campo intelectual de pertenencia. Frente a este contexto de persecución en general y de relativa soledad, Mary Wollstonecraft trabaja sobre sí y sobre su objeto. Esta posición nos permite, entonces, plantear un entrecruzamiento de referencias entre su pensamiento y la filosofía contemporánea. El pensamiento de Mary Wollstonecraft abre la posibilidad de revisar el trabajo de Foucault sobre la modernidad, a la luz del pensamiento feminista y a su vez recobrar la especificidad y originalidad histórica de la invocación de Mary

Wollstonecraft sobre la necesidad de una educación igualitaria. Nosotros nos centramos en este último aspecto.

Michel Foucault no ha leído a Mary Wollstonecraft, desconoce su obra y su lucha y la de las mujeres en general. En la *Historia de la locura* hace referencia a la comunidad cuáquera y *dissenters*. Se apoya en este colectivo para describir la modernidad tardía como la época de “la nueva separación”. Su “microfísica del poder” muestra su rendimiento categorial en la obra de Wollstonecraft, al permitirnos presentar el contexto de producción de la obra. Ella toma nota de las instituciones de encierro y releva la crítica cuáquera.

Foucault coincidiría con sus tesis del mundo como una “vasta prisión”. En este marco, pensamos que también estaría de acuerdo con el modo en que Mary Wollstonecraft presenta los procesos de sujeción de la mujer. Al respecto, a nuestro criterio, la delimitación del método foucaultiano como etnográfico también contribuye a pensar el trabajo de la filósofa, a distinguir, reordenar y resignificar el tratamiento de las fuentes, que conforman la biblioteca de la filósofa.

Mary Wollstonecraft tiene una distancia de siglos respecto de Foucault. No obstante, importantes líneas de su desarrollo pueden leerse como una anticipación del trabajo etnográfico sobre el poder. El reconocimiento de Margaret Mead hacia la filósofa, el análisis de Ingrid Wollter sobre la educación, invitan a considerar el aporte de la filósofa a la antropología contemporánea, en especial a aquella que busca discernir en las génesis de las sociedades que estudia las relaciones de poder, las estrategias. Nosotrxs nos detenemos en su relación con Foucault. Pensamos que, si Foucault hubiese leído la obra de Mary Wollstonecraft tal vez el título sobre la modernidad tardía como la “época de la nueva separación”, podría haberse reformulado bajo el título “La modernidad tardía como la “época de la nueva separación” y de la resistencia”.

En línea con este propósito, en la siguiente sección desarrollaremos en primer lugar una hermenéusis sobre la forma en que Mary Wollstonecraft presenta su propia etnografía crítica de las principales instituciones del patriarcado del siglo XVIII, como lo son el ejército permanente, el dominio de la vida doméstica. Finalmente evaluaremos el significado y alcance de su concepto de educación, al proclamar por una educación nacional.

3. El texto de *A Vindication 2* y otros escritos

A Vindication 2 ha sido caracterizado como un texto desordenado, con desarrollos inconclusos. A nuestro criterio, si aplicamos la categoría etnográfica

de “microfísica del poder” podemos visualizar su articulación. El desorden se ordena. De entrada, Mary Wollstonecraft plantea su tesis: la precariedad moral de la mujer, su debilidad es el resultado de su exclusión de la educación. La filósofa presenta cargos contra los filósofos, los poetas e intelectuales. Les imputa complicidad con este proceso y los acusa de inconsistentes. Los filósofos incurren en la falacia del naturalismo, al deducir un deber ser de los hechos. Del hecho de la posición de subalternidad de la mujer, deducen que debe serlo. El tema de la educación vertebró los capítulos que integra la obra.

