

15-27

VINCENT ROMAGNY

Playing the Forms of Knowledge

Vincent Romagny analyses in this essay how playgrounds have changed over the years by reflecting on Friedrich Schiller's notion of play. He traces how a new concept of playgrounds as the main public space for children began to emerge from the 1970s onwards, in parallel with a new understanding of childhood. He also examines how this juncture of art, childhood and education is articulated in a number of recent artworks: *Proposal for New Dimensions* (2020) by Tom and Simon Bloor, *Play for Today* (2021) by Céline Condorelli, and *Números primos* (Prime Numbers) (2003) by Esther Ferrer.

Friedrich Schiller was the first philosopher to give a strictly philosophical dignity to the idea of play in *On the Aesthetic Education of Man*.¹ He did so within the framework of a reflection on aesthetics, understood as a condition of possibility for human education. The German philosopher considered that the “tendency to play” makes it possible to combine two opposing “tendencies”. The former aspires to “life in the widest acceptation: a conception that expresses all material existence and all that is immediately present in the senses”,² and the latter to “form, as well in an exact as in an inexact acceptation; a conception that embraces all formal qualities of things and all relations of the same to the thinking powers”.³ These two tendencies are opposed and seemingly incompatible, condemning man either to sensualism, “a life without form”, or to intellectualism, “a form without life”. They are each the effect of the overvaluation of one or the other of these two “instincts”. Nevertheless, a balance can be achieved in the aesthetic state, on the occasion of the perception of “beauty”. This does not correspond to a total abandonment to a pure subjectivity or a pure receptivity any more than it does to objective criteria. These two tendencies, sensitive and formal, find a happy medium in the play instinct. Play enables a “living form; a term that serves to describe all aesthetic qualities of phenomena, and what people style, in the widest sense, beauty”.⁴ The term “living form” is not an ontological definition of the work of art, but a decisive criterion, a gradient, to distinguish the different ways of giving artistic value to an object according to its ability to transmit by means of forms and ideas, and, in a reciprocal movement, for its ability to give shape to ideas. A harmonious union between the necessity and finiteness of the material on the one hand, and freedom and the infinite character of the concept on the other. From this point of view, the work of art is pedagogical: it allows us to apprehend ideas that are given shape. By making ideas manifest, it contributes to their transmission and sharing, it is a factor of humanisation: “Man only plays when in the full meaning of the word he is a man, and he is only completely a man when he plays”.⁵

Play therefore takes on a philosophical dignity for the philosopher, but to what extent is it a question of the real, physical and bodily play, so wonderfully exemplified by child’s play? The idea of aesthetic play is foremost metaphorical. Schiller considered physical play to be a “prelude” to aesthetic play.⁶ The latter can only be achieved if it overcomes the “constraint of necessity”⁷ of material life to which real play is subservient: the animal plays when its energy is not subordinate to its survival, “when an exuberant life is excited to action”.⁸ The philosopher viewed play “in this material sense” as nothing more than “a luxury of strength and a latitude of determination”.⁹ Despite being a liberation from “life”, it is not conceptual. From this point of view, real play is useless: it is pure energy expenditure, without

purpose. The play of the imagination begins to free itself from material constraints: it is independent of the forms proposed to it by the world, it is based on “the free succession of images”, but it remains heteronomous since it is not governed by any law. On the condition that the imagination is freed from the demands of matter, it can hope to constitute a free form and to realise aesthetic play. The human spirit then imposes its laws on matter, “the formless gesture is changed into an amiable and harmonious pantomime”.¹⁰ Aesthetic play is what produces the work of art, an object from the form in life produced from the human mind in matter, to use Schillerian terms. The viewers of the work therefore apprehends the artistic form as being significant, and their mind play, in return, in the aesthetic experience they encounter in contact with it.

From this point of view, children’s physical play has no artistic value. Concrete and playful in the literal sense of the term, it is qualitatively inferior to the metaphorical play of the adult, of which the artist is the most accomplished example. Taste must be taught to children: “Taste leads our knowledge from the mysteries of science into the open expanse of common sense, and changes a narrow scholasticism into the common property of the human race”,¹¹ to which the work of art can contribute, provided that the genius lowers himself to it. Although child’s play, like aesthetic play, is free of any purpose, the latter is guided by another concern, that of dictating its own laws, which distinguishes it from the games of the child. The true value of the child’s real play lies in its pedagogical character, which therefore bears a strong resemblance to the aesthetic play that gives rise to the work of art (whether it is a matter of producing or contemplating it), although the two are not interchangeable. One might be tempted to interpret this as a devaluation of the idea of play, considered as infantile. But should the recognition of the child’s play be defined solely in terms of its comparison with the aesthetic play of the adult? Physical play is perhaps more difficult to understand than the latter. Might it not, under certain conditions that would need to be determined, be the first opportunity to learn the forms of the world, and therefore a type of aesthetic play in itself? From this point of view, could we not reverse the Schillerian point of view, and consider playful and pedagogical forms as being already aesthetic? We propose here to consider two types of *playgrounds*, as well as the different ways in which they replay the relationships between art, play and pedagogy: real playgrounds on the one hand, and works of art which take the forms of playing surfaces.

At the juncture of the 1960s and 1970s, a new type of playground was introduced. We shall call them “playgrounds with renewed forms”. They were based on the idea that a child’s play is a function of his or her environment and their playful purpose was based on forms whose artistic qualities have recently been noted.¹² They were not only made

by artists, but by a new figure, that of the playground designer, who previously did not exist.¹³ By the end of the 1960s, some pioneers had already imagined and created playgrounds with entirely new forms, such as Isamu Noguchi and Aldo van Eyck. A new generation of playground designers, baby boomers for the most part, revolutionised the approach. They imagined radically new forms: collaborating with artists, such as Paul Friedberg with Buckminster Fuller, when they were not artists themselves, such as Niki de Saint Phalle, Waldemar Cordeiro or Pierre Szekely. Playground designers were conscious of the proximity of the forms they built, as was Xavier de la Salle, a member of the French collective Group Ludic. But many of them were unaware of the similarities between their creations and the art of their time, such as Mitsuru Senda in Japan.

