

Pascal Sévérac, *Puissance de l'enfance. Vygotski avec Spinoza*. Paris: Vrin: 2022, 238 p.

Tras la reedición de *Le devenir actif chez Spinoza* en 2022 – obra de referencia dentro de los estudios espinosistas en Francia–, Pascal Sévérac ha publicado recientemente *Renaître. Enfance et éducation à partir de Spinoza y Puissance de l'enfance. Vygotski avec Spinoza*. En este último trabajo, Sévérac lleva a cabo una relectura del filósofo y pedagogo soviético Lev Semionovitch Vygotski en paralelo a ciertos aspectos de la filosofía de Spinoza. Se trata de un ensayo original que establece puentes entre dos pensadores diferentes para asentar las bases de una teoría general de la infancia y de la educación en la que Sévérac lleva trabajando durante algunos años; ello no impida que el ensayo pueda ser leído como una introducción a Vygotski – autor menos conocido para el lector hispanohablante– gracias a las explicaciones claras y completas así como a las comparaciones bien precisas y esclarecedoras con la obra de Spinoza.

El vínculo entre los dos autores, más que en la concepción de la infancia –más desarrollada, evidentemente, en Vygotski que en Spinoza, quien no se interesa en este tema sino de pasada en algunos pasajes de la *Ética*–, reside por un lado en una base teórica y metodológica común, el análisis los afectos, con la dimensión social que conllevan en el desarrollo del niño, y por otro lado en un proyecto similar, el de aumentar las capacidades de actuar en un proceso de individuación marcado siempre por la interacción con los otros. De hecho, el propio Vygotski se considera espinosista, o más bien espinosiano, como señala Sévérac (p. 17), especialmente en su *Teoría de las emociones*, donde toma la posición de Spinoza contra Descartes. En esta obra, Vygotski recupera a Spinoza para desarrollar una psicología llamada “monista” contra un paradigma dualista en el que el pensamiento prima sobre el cuerpo. Ello no impide, como se muestra en el ensayo, que este espinosismo que Vygotski reivindica muchas veces no termine de coincidir con las tesis de Spinoza, como en la lectura que el soviético hace del asno de Buridán (p. 65). Así pues, a pesar del horizonte teórico y práctico común, la confrontación entre los dos autores tiene su lugar en esta obra y sirve para esclarecer mejor sus posiciones. Al final, lo que cuenta, más que una influencia directa del filósofo neerlandés sobre el educador soviético, es el campo común, las filiaciones intelectuales entre los dos pensadores dentro de un horizonte emancipador paralelo a pesar de los contextos y la terminología, completamente diferentes en cada caso.

El propósito de Sévérac, con este trabajo, es de «lanzar las bases de una “antropología de la infancia”» (p. 27) rechazando la analogía establecida entre

el adulto y el niño, como si el niño no fuera sino un adulto en miniatura o un adulto en potencia. Sévérac insiste, apoyándose en Vygotski y en Spinoza, que los cambios en el niño no son un paso de la potencia al acto sino el paso conflictivo “de una forma a otra” (p. 27). La noción de conflicto es clave para entender este proceso. Vygotski señala dos líneas de desarrollo que, aunque bien distinguidas, no pueden considerarse sino íntimamente entrelazadas: una, biológica, es lineal: el desarrollo no tiene rupturas, es una continuación; la otra, cultural, es una línea rota que cambia de naturaleza cualitativa. Entre las dos líneas se juega toda la dialéctica de la educación entendida como “desarrollo-transformación” (p. 27). El proceso educativo se juega en la articulación compleja de estas dos posiciones.