Coincidimos con Wollter (2008) en que el concepto de educación tiene un alcance antropológico, pero también con Richardson (2002), Carretero González, M. (2013). Bergés S., (2024) en que es esencialmente político. Es antropológico porque la sustracción de la mujer de la educación implica un proceso de deshumanización y desontologización. A la mujer, le está vedado el uso de su propio entendimiento, de su propio cuerpo. Es político porque esa operación sobre su cuerpo perpetúa el antiguo orden, la sociedad del privilegio continúa con los nuevos propietarios de la burguesía naciente y cuya liberación requiere de una revolución en las costumbres.

¿En qué consiste esta exclusión? ¿En qué mecanismo o régimen se asienta? La exclusión se apoya en dos mecanismos que se implican mutuamente: en la oposición jerárquica entre elementos que se relacionan y en procesos de separación. La filósofa precisa esta relación como la “La exaltación de un atributo a expensas de otro igualmente noble y necesario...” (Wollstonecraft, 1792/ 2005, p. 101). Se trata de una matriz de pensamiento que está presente en la obra política y pedagógica de Rousseau. La primera imputación que le hace a Rousseau es precisamente que en el *Discurso sobre el Origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755), al momento de explicar el pasaje del estado de naturaleza a la sociedad civil, celebra el primero en desmedro de la sociabilidad. Este régimen de polarización continúa en *El Emilio* (1762) entre Sofía y Emilio, pero también en Hume y en todo el programa gnoseológico moderno, que, entre los componentes de la relación gnoseológica, por ejemplo, entre sensibilidad y entendimiento, plantea siempre un privilegio, el “a expensas de” de uno de ellos respecto del otro.

La filósofa especifica este mecanismo en los textos y en el ámbito de las costumbres y hábitos sociales de su época, que podríamos entender como prácticas sociales discursivas y no discursivas. Wollstonecraft pasa de un ámbito a otro sin interrupciones, en el mismo pasaje en que le imputa a Rousseau celebrar la virtud guerrera de la Roma antigua, desconociendo el progre-

so moderno de las ciencias y las artes, la filósofa presenta la institución del ejército moderno como elemento retardatario.

Mary Wollstonecraft hace observar, la presencia de una organización estructurada según patrones de subalternidad, donde sentimientos como el honor -considerado por la filósofa del orden de una moral de uso- solo resultan ser patrimonio de los rangos superiores; las mayorías quedan excluidas de tal “noble” sentimiento -es decir de la única moralidad disponible- y solo les cabe la ajenidad de estar ciegamente arrastradas a cumplir órdenes. El análisis se extiende el espacio doméstico de la casa. Mary Wollstonecraft introduce la institución del matrimonio en el contexto de una presentación casi indignada de toda una literatura romántica que celebra la debilidad de la mujer y de escritos sobre la mujer como “bello defecto”.

El ejército y la familia son lugares que coinciden en ser espacios de una falsa educación. Allí se produciría lo que Wollter denomina “Entkulturation” [deculturación]. ¿En qué consiste esta falsa educación? En ambos espacios se configura un tipo antropológico y social. El marino, el soldado, la hija o la esposa oscilan entre la obediencia y la tiranía. Todos están sustraídos del interés general o de la “universal benevolencia”, por estar principalmente exentos del uso del entendimiento. Wollstonecraft releva las ocupaciones, en el ejército: el “servilismo” y el “vil halago”; así como en el hogar: “el arte de agradar”. La galantería y la coquetería dominan la escena.

Ninguna de estas existencias acredita competencias como ciudadanos ¿Cuáles serían estas competencias? ¿o qué virtudes se asocian al ser ciudadano? Mary Wollstonecraft alude al ejercicio del entendimiento, se trata de la capacidad de ir de lo particular hacia lo general, de generalizar ideas. Este movimiento es una liberación de las determinaciones y sujeciones de lo particular. La afectividad se expande hacia todo, se transforma en “benevolencia universal”. Se pone fin a la lógica de “exaltar un elemento a expensas de...” Su proyecto de una “educación nacional” consistirá precisamente en un movimiento revolucionario de restaurar el equilibrio perdido.