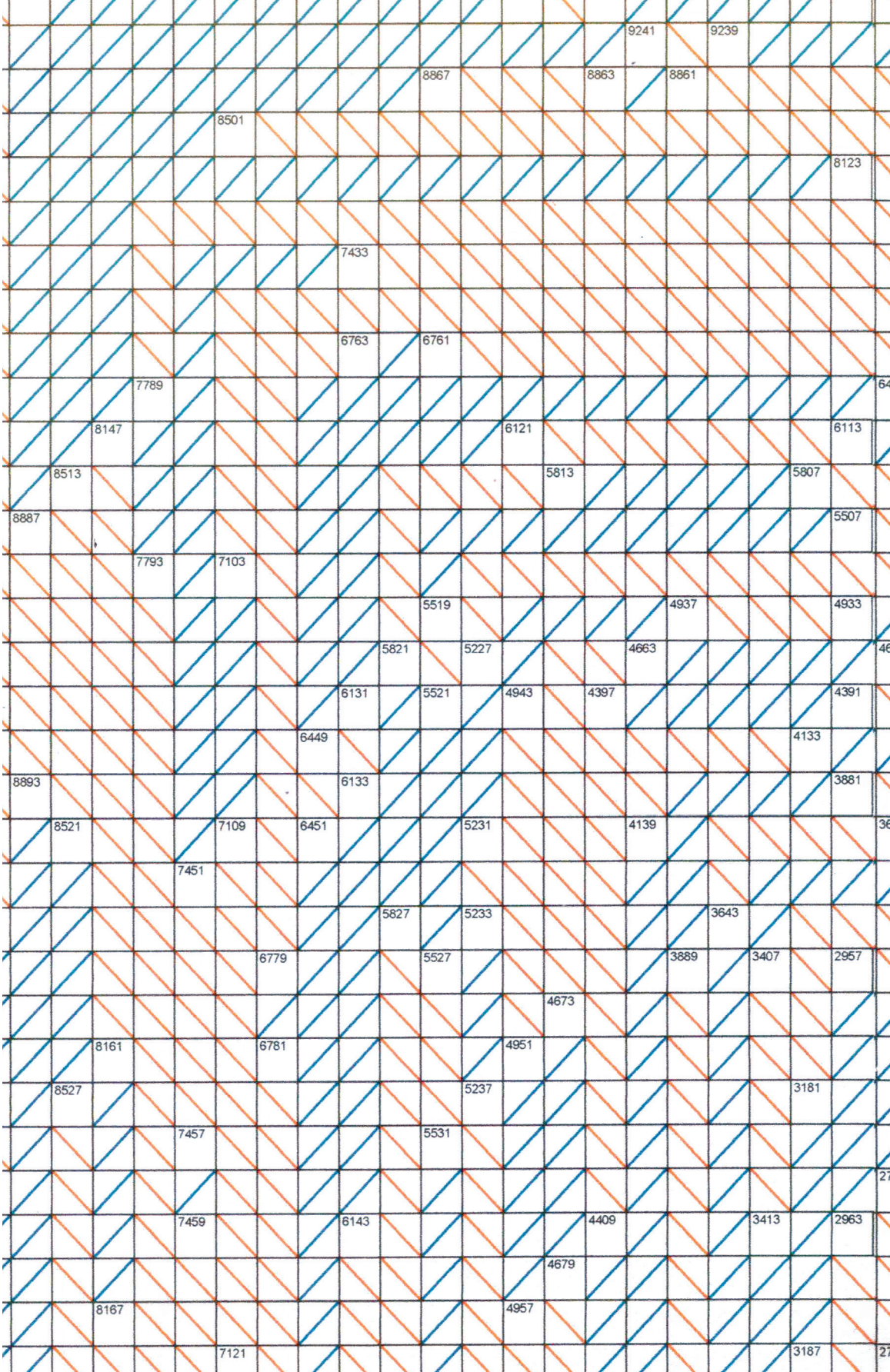
Previously, until just after the Second World War, the playground had not been the work of any author, but the stereotypical repetition of traditional forms (slides, sandboxes, swings, etc.) gathered in an enclosure, enabling children to expend their surplus energy, in accordance with a utilitarian approach which was paradoxically inspired by an erroneous reading of the last of the letters in *On the Aesthetic Education of Man*. No need, then, to give them “beautiful” forms, they were foremost intended to encourage children to produce a whole repertoire of physical gestures. Such playgrounds, which, after the historian Susan Solomon, became known as the “4S”, for slides, swings, sandboxes and see-saws,¹⁴ illustrated the behaviourist pattern of “stimulus response”. According to this psychological approach, an individual’s behaviour is conditioned by a system of reflex responses. The kinetic pleasure to which the game gives rise is the condition of “positive reinforcement” which encourages the child to repeat the action and, in so doing, to develop their physical skills and dexterity.¹⁵ It is clear, from this point of view, that physical play cannot lay claim to the slightest aesthetic dimension.

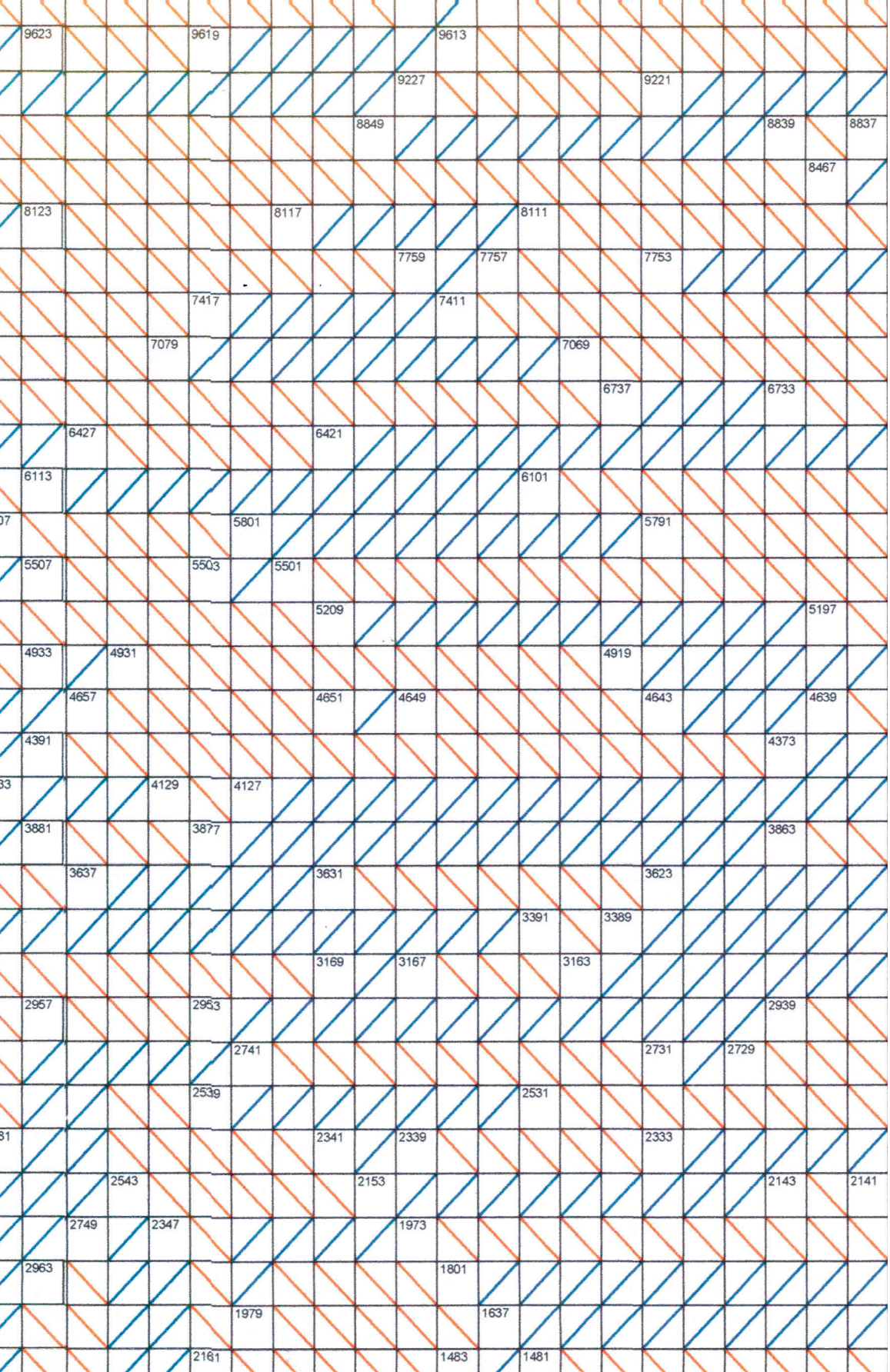
These playgrounds, which filled the “pocket-parks” of the working-class neighbourhoods of impoverished Western cities, together with the imagination that accompanied them, were the remnants of the first American playgrounds. Those playgrounds were created at the end of the nineteenth century under the triple umbrella of the utilitarian concept of play inspired by Herbert Spencer, the recapitulation theory of Stanley Granville Hall, according to which the development of the child repeats that of the human species, and finally the theory of surplus energy derived from the Schillerian approach to play. They consisted of vast urban schemes financed by philanthropic associations. Their aims were both progressive (to protect working-class children from the dangers of the modern city) and conservative (to produce a future blue-collar workforce). These original playgrounds included collective sports fields, libraries, and swimming pools. It

