

Recibido: 18 de junio de 2014

Aceptado: 14 de julio de 2014

***Serpientes y escaleras*. Lecciones de expresión creativa y pautas de narrativa gráfica**

Patricia Ayala García, Antonio Carranza Flores  
y Davide Nicolini Pimazzoni

Universidad de Colima, México

**Abstract**

El presente artículo relata la historia del juego *Serpientes y escaleras*, su análisis como narrador de ideas y las posibles implicaciones educativas con respecto a la creación de narrativa gráfica en el ámbito de la expresión creativa en alumnos de Artes Visuales del nivel superior en una universidad mexicana. También se señalan estrategias y elementos para crear motivación en proyectos grupales en el área de Artes Visuales.

Palabras clave: juegos, narrativa gráfica, educación artística

This article tells the history of the boardgame *Snakes and Ladders*, its analysis as a narrator of ideas and possible educational implications for the creation of graphic narratives in the field of creative expression with Visual Arts students from a Mexican university. Some elements and strategies to create motivation in group projects in the area of Visual Arts are also mentioned.

Keywords: games, graphic narrative, art education

***Serpientes y escaleras*. Lecciones de expresión creativa y pautas de narrativa gráfica**

*Serpientes y escaleras* es un juego que se conoce en casi todos los países del mundo y que para muchos adultos evoca memorias de la infancia, se siente cercano a nuestra cultura, pero pocos conocen su historia.

*Serpientes y escaleras*, es una versión occidental de un juego creado en la India en el siglo XVI, que llevaba el nombre de *Gyan Chaupar* o *Leela*. Se le conocía como *El juego del conocimiento* que impartía enseñanzas filosóficas de la cultura en la que había sido creado. El jugador, tiraba el dado para entrar en un mundo espiritual en donde las escaleras le ayudarían a llegar al conocimiento y las serpientes dificultarían su ascenso (fig. 1). Llegar a la última casilla, al número 100, significaba una iluminación espiritual. Algunas versiones de este juego que hoy en día se pueden ver en museos, no incluyen ilustraciones en las casillas, solo texto que indica el ascenso espiritual, sin embargo, sí están decoradas en los márgenes con algunas deidades y las serpientes son de diversos colores (Topsfield, 2006).

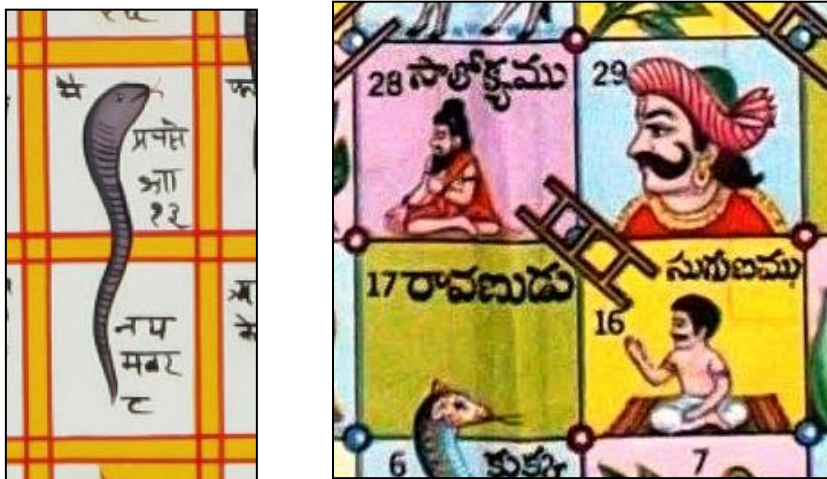


Fig. 1 y 2. Juegos originarios de la India (detalles).