Contrariamente a este movimiento, la mujer y el soldado coinciden en sostener una vida separada de la sociedad y de baja calidad moral. Los regímenes de la coquetería y la galantería dominan la vida social de uno y otro. La mujer, que solo es convocada para agradar se vuelve un ser negligente respecto de sus deberes domésticos, es decir, respecto del cuidado y de la educación de los hijos; no puede, no sabe otra cosa que ocuparse de sí misma. Su moral es una falsa moral, preparada en el arte de agradar, solo desarrolla la astucia

y la rivalidad. Ella vive en situación de confinamiento. El joven soldado no, puede entrar y salir. Pero, si bien el joven soldado retorna a la comunidad, lo hace como un falso modelo y por lo mismo, pernicioso y hasta parasitario de la sociedad. Ninguno está en posesión de su propio entendimiento.

Respecto del problema de la mujer, la exclusión de la educación consiste precisamente en transitar un movimiento contrario a lo universal. El espacio doméstico de la casa es un dominio de confinamiento de la mujer, la filósofa utiliza los términos “jaula dorada”, para referirse al dominio del hogar y “esclava coqueta” (Wollstonecraft, 1792/ 2005, p. 94) a la mujer. Estas metáforas funcionan como claves hermenéuticas de la institución familiar, describen regímenes sociales de separación y confinamiento. El ejército y el matrimonio serían los estratos de un proceso social de separación de los sexos, el varón al ejército, la mujer en la casa. Ambos contribuyen a la construcción social de la mujer, como “una especie de medio ser” (Wollstonecraft, 1792/2005, p. 93).

Mary Wollstonecraft no cuestiona el ejercicio de los deberes domésticos por parte de la mujer, sino el hecho de que sea un espacio de separación y de confinamiento. El esposo domina en el matrimonio en la forma en que domina el médico – guardián de la experiencia asililaria del siglo XVIII. En el siglo XVIII, el entendimiento-como sostiene la filósofa- se masculiniza, no designa tanto una herramienta gnoseológica de expansión del ser que somos, como el repertorio normativo del imaginario patriarcal burgués.

La mujer como “el loco” solo son convocados a un proceso de sumisión y/o interiorización de las normas de autoridad del entendimiento masculinizado. En el marco de la filosofía etnográfica de Wollstonecraft, el texto de *A Vindication 2* establece un paralelismo entre los procesos sociales de la familia y la institución del ejército permanente: la mujer como los soldados están inmersos en las lógicas de subordinación propias de las instituciones de confinamiento y separación, lo que incluye también las instituciones de la educación privada y pública del siglo XVIII londinense.

Estas observaciones preliminares sobre la mujer y la masculinidad del soldado confirman el alcance antropológico y político que tiene la educación como objeto de reflexión e invocación en el pensamiento de Wollstonecraft. La educación se amplía a los primeros momentos del desarrollo, incluye al niño en su condición de neonato y lactante. Este abordaje desde la primera infancia también se encuentra en Rousseau y en los debates públicos de la época, pero en la voz de Mary Wollstonecraft tiene otra especificidad histórica.

Si tomamos como referencia sus escritos anteriores a *Vindication 1 y 2*, leemos en primer lugar una constante defensa de la mujer como maternante y educadora de sus hijos, una suerte de manifiesto político a favor de la reapropiación de la mujer maternante respecto del cuidado y de la educación de los hijos. De modo que estamos ante una filosofía que anuda la exigencia de la educación, como educación nacional e igualitaria con el requerimiento de empoderamiento de la mujer como maternante y educadora. Es un manifiesto sobre la salida de la mujer de su condición de objeto de agrado, su exhortación a la mujer maternante no es del orden de la sujeción –como podría leerse desde cierto feminismo contemporáneo- sino un acto de reapropiación de la condición humana. Frente a la interpretación feminista que ha leído esta defensa bajo la clave hermenéutica del denominado “dilema Mary Wollstonecraft” suscribimos al campo de la crítica que entiende que su igualitarismo comprende la puesta en valor de la diferencia, como lo sería en este caso la fuerza maternante (Engster, 2001; Ciriza, 2002; Berges, 2013, 2016; Lerussi, 2022)