was important that children's play be organised and supervised by adults, the *play leaders*: "If you want to know what a child is, study his play; if you want to affect what he shall be, direct the form of play".¹⁶ This is also where basketball was invented, which explains why the field on which we practice this sport has retained its name. The *little children's playground*, composed of the "4S", was the part intended for children under the age of seven whose activity was not considered to be of the order of the game as such, since it could not give rise to any organisation or use. The *little children's apparatus* became autonomous thanks to the decline of the large playground of which it was only a small portion at the time.

These stereotyped forms of the playground were radically modified in the late 1960s, concomitant with a new approach to childhood that began to shape psychoanalysis and new pedagogies. This was a Copernican revolution in the way that children's play was conceived: playful activity was no longer based on endogenous competence, it became a function of the richness of the environment offered to the child. By richness, we mean complexity, variety, but also a simplicity of forms that "call on" his gestures, without requiring any particular one, unlike "4S" play. The psychologist Eleanor Gibson explained that "watching a two-year-old on a playground is a revelation of attention to affordances of things like swings, ladders, bridges, and ropes".¹⁷ Since the forms call for a reaction on behalf of the child, his response is of the order of the game. In the words of Japanese playground designer Mitsuru Senda, "the ambiguity of functions [...] can give children the opportunity to freely invent their games".¹⁸ The playfulness of these forms is self-evident. Their educational character is less so. Gibson demonstrated that forms are not captured immediately: the ability to differentiate forms is temporal. Hence the concept of perceptual learning, which "refers to an increase in the ability to extract information from the environment, as a result of experience and practice with stimulation coming from it".¹⁹ In a play area with artistic forms, whose status may nevertheless not be claimed by their designer, children learn to discern the forms as they experience them, in a world on their scale. Beautiful, possibly artistic, forms reveal that their real, physical play have an educational potential. In a playground with forms which are considered "beautiful", the children's play gives meaning to the forms, the freedom of their gestures are moulded to the necessity of the forms. Not only does child's play become a Schillerian "living form", it also seems to offer us the spectacle of the genesis of aesthetic feeling, which the philosopher considered to be impossible.

Some works of contemporary art seem to us to not only exemplify, but positively to re-enact these relationships between art, play and education. They are similar to playgrounds, whose meaning they interpret literally, but also to the Schillerian formulation of the possible





relationships between art, play and education, which they invert. Let us consider three works of art that consist of playing surfaces for free activity. They are playing surfaces that allow for free choices of play, open forms that offer for a wide range of body movements and gestures, just like playgrounds, if we take the etymological sense of the word, should be. They are *Proposal for new dimensions* (2020) by Tom & Simon Bloor, *Play for Today* (2021) by Céline Condorelli, and *Números primos* (2003) by Esther Ferrer. These works consist of designs for playing surfaces and are realised according to distinct protocols: they require and divert visual forms which are recognisable as signs accompanying all learning: geometric shapes, lines demarcating spaces, distinct figures. These are all tangible forms “that support some of the teachings”.²⁰

The Bloor brothers’ playing surface is made up of stencilled geometric shapes whose imposition on the ground is decided not by the artists but by its future “users”. The artists have drawn eight shapes (triangle, rectangle, square, semicircle, line, arc, zig-zag, curved intersecting line) intended to form as many patterns, which are constantly renewed. These geometric shapes recall the geometric and colourful shapes found in many playful and educational designs. One thinks of the Friedrich Fröbel’s “gifts”, wooden objects intended to be proposed to children in a precise order, and meant to accompany their awakening to the complexity of the forms of the world, of which they are the secret mysteries. One thinks of Maria Montessori’s pedagogical tools whose handling trays, made available to children, each have their own pedagogical objectives. One thinks of the geometric shapes of Aldo Van Eyck’s play elements, whose arrangements he modified in the many playgrounds he designed in Amsterdam. Artists more readily cite the playground designers Marguerite Rouard and Jacques Simon: “It is a well-known fact that painted floors lend a great dynamic to any room. Simple volumetric presentations or the use of different kinds of materials aid children in their quest for new dimensions”.²¹ The children, the intended audience, become the designers, since the work implies that they determine its disposition.

Céline Condorelli’s design consists of a layering of colourful markings from different sports on the floor. The areas demarcated by these lines are as many differentiated spaces that accompany specific rules of behaviour. For basketball, for example, “a player whose team is in possession of the ball cannot stop for more than three seconds in the paint”.²² Superimposed, the lines become patterns and lose their normative character, which is then restored by the children’s play as they discover them. The work highlights another aspect of these collective sports: years are marked on the ground, near each of the lines and of a similar colour. They indicate the “dates on which women were allowed to play the sport in official competitions for the first time: 1920 for football, 1921 for basketball, 1926 for running, 1952

for volleyball, 1956 for badminton and 1977 for boules. The pitches are arranged chronologically with the first pitch to accept women in competition at the bottom”.²³ These temporal benchmarks remind us that other social, undeclared, and invisible rules also regulate sports, accompanying them and normalising their practice just as strongly as the rules of the games themselves. When it is installed in schoolyards, the piece is necessarily accompanied by social gender equality training, thereby completing an approach to art as a means of denouncing illegitimate social labelling and as an opportunity for emancipation, since the piece effectively tries to avoid the playground becoming the source of gender inequalities: playgrounds are mainly occupied by boys, busy playing football, whereas the little girls are relegated to marginal areas.

Installed in 2003 in the Prado Park of Vitoria-Gasteiz, Esther Ferrer’s playing surface consists of 10,041 ceramic tiles displaying three types of shapes: 4,410 white pieces with a red diagonal, 4,410 white pieces with a blue diagonal and 1,221 pieces with different prime numbers, as indicated by its title, *Superficie de baldosas con diagonal roja, diagonal azul y números primos*. The artist uses the Ulam spiral, which allows for a representation of prime numbers. Tiles with red or blue diagonals are alternately placed between two prime numbers. The work re-enacts “the anarchy of colour with the rigour of numbers”:²⁴ the Ulam spiral has the particularity of producing motifs whose logic of appearance has not yet been explained by science.²⁵ The piece is part of a series of works made with prime numbers after the artist dreamed that she was swimming in a “sea of numbers”.²⁶ Subverting their use and mathematical meaning, she explains that she can only talk about them “in art”.²⁷ They became an obsession for her, and also an unexpected occasion for a participative artistic experience. The floor has no specific functional purpose. Numbers and geometric shapes are considered not for their pedagogical, educational, or scientific dimension, but because of the artist’s pronounced taste for them: “I like triangles, pyramids, geometric shapes, and especially simple shapes. With prime numbers, there is no symmetry, but there is a geometric harmony that is very beautiful, that is always transformed without ever repeating itself”.²⁸