La versión original de *Serpientes y escaleras* presentaba una visión sobre la vida que mezclaba el libre albedrío con la suerte. Se conocía como una herramienta en la enseñanza de las consecuencias de las buenas y malas acciones. Las escaleras representaban virtudes y las serpientes representaban inmoralidades. Al jugarlo se alcanzaba una especie de salvación a través del

conocimiento y la elección teórica de las buenas acciones (fig. 2). El número de escaleras y serpientes no era equilibrado, siempre había más serpientes que escaleras para enfatizar que es más complicado hacer el bien que el mal (Topsfield, 2006).

El juego original presentaba cinco virtudes; fe, fiabilidad, generosidad, conocimiento, y ascetismo y 12 acciones inmorales: desobediencia, vanidad, vulgaridad, robo, mentira, embriaguez, deuda, ira, codicia, orgullo, asesinato y lujuria (Snakes and Ladders, s.f.).

En un principio, el juego estaba pintado sobre tela pintado con gouache y posiblemente se jugaba sobre cualquier superficie plana. Constaba de casillas o espacios ordenados en secuencia numérica y del mismo tamaño, lo que le daba uniformidad y orden. Dependiendo de la versión del juego, el número de casillas variaba de 64 a 142. Siendo en promedio el más común el de 100 casillas. Las casillas podían ser cuadradas o redondas e incluían números y la información visual o verbal de lo que se pretendía enseñar (Topsfield, 2006; Art of Enlightenment, s.f.).

*Serpientes y escaleras* llegó a Europa a finales de 1800, cuando se adaptó, la versión común siguió los lineamientos de moralidad y representó el bien y el mal con víboras y escaleras, pero algunas versiones incluían paisajes numerados con trenes subiendo y bajando, o montañas nevadas con trineos montados por niños felices. También existieron escenas circenses con sus payasos siendo disparados o cayendo al vacío. Se crearon versiones con banderas señalando el camino y otras con animales actuando como seres humanos.

En una versión inglesa de 1895, las acciones se designaban con nombre en la casilla inicial. Las malas acciones eran: avaricia, ira, depravación, conflictividad, vanidad, codicia, impuntualidad, deshonestidad, frivolidad, crueldad, calumnia, egoísmo y orgullo. Las buenas acciones eran generosidad, fe, compasión, bondad, penitencia, obediencia, misericordia y sinceridad. Trece eran las malas acciones y ocho las buenas (Il Gioco dell'Oca, s.f.).

A principios de 1900, una versión europea del juego proponía la acción en una casilla y la consecuencia en otra, ambas con su nomenclatura y agregaba situaciones sociales a las enseñanzas éticas. Las buenas acciones eran: honestidad-éxito, industria-prosperidad, puntualidad-progreso, bondad-recompensa, y obediencia-respeto. Las malas acciones se contaban en igual número e incluían también castigos sociales: mal temperamento-asesinato (fig. 3 y 4), orgullo-caída, codicia-robo, robo-prisión, y pereza-pobreza.

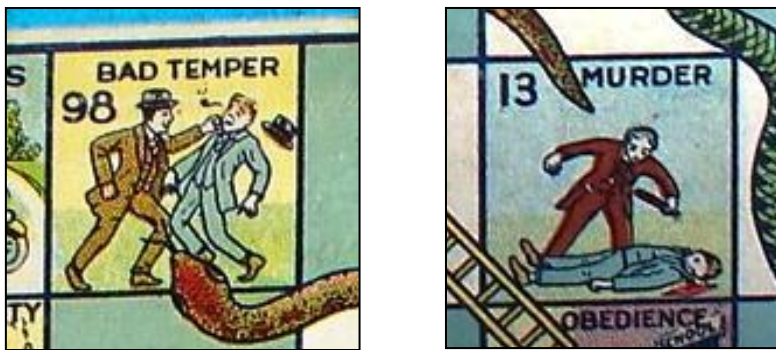


Fig. 3 y 4. Juego de principios de siglo XX con nomenclatura de la acción y la consecuencia (detalles).