Los estudios actuales sobre las infancias (Bageneta, 2018) pero también la propia historia de la filosofía destaca que en el contexto del patriarcado europeo moderno del siglo XVIII son los hombres quienes deciden si las madres amamantan o no a sus hijos. En la vida cortesana la crianza en la primera infancia está completamente institucionalizada. La separación del niño respecto de los padres constituye un hecho contemplado por las propias normas del palacio. Mary Wollstonecraft evoca con preocupación esta situación ¿cómo pueden los padres demandar deberes filiales, si antes silenciaron el afecto, entregando a sus hijos a “mercenarios de la crianza”? (Cf. Wollstonecraft, 1792, p. 223)

Estos elementos del contexto, nos hace pensar que su invocación por una educación igualitaria está precedida y atravesada por el problema de la crianza y del cuidado de los hijos, en un sentido opuesto a como Rousseau plantea esta necesidad. La crianza, como institución social, es denunciada en primer lugar como un proceso social de desapoderamiento de “la mujer” respecto de su propia fuerza maternante y educadora. Sus señalamientos de la mujer como “esclava coqueta” acusa su separación o alienación respecto de su función de cuidado y educación. La autora emprende una defensa del amamantamiento que articula con la educación moral y ciudadana de la niñez.

En este marco, la crianza y la educación se constituyen en un campo de disputa con la propia cultura patriarcal. En un escrito de 1787, en la que des-

pliega una exposición de las bondades nutritivas de la leche materna, la filósofa enfatiza la capacidad de “la mujer” en transmitir ternura en la instancia del amamantamiento, es decir en avivar la simpatía que obrará como un articulador social (Cf. Wollstonecraft, 1787, pp. 7-10). Si bien en este tópico sobre el desarrollo de la simpatía, seguimos a Hanley en cuanto a la influencia que en este aspecto ejerce el pensamiento de Jean Jacques Rousseau (Cf. Hanley, 2015, p.189); nos interesa destacar que la observación de la filósofa sobre “la madre” como sujeto político capaz de ternura constituye a nuestro criterio un punto de disidencia respecto de la forma en que el filósofo ginebrino aborda la crianza y los sujetos de la crianza en la primera infancia.

En el *Emilio*, Rousseau recomienda en relación con la crianza ejercitar al niño en el sufrimiento, invoca la extraña estadística según la cual es mayor el número de niños, que mueren como resultado de una crianza basada en la delicadeza, que aquellos que fueron educados en el sufrimiento. “La madre” debe abstenerse de responder de manera inmediata las demandas del niño y, por el contrario, debe propender que el niño interiorice la norma de procurar por sí mismo el objeto de su demanda. “Una madre” solícita no hace sino perpetuar los valores del antiguo orden, de formar “un esclavo-tirano”, que antes de hablar ya sabe mandar (Cf. Rousseau, 1990, pp. 48-49). “La madre” –como sujeto que cría y educa- debe asumir los valores de la masculinidad, que Mary Wollstonecraft impugna.

La primera infancia tiene un valor constitutivo, es la infraestructura del desarrollo social, como lo es también en Rousseau, pero a diferencia del filósofo ginebrino, Wollstonecraft considera que la crianza debe tomar la forma de la protección y de la amorosidad, por oposición a las lógicas de separación y de subordinación social, propias del patriarcado: la filósofa inglesa evoca aquella masculinidad con el siguiente señalamiento:

Una vez escuché a un padre juicioso decir que: ‘Él trataría a su hijo como si fuera su caballo: primero convencerlo de que él es su amo, y luego su amigo’. Pero, sin embargo, no se debe adoptar un estilo rígido de comportamiento; por el contrario, deseo señalar que sólo en los años de la infancia la felicidad de un ser humano depende enteramente de los demás, y amargar esos años con una restricción innecesaria es cruel (Wollstonecraft, 1787, p. 8)