These three artworks offer similar playful experiences of different shapes on the ground. These are playgrounds of a new type, artworks because they are the product of the imagination of artists who divert educational forms, whether they have to do with the differentiation of shapes (the Bloors), indicate behaviours (Condorelli), or are produced by mathematical operations (Ferrer). They are not an opportunity to acquire any positive knowledge. They give rise to playful experiences which are understood as so many instances of real play. They are motifs and supports for child’s play, which seems spontaneous, but which is motivated by the pleasure of physically experiencing

formal configurations that must be followed, avoided, etc.: it is a matter of inventing the rules of use. The difference of nature (and not of degree) between physical and aesthetic play still persists, but it is reversed. The work invites the child to real, physical play, to a playful relationship to forms which adults does not necessarily engage with or which they remembers that they possibly never mastered (which is my case with prime numbers, whose mathematical meaning I still fail to grasp). As for children, they are familiar with these same signs. They recognise the geometric shapes that they learned to name, colour and draw in kindergarten; they recognise the markings on the ground of the collective games, the rules of which they learned during sports lessons or in sports clubs; they recognise the mathematical logic of the figures which they will understand or has already understood, but they make them into a new, unprecedented experience: a physical experience. The modification of these normative signs into works of art invites the children and adults who visit them to invent potential new uses, since the old ones, which they had learned to apply at the time of their encounter, have become obsolete. These works of art each offer a paradoxical confirmation of the Schillerian perspective. The artworks take on pedagogical forms, which they invest with a new meaning. They transform the meaning of known signs by means of their manipulation by their very recipients (the Bloors), by the manifestation of their historicity (Condoirelli), by the subversion of their rational character (Ferrer). Playful and educational tools, shapes, markings, figures, become inoperative (the Bloors), arbitrary (Condoirelli), or simply “beautiful” (Ferrer). The aesthetic play that gives rise to them transforms the signs of knowledge into as many “demands [of] the superfluous”,²⁹ but they become the occasion for physical play. The physical play of the child (and possibly of the adult) becomes the operator of aesthetic play, thereby subverting the Schillerian perspective. Because each of them are twice and contradictingly, “free forms”.³⁰

Notes

- 1 Friedrich von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, trans. K. Tribe, Penguin Classics, 2016; Colas Duflo, *Le Jeu de Pascal à Schiller*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- 2 Friedrich von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, op. cit., p. 19.
- 3 Ibid.
- 4 Ibid.
- 5 Ibid., p. 20.
- 6 F. von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, op. cit., p. 39.
- 7 Ibid.
- 8 Ibid.
- 9 Ibid.
- 10 Ibid., p. 40.
- 11 Ibid., p. 41.
- 12 Gabriela Burkhalter (dir.), *The Playground Project*, Zürich, Switzerland, JRP / Ringier, 2018; Vincent Romagny (dir.), *Anthologie, Aires de jeux d'artistes*, Gollion (Switzerland), Infolio, 2010.
- 13 Playgrounds seem to us to be one of the many possible answers to Duchamp's question about whether it is possible to make "works that are not 'of art.'"
- 14 Susan G. Solomon, *American Playgrounds: Revitalizing Community Space*, Hanover, London, University Press of New England., Hanover, London, 2005.
- 15 Burrhus F. Skinner, *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, B. F. Skinner Foundation, 2020 [1938].
- 16 Joseph Lee, "foreword" in Luther Halsey Gulick, *A Philosophy of Play*, New York, Scribner, 1920, p. V.
- 17 Eleanor J. Gibson, "Explanatory behavior in the development of perceiving, acting and the acquiring of knowledge," *Annual Review of Psychology*, 1988, p. 8. See also Eleanor J. Gibson, *Principles of perceptual learning and development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1969.
- 18 Mitsuru Senda, *Design of Children's Play Environment*, New York, McGraw-Hill Inc, 1992, p.20.
- 19 Ibid., p. 3.
- 20 Here, we borrow the terms that Éloïsa Pérez uses to describe the material tools of the classroom on which she focuses her attention. Éloïsa Pérez, *La salle de classe, un objet graphique?*, Lyon, éditions deux-cent-cinq, 2022, p. 11.
- 21 Marguerite Rouard, Jacques Simon, *Espaces de jeux*, Paris, éditions D. Vincent, 1976.
- 22 Rules of basketball: www.ffbb.com/jouer/regles, (accessed February 2, 2022).
- 23 Céline Condorelli, video presentation of the work in the collection of the Frac Grand Large-Hauts-de-France.
- 24 Esther Ferrer, *Entretien avec Camille Paulhan*, Paris, AWARE / Manuelle éditions, 2021, p. 57.
- 25 https://en.wikipedia.org/wiki/Ulam_spiral
- 26 Ibid., p. 54. She explains that she realised in retrospect that they were prime numbers.
- 27 Ibid.
- 28 Ibid., p. 62.
- 29 F. von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, op. cit, p. 39.
- 30 Ibid.

Book *Pradoko parkea*,
Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2004
Fotografía / Fotografía: César San Millán





29-41

VINCENT ROMAGNY

Jugar a las formas del conocimiento

A partir de la reflexión sobre el concepto de juego de Friedrich Schiller, Vincent Romagny analiza en este texto cómo se han transformado los patios a lo largo de los años. Como principal espacio público infantil, a partir de la década de 1970 se abre una nueva concepción de los patios de recreo, en paralelo a una nueva visión de la infancia. También ha indagado en cómo se articula esta encrucijada del arte, la infancia y la educación en algunas obras de arte: *Proposal for New Dimensions* (2020) de Tom y Simon Bloor, *Play for Today* (2021) de Céline Condorelli, y *Números primos* (2003) de Esther Ferrer.

El filósofo Friedrich Schiller fue el primero en otorgar dignidad estrictamente filosófica a la idea del juego en *Cartas sobre la educación estética del hombre*.¹ El contexto en que lo hace es el de la reflexión sobre estética, entendida esta como condición que hace posible la educación del ser humano. El filósofo alemán considera que la «tendencia a jugar» ayuda a combinar dos «tendencias» opuestas. La primera de ellas aspira a «la vida en su acepción más amplia: un concepto que expresa toda la existencia material y todo lo que se halla inmediatamente presente ante los sentidos»,² mientras que la segunda aspira a «la forma, tanto en una acepción exacta como inexacta: un concepto que abraza todas las cualidades formales de las cosas y todas las relaciones de estas con las fuerzas pensantes».³ Estas dos tendencias se oponen y parecen incompatibles, ya que condenan al hombre bien al sensualismo, «la vida sin forma», o al intelectualismo, «la forma sin vida». Ambas son resultado de sobreestimar uno u otro de estos dos «instintos». Sin embargo, se puede alcanzar un equilibrio en el estado estético con respecto a la percepción de «belleza», la cual no corresponde al abandono total a una subjetividad pura o una receptividad pura, como tampoco se rinde a criterios objetivos. Estas dos tendencias, la sensible y la formal, encuentran un feliz punto medio en el instinto del juego. El juego posibilita una «forma viva; un término que sirve para describir todas las cualidades estéticas de los fenómenos, y lo que consideramos belleza en su sentido más amplio».⁴ El término «forma viva» no es una definición ontológica de la obra de arte, sino un criterio decisivo, un gradiente, que distingue las diversas formas de otorgar valor artístico a un objeto por su capacidad de transmitir mediante las formas y las ideas y, en un movimiento recíproco, por su capacidad de dar forma a las ideas. Una unión armoniosa entre la necesidad y la finitud del material por un lado, y la libertad y el carácter infinito del concepto por el otro. Desde este punto de vista, la obra de arte es pedagógica: nos permite aprehender ideas a las que se ha dado forma. Al hacer las ideas manifestas, contribuye a su transmisión y a su puesta en común, siendo así un factor de humanización: «El hombre solo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y solo es hombre completamente cuando juega».⁵