En Europa, el juego ya no se producía en tela, se imprimía a colores, sobre papel cartón y tomó el nombre de tablero y dependiendo de la época en que se publicaba era la calidad del producto, se conocen versiones europeas muy económicas, creadas durante la posguerra con colores básicos y diseños muy simples.

El tablero del juego podía ser cuadrado o rectangular, pero existen también ejemplos de tableros circulares. Muchas versiones incluían ilustraciones pero otras solamente las casillas o viñetas numeradas. En estas, las serpientes y escaleras anunciaban la pérdida de puntos o el avance pero sin señalar un porqué y solo eran elementos para darle emoción al juego y perpetuar su nombre. Con el paso del tiempo, algunas versiones incluían solo una de las dos imágenes requeridas para entender el mensaje, lo que dejaba en suspenso lo que pasaría si subías la escalera o si deslizabas por la serpiente.

Cuando el juego llegó a Estados Unidos, su nombre cambió de *Snakes and Ladders* a *Chutes and Ladders*, siendo remplazadas las serpientes por toboganes. En Canadá existieron por algún tiempo las dos versiones. Mientras que en Latinoamérica, siempre se conservó la versión que representaba al mal con reptiles. A pesar de los cambios, las versiones ilustradas continuaron representando acciones morales, travesuras y valores, aunque ya sin los nombres impresos de las acciones.

Hoy en día, *Serpientes y escaleras* sigue siendo muy popular, las versiones para jugarlo son comunes en línea, a través de Internet. Se puede jugar contra la computadora o contra alguien conectado en la distancia. El juego ya no incluye imágenes de moralidad y la mayoría tienen tableros coloridos con brillantes serpientes y escaleras sin pautas morales o representación de ideas (Turtle diary, s.f.).

### **Educación artística: cúmulo de expresiones creativas**

Para utilizar este juego como una lección de expresión creativa en Artes Visuales, debemos conocer sus propiedades de divertimento y entretenimiento para las nuevas generaciones. Moralista o no, *Serpientes y escaleras* tiene el potencial de entretener a la mayoría de la población. Aunque hoy día está diseñado para niños, los jóvenes pueden entretenerse con él. Sin embargo, las versiones ilustradas parecen más interesantes para los jóvenes y los adultos. En muchas de estas versiones se puede apreciar un trazo fino, un dibujo muy cuidado, composición y teoría del color.

Son las versiones ilustradas las que funcionan como pauta para ayudar a la expresión creativa y conocer los elementos de la creación de narrativa gráfica. Los elementos de creación de narrativa gráfica o cómic son visibles en cada uno de los mensajes de *Serpientes y escaleras* (Childhood and education, s.f.).

Entender lo que sucede al interior del juego, aún en el mundo occidental y sin pretensiones espirituales, depende, como dependía en sus inicios, de la

comprensión de las ideas que las viñetas transmiten. La impetuosa dirección en la lectura de las ideas, otorgada por las mismas bases del juego, como serpiente o escalera es lo que compromete a dos viñetas a tener una relación de causa y efecto. Todas las casillas tienen un número y sabemos por lógica que después del uno sigue el dos, y después del dos el tres. Pero viajar de la viñeta 55 a la 7 implica una dirección obligatoria y estipulada que involucra perder un avance ganado de casi 50 casillas.

Es esta secuenciación lo que convierte a *Serpientes y escaleras* en un ejemplo de práctica de narrativa gráfica. Pero no es el único elemento que podemos establecer entre ambos. Lo que distingue a la narrativa gráfica de otro tipo de representación artística o creativa son cinco elementos: a) se cuenta una historia, b) se tiene una naturaleza secuenciada, es decir, una serie de viñetas ordenadas para el entendimiento del lector, c) se incluyen generalmente imágenes y texto, d) se perciben personajes y lugares reconocibles dentro de la narración y e) se distribuye habitualmente en medios masivos de comunicación (Carrier, 2000; Eisner, 2007; McCloud, 2000 y 2006).