El cuidado debe apoyarse en métodos que sean capaces de reconducir las pasiones turbulentas, de calmar el dolor hasta que “la razón comience a amanecer”. Mary Wollstonecraft plantea el cuidado amoroso como el andamiaje necesario del ejercicio autónomo de la razón. La afectividad de los primeros

años se proyecta como práctica razonada de la simpatía, con miras al desarrollo del interés general. Al respecto, nos inspiramos en Susan Khin Zaw, quien ha relevado en los escritos de Mary Wollstonecraft sobre la educación, la tesis de una relación de cooperación recíproca de las pasiones y la razón como principio operativo y configurador de la educación. En el contexto del trabajo de Khin Zaw, la reciprocidad entre las facultades es resaltada con el objeto de especificar la filosofía moral de Wollstonecraft frente al empirismo humeano y al idealismo kantiano.

En nuestro caso, la relevancia de la relación recíproca de las herramientas gnoseológicas es profundamente feminista. El proyecto gnoseológico de la ilustración también es interpelado por establecer oposiciones entre las facultades, donde debería haber cooperación. La formulación gnoseológica de Rousseau y Hume, devaluando la razón o la formulación kantiana de la razón, subordinando la sensibilidad al entendimiento, contiene como subtexto la marca masculina de “exaltar un elemento a expensas del otro”.

Desde nuestro punto de vista, el objetivo de la educación consiste –como lo indica Khin Zaw– en la conversión de las simpatías fortuitas del niño en una emocionalidad de la humanidad (cf. Khin Zaw, 1998, p.108), pero orientada fundamentalmente al ejercicio de una ciudadanía virtuosa e igualitaria. Los buenos hábitos constituyen el asiento de una educación que direcciona la afectividad en el sentido apuntado. Los hábitos y no el puro ejercicio de una razón –que separa y aliena– constituyen la infraestructura de esta benevolencia universal. La educación basada en los buenos hábitos requiere del concierto solidario de la imaginación con su componente sensible y de la razón.

Ambos elementos articulan en un mismo campo semántico el cuidado, la crianza y la educación. El cuidado es en Mary Wollstonecraft un concepto que permite demarcar la educación de lo que no sería educación. Los dispositivos de separación en la primera infancia, su exposición a un régimen de premio y castigo, sin la mediación de la razón, que en la primera instancia sería aportada por el tutor, obstaculizaría el desarrollo de la simpatía razonada y por lo tanto la liberación de la vida de la inmediatez de los apetitos y por lo mismo expuesta a situaciones de dominación.

Las observaciones críticas de Wollstonecraft sobre las relaciones parentales tienen su asiento en un concepto de cuidado y de educación inspirados en la transformación virtuosa y solidaria de lo social. La cultura masculina del siglo XVIII con sus dispositivos de separación, crueldad y violencia conspiran con este concepto ampliado de educación y de sociedad. Antes bien representan

la persistencia del antiguo orden, en la medida en que perpetúan la tiranía y la subalternización de las diferencias.

Daniel Engster (2001) destaca el cuidado como un concepto que corre las fronteras de lo público y de lo privado, constituyendo, de este modo, la columna vertebral de la vida socialmente organizada. Es una herramienta conceptual que trasciende la igualdad jurídica y abstracta, comprende parámetros de igualdad material y de lo que en países como el nuestro entenderíamos como Justicia social. El cuidado se vincula con el ejercicio de una responsabilidad social y solidaria. Es el contrapunto del patriarcado. Respecto del feminismo de Wollstonecraft, el autor afirma:

De lo anterior debería ser evidente lo engañoso que es caracterizar a Wollstonecraft simplemente como una feminista liberal clásica. Ella rechaza la distinción liberal clásica entre las esferas pública y privada, enfatiza la importancia de las actividades de cuidado y se centra en la creación de una ciudadanía más responsable y solidaria. (Engter, D., 2001, p. 586).