El juego, por tanto, se reviste de dignidad filosófica para el filósofo, pero ¿hasta qué punto se trata de un juego real, físico, corporal, tal como ejemplifica maravillosamente el juego de los niños? La idea de juego estético es esencialmente metafórica. Schiller considera el juego físico como un «preludio» al juego estético.⁶ Este último solo puede ser alcanzado si logra vencer las «restricciones de la necesidad»⁷ de la vida material a la que se subordina el juego real: el animal juega cuando su energía no está supeditada a la supervivencia, «cuando una vida exuberante es incitada a la acción mediante la excitación».⁸ El filósofo ve el juego «en este sentido material»

como el simple «lujo de la fuerza y latitud de la determinación».⁹ A pesar de ser una liberación de la «vida», no es conceptual. Desde este punto de vista, el verdadero juego es inútil: es un puro desperdicio de energía, sin propósito alguno. El juego de la imaginación comienza a liberarse de las restricciones materiales: es independiente de las formas que le propone el mundo, basándose en «la libre sucesión de imágenes», pero se mantiene sometido, ya que no es gobernado por ley alguna. Siempre que la imaginación se vea libre de las exigencias de la materia, puede aspirar a constituir una forma libre y hacer realidad el juego estético. Es entonces cuando el espíritu humano impone sus leyes sobre la materia, y «el gesto informe se transforma en una pantomima amable y armoniosa».¹⁰ El juego estético es lo que produce la obra de arte, un objeto con forma de vida producido de modo material por la mente humana, por decirlo en términos schillerianos. Por tanto, los espectadores de la obra aprehenden la forma artística como algo significativo, y su juego mental se convierte a su vez en la experiencia estética con la que entran en contacto.

Desde este punto de vista, el juego físico infantil carece de valor artístico. Es concreto y lúdico en el sentido literal del término, y cualitativamente inferior al juego metafórico del adulto, del que el artista se presenta como ejemplo más perfeccionado. El gusto es algo que se debe enseñar a los niños: «El gusto guía nuestro conocimiento desde los misterios de la ciencia hasta los espacios abiertos del sentido común, y transforma un rígido academicismo en propiedad de toda la raza humana»,¹¹ y la obra de arte puede contribuir a ello, siempre que el genio se digne a realizar dicha tarea. Si bien el juego infantil, al igual que el juego estético, carece de propósitos, este último se guía por otro objetivo —dictar sus propias leyes—, lo cual lo distingue de los juegos infantiles. El auténtico valor del verdadero juego infantil reside en su carácter pedagógico, que por tanto tiene un gran parecido con el juego estético que desemboca en la obra de arte (tanto si se trata de producirla como de contemplarla); ahora bien, no son intercambiables. Es tentador interpretar esto como una devaluación de la idea de juego, considerado este como infantil. Pero ¿debemos definir el reconocimiento del juego infantil tan solo en términos de comparación con el juego estético del adulto? Puede que el juego físico sea más difícil de entender que este último. ¿No será que, bajo ciertas condiciones que sería preciso determinar, se trate de la primera oportunidad de aprender las formas del mundo, siendo por tanto un tipo de juego estético en sí mismo? Desde este punto de vista, ¿no podríamos invertir el punto de vista schilleriano, y considerar las formas lúdicas y pedagógicas también como estéticas? Nuestra propuesta consiste en considerar dos tipos de *patios de recreo*, así como las distintas formas en que estos reproducen las relaciones existentes entre el arte, el juego y

la pedagogía: por un lado, auténticos patios de recreo, y por otro, obras de arte que adoptan la forma de superficies de juego.

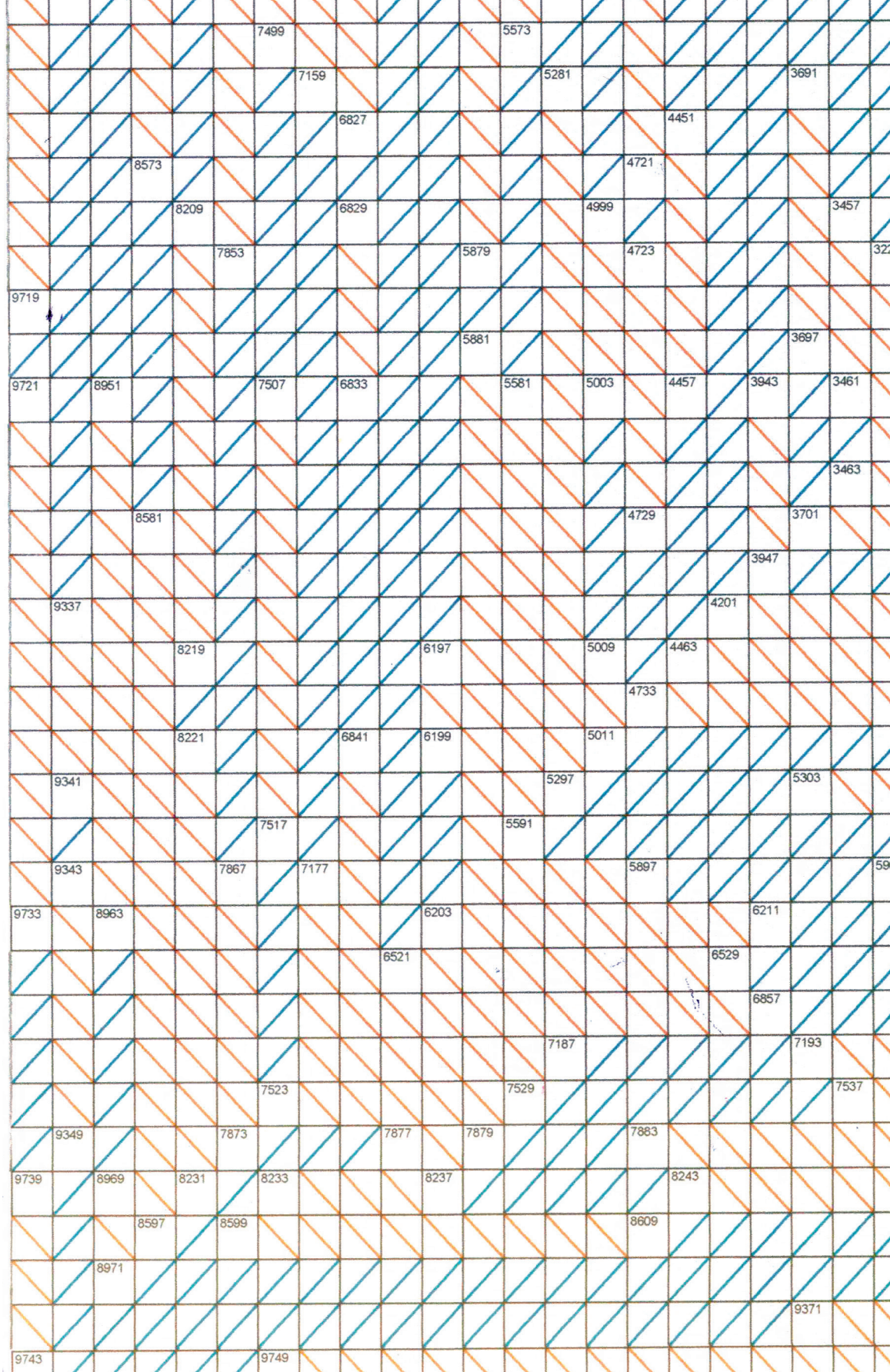
En el paso de los años sesenta a los setenta se introdujo un nuevo tipo de patio de recreo. Llamémoslo patio de recreo con formas renovadas. Se basaba en la idea de que el juego del niño es una función de su entorno, y su propósito lúdico se basa en formas cuyas cualidades artísticas han sido ya señaladas.¹² Este patio de recreo no era solo obra de artistas, sino también de diseñadores de patios de recreo, una figura previamente inexistente.¹³ A finales de los años sesenta, pioneros como Isamu Noguchi y Aldo van Eyck ya habían imaginado y creado patios de recreo con formas enteramente nuevas. Una nueva generación de diseñadores de patios de recreo, en su mayor parte pertenecientes al *baby boom*, revolucionaron este campo, y para ello imaginaron formas radicalmente nuevas: colaborando con artistas (como en el caso de Paul Friedberg y Buckminster Fuller), cuando no se trataba de artistas propiamente dichos, como Niki de Saint Phalle, Waldemar Cordeiro o Pierre Szekely. Los diseñadores de patios de recreo eran conscientes de la proximidad de las formas que construían, como también lo era Xavier de la Salle, miembro del colectivo francés Group Ludic. Pero en general no eran conscientes de las similitudes entre sus creaciones y el arte de su época, como en el caso del japonés Mitsuru Senda.