Junto con la secuenciación, las demás características de la narrativa gráfica se observan en los mensajes de *Serpientes y escaleras* y, por ende, se pueden replicar. Nos interesan los elementos narrativos del juego. Las imágenes que están conectadas, pero que por sí solas no aclaran una relación, generalmente no sugieren coherencia o personajes que podamos reconocer (McLaughlin, 2005). Tal es el caso de una versión de Inglaterra, publicada en 1895, y uno de los primeros ejemplos conocidos en Europa. Este versión contiene dos imágenes por cada serpiente, pero para todas las escaleras, la casilla-cima es una virtud, una mujer con atuendo romano sobre en un templo (fig. 5).



Fig. 5. Una virtud (detalle).

Entendemos la secuenciación porque –como se dijo antes- está forzada por un elemento externo a la misma, una serpiente o una escalera. El niño robando galletas (fig. 6) será castigado con un malestar que lo lleva a la postración en cama (fig. 7). Sin embargo, no podríamos reconocerlo ya que el niño que hurta las galletas es rubio y el que está en cama muestra el pelo negro, tampoco vemos ropa similar ya que la cama lo cubre hasta el cuello. Ambas viñetas incluyen un segundo personaje que no podemos reconocer, en la primera, un posible amiguito o hermano y en la segunda el padre, o profesor del niño.



Fig. 6 y 7. Juego inglés de 1895 (detalles).

Como caso contrario, en la fig. 8, podemos ver un recuadro del juego publicado en Holanda que muestra un niño robando unos huevos de un nido y que será castigado con una caída al ser descubierto por la madre de los polluelos. El niño viste y luce igual en ambas viñetas. La serpiente solo muestra el camino, la secuencia no es forzada, los elementos otorgan suficiente coherencia para entender que ambas imágenes están conectadas.



Fig. 8. Juego holandés principios del siglo XX (detalle).

El esfuerzo por mostrar personajes reconocibles se aprecia en el siguiente ejemplo, también europeo de principios del siglo XX. El niño viste los mismos colores y existe gran coherencia en el castigo físico de un padre o tutor que aparece en la segunda escena (fig. 9 y 10).



Fig. 9 y 10. Juego Inglés siglo XX (detalles).

Con el paso del tiempo, algunos diseños del juego incluyeron ilustraciones más detalladas, y fondos más elaborados. Tal es el caso del siguiente ejemplo en donde se observa un minero (fig. 11) que después se convierte en un rico empresario (fig. 12), nuevamente con similar ropa para enfatizar que se trata del mismo personaje. El color de pelo es el mismo y la escalera ha señalado que el trabajo duro en la industria lleva a la prosperidad económica.



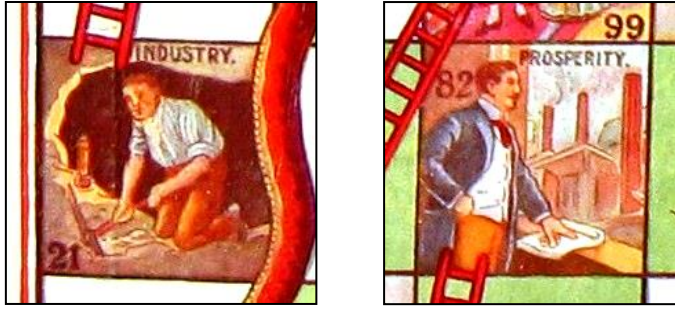


Fig. 11 y 12. Juego Inglés siglo XX (detalles).

La experiencia de trabajar en el análisis de *Serpientes y escaleras* para convertirlo en una lección de expresión creativa, nos muestra que una narrativa gráfica aun inmersa en un juego de mesa requiere de los elementos básicos que favorecen a su comprensión: la coherencia y la secuenciación.