En efecto, el cuidado como protección del cuerpo del otro puede ser leído en la apelación de Mary Wollstonecraft de la “educación nacional” como educación igualitaria de niños y de niñas, de pobres y ricos. El texto de “La educación nacional” contraviene el patriarcado en el mismo aspecto en que el cuidado como protección contradice la lógica patriarcal masculina del siglo XVIII. La filósofa exhorta al estado como único garante de la educación y plantea que ha de ser igualitaria para que se precie como tal. “La educación nacional” toma de la institución de la crianza el elemento de la afectividad, de la ternura y de la educación pública, la co-educación.

La educación solo se produce en espacios de cooperación. La filósofa retoma el debate sobre la educación privada y pública. En Inglaterra, “la educación de la casa”, constituye el trayecto de las clases dominantes, que además envía solo a los hijos varones a la educación pública, para continuar su formación; la pública comprende: las parroquias, como trayecto gratuito para pobres y los internados e institutos con altas cuotas, que hospedan a los varones de las clases acomodadas. Las niñas y jóvenes se educan en la casa o en internados, pero con contenidos que se limitaban a su rol de futura esposa.

La Filósofa releva en los circuitos existentes los regímenes de separación y confinamiento. Frente al debate educación privada y pública, la filósofa plantea un modelo de educación mixto, que recoja lo mejor de cada trayecto. La familia debe ser el lugar de la crianza y de formación de la simpatía razonada.

Mary Wollstonecraft no confía a la educación pública y estatal el desarrollo de la emocionalidad, aunque tampoco la exime totalmente. Propone en su currículo el cuidado de animales domésticos. De la educación pública toma el dato de la experiencia grupal, de transitar la formación con compañeros de la misma edad. La filósofa sostiene que es bajo esa condición que los niños aprenden la igualdad: reunidos en el oficio de aprender, los niños se educan libres del tutelaje adulto, un compañero enseña y aprende de otro compañero. La filósofa prefigura la sociedad que imagina, la sociedad de la amistad:

 Todavía recuerdo con placer la escuela de día rural, adonde un niño caminaba con pesadez por la mañana, mojado o seco, llevando sus libros, y su cena, si era una distancia considerable. Un sirviente no llevaba entonces al amo de la mano, pues, una vez que se había puesto el abrigo y los pantalones, se le permitía cuidar de sí mismo, y volver solo al anochecer para contar las proezas del día cerca de la rodilla paterna. La casa de sus padres era su hogar, y era desde entonces recordada para bien; pregunto incluso, a muchos hombres superiores que fueron educados de esta manera, si el recuerdo de alguna senda sombría, donde aprendían sus lecciones o de alguna escalera, donde se sentaban para hacer una cometa o reparar un bate, no les ha encariñado con su tierra. (Wollstonecraft, 1792/2005, pp.230-231).

A nuestro criterio el texto de esta extensa cita guarda la belleza de un manifiesto feminista, que plantea el tópico del amor a la patria. Sería equívoco tomar esta referencia y pensar que Mary Wollstonecraft está presentado el cuadro de una sociedad burguesa y blanca y anglicana. Este pasaje evoca una relación co-parental. El hijo cuenta sus proezas del día al amparo del abrazo de su padre. En la noche comparte su experiencia escolar: un espacio compartido, prometedor de desafíos personales, en la medida en que la escuela y la casa dejan de ser un lugar de separación y de confinamiento. Sus proezas pueden ser hospedadas por un padre que a su vez transita por una masculinidad solidaria y afectuosa.

La educación en Mary Wollstonecraft tiene un sentido transformador, la filósofa tiene plena conciencia que sin el estado es imposible cambios como los que aquí imagina. Son cambios que revolucionan la naturaleza humana: su llamado a abolir las escuelas supone poner liberar las escuelas de sus propias lógicas de separación y confinamiento. La revolución es en Wollstonecraft “restauración de la dignidad perdida” y re-conexión con el “Ser supremo”, cuya armonía supone el “equilibrio de sus atributos”, la reciprocidad y mutua necesidad (101), es decir la igualdad.