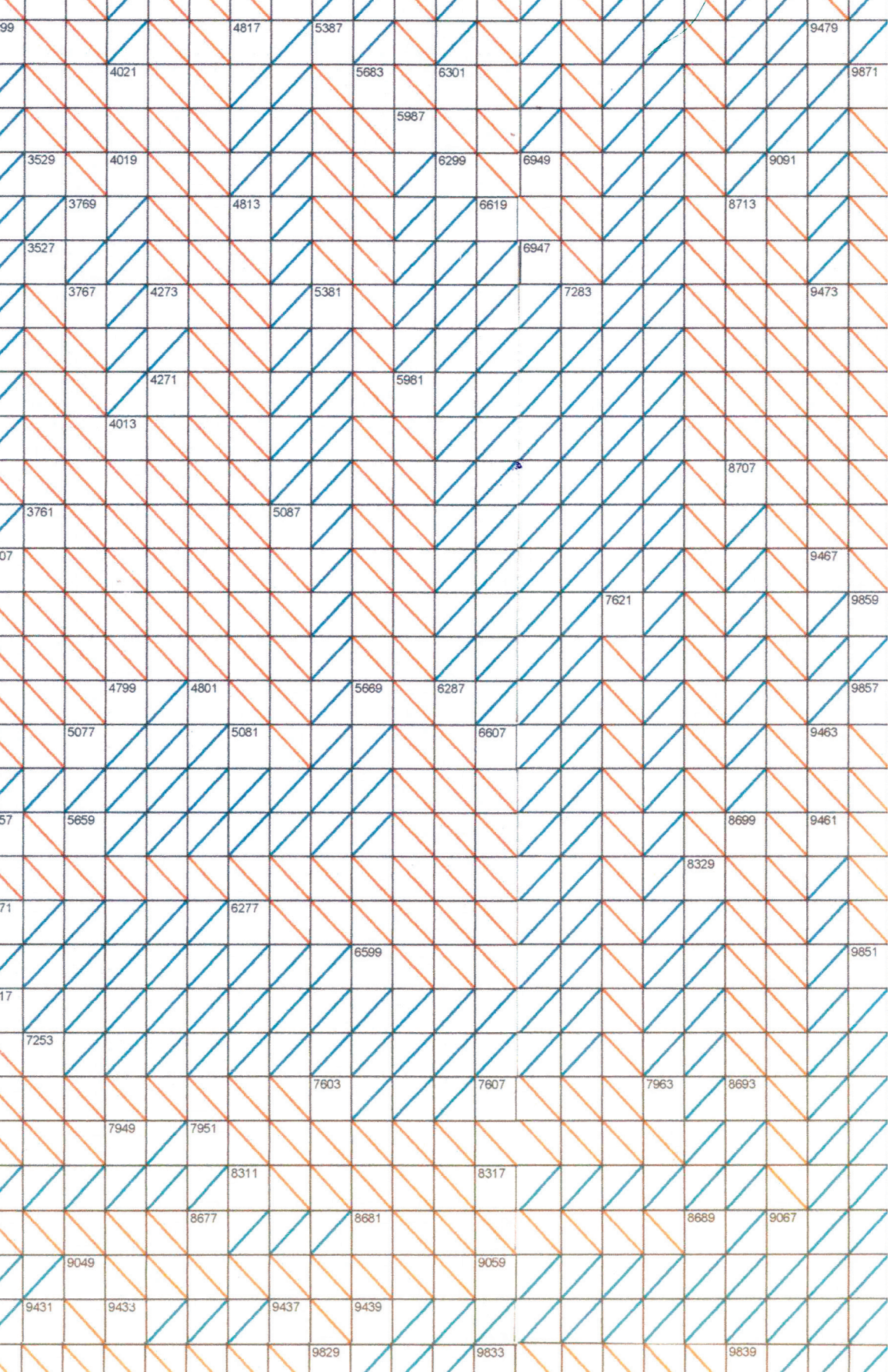
Anteriormente, hasta justo después de la Segunda Guerra Mundial, el patio de recreo no había sido obra de ningún autor, sino la repetición estereotipada de una serie de formas tradicionales (toboganes, cajas llenas de arena, columpios, etc.) reunidas en un espacio para que los niños pudieran dar rienda suelta a sus energías, conforme a un enfoque utilitario que de manera paradójica venía inspirado por una lectura errónea de la última de las *Cartas sobre la educación estética del hombre*. No era necesario, por tanto, darles formas «bellas», ya que su fin era animar a los niños a desplegar todo un repertorio de gestos físicos. Tales patios de recreos, que la historiadora Susan Solomon denominó los «4S» («slides, swings, sandboxes and see-saws»: toboganes, columpios, cajas de arena y balancines)¹⁴, ilustraban el patrón conductista de la «respuesta al estímulo». Según este enfoque psicológico, la conducta del individuo se ve condicionada por un sistema de respuestas reflejas. El placer cinético que posibilita el juego es la condición básica para el «refuerzo positivo» que anima al niño a repetir la acción y, de este modo, desarrollar sus aptitudes físicas y su destreza.¹⁵ Está claro, desde este punto de vista, que el juego físico no puede reclamar la más mínima dimensión estética.