Los análisis de Sévérac continúan de alguna manera temas estudiados en sus trabajos previos. Es de capital importancia el papel de la alteridad – y con él la dimensión social– en el proceso educativo. Este proceso de educación en Vygotski que es análogo, en cierta medida, a la producción en Spinoza de las nociones comunes, conlleva una concepción particular de la alteridad: la alteridad no es una extranjería radical. Esta tesis, aparecida ya en *Le devenir actif chez Spinoza*, considera que en la medida en que el otro es capaz de establecer una relación de conveniencia, esto es una relación adecuada, “la determinación a la actividad por parte de una causa externa es a su vez una determinación interna, esto es una determinación a partir de algo de sí mismo” (Sévérac, 2005, 109). En esta determinación se articula lo propio y lo ajeno, esto es, el desarrollo y la transformación, en una relación de “co-determinación” (p. 53) en la que los dos polos están inseparablemente ligados. Se trata de pensar toda transformación desde una suerte de *ab alio* que “implica un *per communis minimum*” (Sévérac, 2005, 90), esto es una forma de comunidad, de socialización necesaria a todo proceso educativo que no puede pensarse sino dentro del horizonte de lo social. La educación no puede entenderse como el desarrollo de capacidades biológicas que el niño tiene en potencia; tampoco como una completa alienación, como un devenir otro, como ocurre en el paradigma hegeliano que Sévérac, sin establecer un debate que hubiera sido rico e interesante, menciona rápidamente al exponer la posición de Vygotski. El paradigma hegeliano, en las antípodas del espinosismo, en la medida en la que presupone que la educación infantil, apoyándose en los otros, parte de un movimiento de auto negación en el niño – auto negación de la infancia para devenir adulto– abre un debate entre dos posiciones radicales. La lectura que Sévérac propone,

sin llegar afirmar un movimiento dialéctico de auto negación en la infancia, muestra una cierta performatividad, una cierta plasticidad en el niño. La naturaleza del niño ha de ser pensada como “dinámica, procesal, en actividad” (p. 88). El proceso educativo, más que como una negación de sí o una afirmación de sí se concibe como articulación de un doble movimiento de transformación y permanencia en el cruce entre las dos líneas mencionadas cuya relación es de co-determinación: toda relación es a su vez biológica, entre seres vivos en continua transformación corporal, y social, como juego de modificaciones colectivas que sólo puede pensarse dentro de redes complejas de interacción y transformación.

Como afirma en *Le devenir actif*, “hace falta y es suficiente que aquello a través de lo que el modo determina un afecto sea idéntico a aquello que es determinado a producir un efecto” (Sévérac, 2005, 89), lo que produce una comunidad interactiva cuya articulación específica puede resumirse en un juego entre, por decirlo parafraseando a Deleuze, entre una repetición y una diferencia. Repitiendo lo mismo, lo común, se produce la diferencia, el proceso diferenciador por el cual el niño, en esa comunidad co-determinante, aumenta su capacidad corporal y mental. Sévérac desarrolla este punto al exponer, en paralelo, la transformación de la educación en Vygotski y la producción de nociones comunes en Spinoza, acercando los dos procesos y aproximando sus dinámi-

cas. Tiene especial importancia el papel del lenguaje y el pensamiento – Vygotski se separa de Piaget en su concepción del lenguaje y del pensamiento para exponer su teoría del “desarrollo-transformación” (p. 28)-, pero también de la imaginación, especialmente en el proceso espinosista. De este proceso, teórico y práctico a la vez, da cuenta el concepto vygotkiano de “experiencia activa” (p. 122), una experiencia que, clarifica Sévérac, es ante todo una praxis (“lo que hacemos”) que designa la adquisición de un saber que da sentido a otro saber adquirido con anterioridad pero sobre todo designa el gozo al adquirir saberes y aumentar nuestras capacidades.

La “experiencia activa” inserta siempre en un marco social, ha de ser pensada en términos de co-determinación, concepto clave en los análisis de Sévérac, que es una forma de causalidad inmanente, como se dice en el ensayo, o de “causalidad transitiva extrínseca” (Sévérac, 2005, 89), como se llama en *Le devenir actif*. La co-determinación es el eje de lectura de una antropología de la infancia en la que la teoría y la praxis no pueden separarse, pues todo proceso educativo, partiendo de una concepción dada de la infancia, conlleva una dimensión transformadora y emancipadora que busca, en el marco social de los afectos, hacer que el cuerpo del niño, como dirá Spinoza al final de la *Ética*, “sea apto para muchísimas cosas y que se refiera a una mente que sea consciente al máximo de sí, y de Dios, y de las cosas” (p. 241).

## Referencias

- Sévérac, Pascal. *Le devenir actif chez Spinoza*. Paris: Honoré Champion, 2005. Reedición 2022.  
 —. *Puissance de l'enfance: Vygotski avec Spinoza*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2022.  
 —. *Renâitre: enfance et éducation à partir de Spinoza*. Paris : Hermann, 2021  
 Spinoza, Baruj. *Ética*. Madrid: Trotta, 2020. Traducción de Pedro Lomba.

Mario Donoso Gómez  
 Universidad Paris 8  
[mdonosogom@gmail.com](mailto:mdonosogom@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-1993-2399>