4. Conclusión

En este trabajo relevamos el conjunto de problemas que encierra la educación como objeto de reflexión en la filosofía de Mary Wollstonecraft: la voz educación comprende por un lado un análisis crítico etnográfico de las instituciones del patriarcado: la familia, la institución de la crianza, el ejército y las instituciones públicas y privadas del siglo XVIII. Dicha hermenéusis social surge en el contexto de su lucha por el ingreso de la mujer al ejercicio pleno de la ciudadanía y tiene como finalidad recusar la ontologización de la sujeción de la mujer por parte del patriarcado en su producción simbólica y material.

El mensaje principal de la obra de Wollstonecraft, a propósito de la educación, es el señalamiento de que la mentada y también condenada debilidad de la mujer no es del orden de lo natural sino el producto acabado de un largo proceso histórico, es decir, una invención histórica. No obstante, la voz educación anida también un sentido emancipador, si se articula con el cuidado y la protección; transforma, si forma ciudadanos. Sus dispositivos se orientan a expandir el afecto primario en amor a su suelo y a su patria. El amor de sí mismo debe expandirse hacia los otros. Este tránsito exige poner fin al encierro y a las formas totales del tutelaje adulto, y en este último sentido, la “educación nacional” es un manifiesto contra las instituciones de confinamiento y separación social.

Desde el punto de vista de la historia de la filosofía de Mary Wollstonecraft nos permite revisar y retomar la filosofía de Michel Foucault, desde su obra menos citada como lo es la *Historia de la locura en la edad clásica*. Gracias a este entrecruzamiento, el pensamiento de Mary Wollstonecraft muestra su peso específico: la educación como crítica social visibiliza procesos de despostramiento y separación; como “educación nacional”, un movimiento transformador. Desde esta contravención al patriarcado, leemos sin contradicción tanto su defensa de los derechos de las mujeres, como su manifiesto político por la lactancia, el cuidado y la educación de y por las mujeres mismas.

Fuentes

- Butler, M., & Todd, J., (2016). *The Works of Mary Wollstonecraft Vol 1-7*. Routledge, London and New York. Disponible en .
- Foucault, M., (1964) [1992]. *Historia de la locura en la época clásica I*. Traducción Juan José Utrilla, FCE, México.
- Foucault, M., (1964) [1986]. *Historia de la locura en la época clásica II*. Traducción Juan José Utrilla, FCE, México.

- Wollstonecraft, M., (1787). *Thoughts on the Education of Daughters: with Reflections on Female Conduct, in the More Important Duties of Life*. Routledge, London and New York. Disponible en .
- Wollstonecraft, M., (1790). *Contributions to The Analytical Review 1788-1799*. Routledge, London and New York. Disponible en .
- Wollstonecraft, M., (1792). *A Vindication of the right of Woman*. Routledge, London and New York. Disponible en .
- Wollstonecraft, M., (1792). [2005], *Vindicación de los derechos de la Mujer*. Editora y traductora, Marta Lois González. Istmo, Madrid.
- Wollstonecraft, M., (1798). *The Wrongs of Woman: or, Maria*. Routledge, London and New York. Disponible en .
- Rousseau, J.J., (1990). *Emilio o De la Educación*, Alianza. Madrid.