Estos patios de recreo, omnipresentes en los «parques de bolsillo» de los barrios de clase obrera de ciudades occidentales desfavorecidas, así como la imaginación que los acompañaba, provenían de los primeros patios de recreo norteamericanos. Estos fueron creados a finales del siglo XIX bajo el triple paraguas del concepto utilitario

de juego inspirado por Herbert Spencer, la teoría de la recapitulación de Stanley Granville Hall —por la cual el desarrollo del niño es análogo al de la especie humana—, y por último la teoría de la energía sobrante derivada del enfoque schilleriano del juego. Consistían en extensos proyectos urbanos financiados por asociaciones filantrópicas, y sus objetivos eran tanto progresistas (proteger a los niños de clase obrera de los peligros de la ciudad moderna) como conservadores (producir la futura masa de trabajadores de fábricas). En estos patios de recreo originales había campos de deportes colectivos, bibliotecas y piscinas. Era importante que los juegos de los niños fueran organizados y supervisados por adultos, los *directores de juegos*: «Si quieres saber lo que es un niño, estudia su forma de jugar; si quieres influir en su futuro, dirige esa forma de jugar».¹⁶ Fue también aquí donde se inventó el baloncesto, lo cual explica por qué el campo en el que practicamos este deporte ha conservado su nombre. El *patio de recreo de los niños pequeños*, compuesto por las cuatro eses, era la parte orientada a niños menores de siete años cuyas actividades no se consideraban parte del juego como tal, ya que no podía dar pie a ningún tipo de organización ni utilidad. El *aparato de los niños pequeños* se volvió autónomo gracias a la decadencia del gran patio de recreo, del cual en esa época no suponía más que una pequeña porción.

Estas formas estereotipadas de patio de recreo se modificaron radicalmente a finales de los sesenta, coincidiendo con el nuevo enfoque de la infancia que empezó a surgir con el psicoanálisis y las nuevas pedagogías. Fue una revolución copernicana en la forma de concebir el juego infantil: la actividad lúdica ya no se basaba en la competencia endógena, sino que se convirtió en una función de la riqueza del entorno ofrecido al niño. Al decir riqueza nos referimos a complejidad, variedad, pero también a una simplicidad de formas que «apelan» a sus gestos sin requerir ninguno en particular, a diferencia del juego en las «cuatro eses». Tal como explicó la psicóloga Eleanor Gibson, «ver a un niño de dos años en un patio de recreo nos revela la gran atención que presta a las posibilidades de cosas como los columpios, las escaleras, los puentes y las cuerdas».¹⁷ Dado que las formas provocan reacciones por parte del niño, su respuesta entra en el orden del juego. En palabras del diseñador japonés de patios de recreo Mitsuru Senda, «la ambigüedad de las funciones [...] puede dar a los niños la oportunidad de inventar sus juegos con libertad».¹⁸ La dimensión lúdica de estas formas resulta evidente; no tanto así su carácter educativo. Gibson demostró que las formas no se capturan de manera inmediata; la capacidad de diferenciar formas viene dada por el tiempo. De aquí la idea del aprendizaje perceptivo, el cual «se refiere a un aumento de la capacidad de extraer información del entorno, como resultado de la experiencia y la práctica con la estimulación procedente de él».¹⁹ En una zona





de juegos con formas artísticas, cuyo estatus puede sin embargo no ser reivindicado por su diseñador, los niños aprenden las formas a medida que las experimentan en un mundo hecho a su medida. Hermosas y tal vez artísticas, las formas revelan que su juego real y físico tiene un potencial educativo. En un patio de recreo con formas consideradas «hermosas», los juegos infantiles revisten de significado a las formas, y la libertad de sus gestos se moldea en base a la necesidad de dichas formas. El juego infantil no solo se convierte en una «forma viva» schilleriana, sino que también parece ofrecernos el espectáculo de la génesis del sentimiento estético, algo que el filósofo consideraba imposible.

Algunas obras de arte contemporáneo no solo parecen ejemplificar, sino también revivir estas relaciones entre arte, juego y educación. Son similares a los patios de recreo, cuyo significado interpretan de manera literal, pero también a la formulación schilleriana de las posibles relaciones entre arte, juego y educación, las cuales invierten. Consideremos tres obras de arte que consisten en superficies de juego para una actividad libre, posiblemente y por tanto necesariamente lúdica (ya que ha sido elegida libremente), pero a partir de formas abiertas que se ofrecen para ser aprehendidas por el cuerpo y el gesto, al igual que muchos campos de recreo —en el sentido etimológico del término—. Nos referimos a *Proposal for new dimensions* (2020) de Tom y Simon Bloor, *Play for Today* (2021) de Céline Condorelli, y *Números primos* (2003) de Esther Ferrer. Las tres consisten en diseños para superficies de juego y han sido realizadas conforme a determinados protocolos; requieren, a la vez que desvían, las formas visuales reconocibles que acompañan todo aprendizaje: formas geométricas, líneas que demarcan espacios, figuras diferenciadas. Todas ellas son formas tangibles «que dan soporte a algunas de las enseñanzas».²⁰

La superficie de juegos de los hermanos Bloor se compone de figuras geométricas realizadas con *stencils*, cuya imposición sobre el suelo no es decisión de los artistas sino de sus futuros «usuarios». Los artistas han dibujado ocho formas (un triángulo, un rectángulo, un cuadrado, un semicírculo, una línea, un arco, un zig-zag y una línea curva de intersección) con el fin de formar otros tantos patrones que se van renovando continuamente. Estas formas geométricas recuerdan a las formas geométricas y coloristas que hallamos en muchos diseños lúdicos y educativos. Pensemos en los «regalos» de Friedrich Fröbel, objetos de madera pensados para ser ofrecidos a los niños en un orden preciso, con el fin de acompañar su despertar a la complejidad de las formas del mundo, de las cuales portan los misterios secretos. O en las herramientas pedagógicas de Maria Montessori, cuyas bandejas, ofrecidas a los niños, tienen cada cual su propio objetivo pedagógico. O en las formas geométricas de los elementos de juego de Aldo Van Eyck, cuya disposición modificó en los muchos patios de recreo que diseñó en Ámsterdam. Muchos artistas

suelen citar a los diseñadores de patios de recreo Marguerite Rouard y Jacques Simon: «Es un hecho bien sabido que los suelos pintados confieren una gran dinámica a cualquier habitación. Las simples presentaciones volumétricas o el uso de distintos tipos de materiales ayudan a los niños en su búsqueda de nuevas dimensiones».²¹ Los niños, que son el público previsto, se convierten en los diseñadores, ya que la obra exige que sean ellos quienes decidan su disposición.

El diseño de Céline Condorelli consiste en una superposición de marcas de colores de distintos deportes sobre el suelo. Las áreas demarcadas por estas líneas son otros tantos espacios diferenciados que acompañan a normas específicas de comportamiento. Para el baloncesto, por ejemplo, «un jugador cuyo equipo se halla en posesión de la pelota no puede detenerse más de tres segundos sobre la pintura».²² Al superponerse, las líneas se convierten en patrones y pierden su carácter normativo, que después es restaurado por el juego de los niños a medida que las van descubriendo. La obra destaca otro aspecto de estos deportes colectivos: los años se marcan sobre el suelo, cerca de cada una de las líneas y con un color similar, e indican las «fechas en las que se permitió a las mujeres jugar este deporte en competiciones oficiales por primera vez: 1920 para el fútbol, 1921 para el baloncesto, 1926 para el atletismo, 1952 para el voleibol, 1956 para el bádminton y 1977 para los bolos. Las canchas se disponen cronológicamente, figurando abajo del todo la primera cancha que aceptó a las mujeres en la competición».²³ Estos hitos temporales nos recuerdan que hay otras normas sociales no declaradas e invisibles que rigen también el deporte, acompañándolo y normalizando su práctica con tanta fuerza como las propias reglas del juego. Cuando se instala en patios de colegio, esta pieza va necesariamente acompañada de una formación sobre igualdad social de género, completando así un enfoque del arte como medio para denunciar etiquetas sociales ilegítimas y como oportunidad de emancipación, ya que la pieza intenta evitar de manera efectiva que el patio de recreo se convierta en fuente de desigualdades sociales: los patios de recreo suelen estar ocupados principalmente por chicos concentrados en sus partidos de fútbol, mientras que las niñas pequeñas se ven relegadas a las zonas marginales.