### Lecciones de creación de narrativa gráfica

Tras la comprensión de los ejemplos antes mencionados y el disfrute que acompaña a los juegos de mesa, esta información puede convertirse en una lección de expresión creativa. Expresión que surgirá en forma de narrativa gráfica: un arte secuenciado, un lenguaje visual (Cohn, 2010 y 2013).

Tras el breve estudio y lectura del juego (cualquier versión ilustrada servirá), se prepara una lección siguiendo algunos lineamientos básicos de la educación artística: uso de la imaginación y la visualización, planteamiento reflexivo del proyecto, práctica de actividades grupales, manipulación de materiales, realización (calidad de factura), y disfrute (Pavey, 1982; Read, 1958; Lowenfeld & Brittain, 1964).

La experiencia con un grupo de noveno semestre de una escuela superior de Artes Visuales incluyó: el estudio de *Serpientes y escaleras*, la descripción de las características de las viñetas conectadas, la discusión sobre una temática, el consenso entre los alumnos para crear nuevas ideas y nuevas secuencias, la decisión sobre cada secuencia, la realización y disfrute de trabajar un proyecto complejo y la publicación de otra versión del juego.

El grupo trabajó en conjunto para decidir como producirían una versión nueva del juego, éste seguiría los lineamientos originales de la versión europea de principios del siglo XX. Pero el tema en lugar de ser la moral social serían los eventos que hacen de un estudiante de arte un artista en el mundo real. Decidieron que el número de escaleras y serpientes sería el mismo que el de la versión estudiada, de 100 viñetas y que las secuencias tratarían sobre las cosas que benefician y perjudican a un joven que pretende ser un artista. Y por artista se entendió la noción de alguien que puede sustentar su diario vivir creando arte.

Se organizaron listas de posibles secuencias positivas y negativas y se votó por cuales deberían ser representadas. Cuando la decisión estuvo hecha, se repartieron las escenas y cada alumno creó una para luego mostrarla y someterla a una segunda votación. Las secuencias debían ser claras y comprensibles.

Entre las secuencias de experiencias de jóvenes artistas que lograrían éxito en el mundo del arte se desarrollaron las siguientes ideas: Un estudiante de arte que viaja por el mundo y exhibe su obra en otros países será recibido como un artista exitoso a su regreso, esto debido principalmente a la actitud social generalizada de que si es reconocido en el exterior entonces debe ser bueno (fig. 13 y 14).

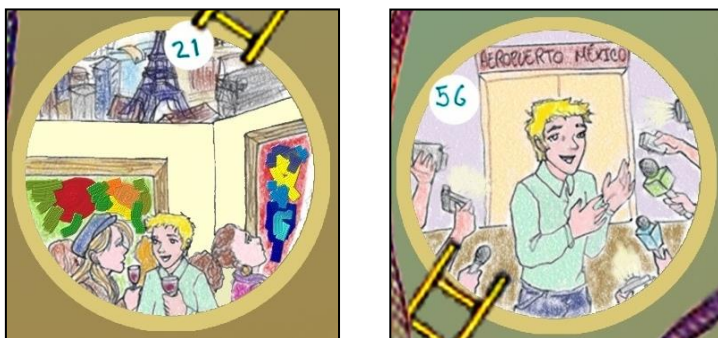


Fig. 13 y 14. Secuencia sobre exponer arte en el extranjero y ser recibido con éxito al llegar al país de origen.

Otros alumnos propusieron que si el artista muere, éste será inmediatamente rememorado, admirado y sus cuadros se venderán a mejores precios que cuando estaba vivo (fig. 15 y 16).