Bibliografía

- Bageneta, M., (2018). “Una representación de la infancia a finales del siglo XVIII. La crianza regia de Madame Royale” en *5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*, Buenos Aires. Disponible en: .
- Benedict, R., “Mary Wollstonecraft”, in Mead M. (Ed.) (1959). Pp. 491-519.
- Bergès, S., (2013). “Mothers and Independent Citizens: Making Sense of Wollstonecraft’s Supposed Essentialism” en *Philosophical Papers*, 42(3), pp., 259–284. Disponible en <https://doi.org/10.1080/05568641.2013.854025>.
- Bergès, S., (2016). “Wet-Nursing and Political Participation. The Republican Approaches to Motherhood of Mary Wollstonecraft and Sophie de Grouchy”, en Bergès & A. Coffee, S. pp., 201-217.
- Bergès S. & A. Coffee S., (2016). *The Social and Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. Oxford, University Press.
- Bergès, S. (2024). “Mary Wollstonecraft’s Influence on French Revolutionary Educational Reform” en *Women’s Writing*, 31(3), pp., 441-455.
- Borón, A., y de Vita, A., (2002). *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*, CLACSO, Buenos Aires.
- Botting, E. (2019). “Wollstonecraft’s Contributions to Modern Political Philosophy: Intersectionality and the Quest for Egalitarian Social Justice”, en O’Neill, E. & Lascano, M., 2019, pp., 355-377.
- Carretero González, M., (2013). “Another Cassandra’s cry: Mary Wollstonecraft’s “universal benevolence” and the ecofeminist praxis” en *Feminismo/s*, No. 22, 225-249. Femimismos.ua.es.
- Ciriza, A., (2002). “Pasado y presente. El dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política”, en Borón, A. y de Vita, A. (2002), pp., 217- 246.
- Deleuze, G., (2014). *El poder: Curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus.
- Engster, D., (2001) .“Mary Wollstonecraft’s Nurturing Liberalism: Between an Ethic of Justice and Care” en *American Political Science Review*, Vol. 95, No. 3, pp., 577-588.

- Grenby, M.O., (2015). "Children's literature, the home, and the debate on public versus private education, c. 1760-1845", en *Oxford Review of Education*. Vol. 41, No. 4, pp.,464-481.
- Hanley. R., (2015). "The Eighteenth-Century Context of Sympathy from Spinoza to Kant" en Schliesser, E. (Ed.) (2015) *Sympathy. A History*, Oxford University Press.
- Hernández C., Donovan A. (2025)., "Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas", en *En-Claves del pensamiento*, 4(7), pp.47-61. Disponible en .
- Hobsbawm, E., (1962) [2009]. *La era de la revolución 1789-1848*. Crítica, Buenos Aires.
- O'Neill, E & Lascano, M., (2019). *Feminist History of Philosophy: The Recovery and Evaluation of Women's Philosophical Thought*. Springer, NM 87747, USA.
- Khin Zaw, S., (2016)., "The Reasonable Heart: Mary Wollstonecraft's View of the Relation between reason and Feeling in Morality" en *Hypatia*, Vol. 13, No. 1, pp. 78-117, Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3810608>.
- Lerussi. N., (2022)., "¿Hay en la filosofía política de Mary Wollstonecraft un dilema no resuelto? Sobre una posible reconciliación de las dos vías de acceso a la ciudadanía de las mujeres en la Vindicación de los derechos de la mujer". en *Siglo dieciocho*, 3, pp.,81-100. Disponible en .
- Mead, M. (Ed) (1959), *An Antropologist at work: Writings of Ruth Benedict*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rostagnotto, A. y Yesuron, M., (2016)., "Dilemas sobre la diferencia sexual", en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII. Jornadas de Investigación XII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Schliesser, E. (Ed.) (2015) *Sympathy. A History*, University Press, Oxford.
- Society of the Friends of Blacks, .Address to the National Assembly in Favor of the Abolition of the Slave Trade (5 February 1790"), *Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution*, accessed August 1, 2025, Disponible en <https://revolution.chnm.org/d/290>.
- Tomalín C., (1993). *Vida y Muerte de Mary Wollstonecraft*. Traducción de Miguel López Lafuente, Montesinos, Barcelona.
- Wolter, I.C., (2008). *Mary Wollstonecraft und Erziehung: Eine Erziehungskonzeption zur Entkulturation* . WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.