La superficie de juegos de Esther Ferrer, instalada en 2003 en el Parque del Prado de Vitoria-Gasteiz, consta de 10.041 baldosas de cerámica que forman tres tipos de formas: 4.410 piezas blancas con una diagonal azul, 4.410 piezas blancas con una diagonal roja y 1.221 piezas con distintos números primos, tal como indica su título, *Superficie de baldosas con diagonal roja, diagonal azul y números primos*. Para ello la artista usa la espiral Ulam, que permite representar números primos. Las baldosas con diagonales rojas o azules se van alternando entre dos números primos, y la obra recrea «la anarquía del color con el rigor de los números»,²⁴ ya que la espiral Ulam tiene

la particularidad de producir motivos cuya lógica de aparición aún no ha sido explicada por la ciencia.²⁵ La pieza forma parte de una serie de obras realizadas con números primos a raíz de un sueño que tuvo la artista, en el cual nadaba en un «mar de números».²⁶ Al subvertir su uso y su significado matemático, Ferrer explica que solo puede hablar de ellos «dentro del arte».²⁷ Se convirtieron en una obsesión para ella, y también en una ocasión inesperada para crear una experiencia artística participativa. El suelo no tiene ninguna función específica; los números y las formas geométricas no han sido elegidos por motivos pedagógicos, educativos o científicos, sino debido a la inclinación que siente la artista por ellos: «Me gustan los triángulos, las pirámides, las formas geométricas y, sobre todo, las formas sencillas. Con los números primos no hay simetría, pero hay una armonía geométrica que resulta muy bella, que se transforma continuamente sin llegar a repetirse nunca».²⁸

Estas tres obras de arte ofrecen experiencias lúdicas similares con distintas formas sobre el suelo. Son un nuevo tipo de patio de recreo y son obras de arte, ya que son producto de la imaginación de artistas que subvierten las formas educativas, tanto si tienen que ver con la diferenciación de formas (los Bloor), indican comportamientos (Condorelli) o son producidas por operaciones matemáticas (Ferrer). No representan una oportunidad de adquirir conocimientos positivos, sino que dan lugar a experiencias lúdicas que se entienden como múltiples ejemplos de verdadero juego. Son motivos y soportes para el juego del niño, que parece espontáneo, pero viene motivado por el placer de experimentar físicamente configuraciones formales que es preciso seguir, evitar, etc.: es una forma de inventar las normas de uso. Todavía persiste la diferencia en la naturaleza (y no en el grado) entre el juego físico y el estético, pero a la inversa. La obra invita al niño a un juego real, físico, a una relación lúdica con formas con las que los adultos no interactúan necesariamente o que recuerdan, pero nunca llegaron a dominar (como me ocurre a mí con los números primos, cuyo significado matemático sigo sin entender). En cuanto a los niños, están familiarizados con estos mismos signos. Reconocen las formas geométricas que aprendieron a nombrar, colorear y dibujar en el jardín de infancia; reconocen las marcas en el suelo de los juegos colectivos, cuyas normas aprendieron en clases de educación física o en un club deportivo; reconocen la lógica matemática de las figuras que van a entender o ya han entendido, pero convirtiéndolas en una experiencia nueva y sin precedentes: una experiencia física. La transformación de estos signos normativos en obras de arte invita a los niños y adultos que las visitan a inventar nuevos usos potenciales, ya que los antiguos, los que habían aprendido a aplicar en el momento de su encuentro, se han quedado obsoletos. Cada una de estas obras de arte ofrece una confirmación paradójica de la perspectiva schilleriana. Las obras

de arte abordan formas pedagógicas y las dotan de un nuevo significado. Transforman el significado de signos conocidos mediante la manipulación de sus receptores (los Bloor), la manifestación de su historicidad (Condorelli) o la subversión de su carácter racional (Ferrer). Las herramientas, formas, marcas y figuras lúdicas y educativas dejan de ser operativas (los Bloor), se vuelven arbitrarias (Condorelli) o sencillamente «bellas» (Ferrer). El juego estético que da lugar a ellas transforma los signos de conocimiento en otras tantas «exigencias [de] lo superfluo»,²⁹ pero se convierte en una ocasión para el juego físico. El juego físico del niño (y seguramente del adulto) se convierte en agente del juego estético, subvirtiendo así la perspectiva schilleriana. Cada uno de ellos es, por duplicado y de forma contradictoria, una «forma libre».³⁰

Notas

- 1 Friedrich von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, trans. K. Tribe, Penguin Classics, 2016;
- 2 Colas Duflou, *Le Jeu de Pascal à Schiller*, París: Presses universitaires de France, 1997.
- 3 Friedrich von Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, op. cit., p. 19.
- 4 *Ibid.*
- 5 *Ibid.*, p. 20.
- 6 *Ibid.*, p. 39.
- 7 *Ibid.*
- 8 *Ibid.*
- 9 *Ibid.*
- 10 *Ibid.*, p. 40.
- 11 *Ibid.*, p. 41.
- 12 Gabriela Burkhalter (dir.), *The Playground Project*, Zürich, Suiza, JRP / Ringier, 2018;
- 13 Vincent Romagny (dir.), *Anthologie, Aires de jeux d'artistes*, Gollion (Suiza): Infolio, 2010.
- 14 Los patios de recreo nos parecen una de las muchas respuestas posibles a la pregunta de Duchamp sobre si es posible hacer «obras que no sean "de arte"».
- 15 Susan G. Solomon, *American Playgrounds: Revitalizing Community Space*, Hanover, Londres: University Press of New England, 2005.
- 16 Burrhus F. Skinner, *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, B. F. Skinner Foundation, 2020 [1938].
- 17 Joseph Lee, prólogo en Luther Halsey Gulick, *A Philosophy of Play*, Nueva York: Scribner, 1920, p. V.
- 18 Eleanor J. Gibson, «Explanatory behavior in the development of perceiving, acting and the acquiring of knowledge», *Annual Review of Psychology*, 1988, p. 8. Véase también Eleanor J. Gibson, *Principles of perceptual learning and development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969.
- 19 Mitsuru Senda, *Design of Children's Play Environment*, Nueva York: McGraw-Hill Inc, 1992, p.20.
- 20 *Ibid.*, p. 3.
- 21 Aquí hemos tomado prestados los términos que emplea Éloïsa Pérez para describir las herramientas materiales del aula en las que centra su atención. Éloïsa Pérez, *La salle de classe, un objet graphique?*, Lyon: éditions deux-cent-cinq, 2022, p. 11.
- 22 Marguerite Rouard, Jacques Simon, *Espaces de jeux*, París: éditions D. Vincent, 1976.
- 23 Normas del baloncesto: [www.ffbb.com / jouer / regles](http://www.ffbb.com/jouer/regles) (consultado el 2 de febrero de 2022).
- 24 Céline Condorelli, videopresentación de la obra en la colección de Frac Grand large – Hauts-de-France.
- 25 Esther Ferrer, *Entretien avec Camille Paulhan*, París: AWARE / Manuelle éditions, 2021, p. 57.
- 26 https://en.wikipedia.org/wiki/Ulam_spiral
- 27 Esther Ferrer, op. cit., p. 54. La artista explica que más tarde comprendió que eran números primos.
- 28 *Ibid.*
- 29 *Ibid.*, p. 62.
- 30 F. von Schiller, op. cit, p. 39.
- 31 *Ibid.*