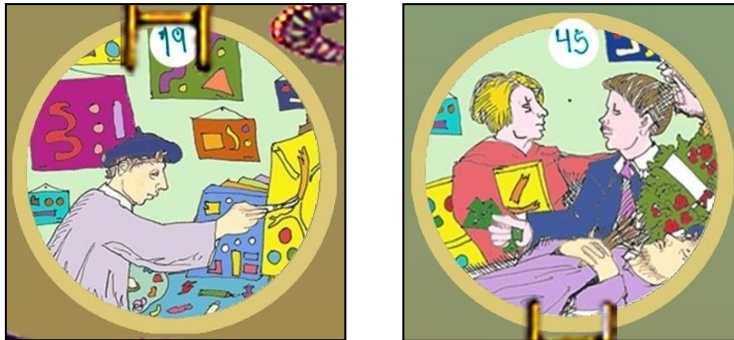


Fig. 15 y 16. Secuencia sobre el artista que muere y adquiere fama póstuma.

Como en los últimos concursos locales y regionales, los premios artísticos se le han atribuido a pinturas de arte abstracto, los alumnos propusieron que el artista que pinta arte abstracto puede obtener fama antes que los artistas que hacen retratos o pintan realismo (fig. 17 y 18).



Fig. 17 y 18. Secuencia sobre el artista que pinta arte abstracto para ganar bienales.

Entre las experiencias negativas retratadas, una mostró otro comportamiento estereotipado del mundo artístico. Los alumnos propusieron que si un estudiante de arte tenía muchos vicios -lo cual según ellos es una práctica común-, le sería muy difícil alcanzar el éxito al estar inconsciente o en estado de conciencia alterada (fig. 19 y 20).



Fig. 19 y 20. Secuencia sobre un artista que cae en las garras del vicio y pierde oportunidades de ser exitoso.

Los avances de una práctica como ésta no se logran en una sola sesión o clase. El maestro deberá mantener motivados a los alumnos para que concluyan un proyecto complejo. Depende de cuánto tiempo se le dedique en la escuela o en casa para concluirlo. La creación de esta versión del juego nos llevó varias semanas. Una vez que se terminaron las secuencias, se seleccionaron los fondos para el resto de las viñetas, en este caso todas contenían fragmentos de obras pictóricas y escultóricas famosas. Se trabajó con un programa de edición digital para darle color al diseño y se escanearon los dibujos creados a mano (fig. 21 y 22). Posteriormente, se imprimió la versión final y se vendió en una feria local de arte, lo que propició gran satisfacción y orgullo entre los alumnos involucrados (fig. 23).

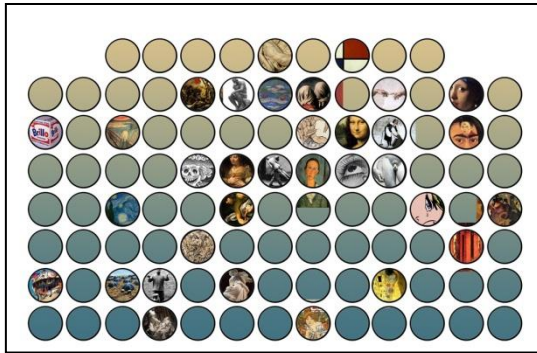


Fig. 21 y 22. Fases de la creación del juego.



Fig. 23. El juego terminado

### Implicaciones educativas

El mayor aprendizaje de los estudiantes durante la creación de narrativa gráfica aparece en el momento en que surgen preguntas como: ¿Qué ideas se pueden sugerir en dos viñetas? ¿Cómo se sintetiza una historia? ¿Qué elementos de la historia deben ser secuenciados? ¿Qué necesito para explicarle mi historia al

lector? Estas son cuestiones típicas de los creadores de narrativa gráfica, pero no siempre preocupan a los alumnos de las disciplinas artísticas tradicionales que se imparten en las universidades de educación superior. Las posibles respuestas fijan en la mente de los jóvenes una nueva habilidad de crear lenguaje visual.

La experiencia de esta práctica incluyó: a) explicar que las ideas se pueden comunicar con imágenes, b) enfatizar la importancia del lenguaje visual, y c) practicar la creación de viñetas que cuentan historias, historias que el lector tiene que entender, no adivinar. El diálogo es la parte más importante para la creación de una narrativa gráfica dentro de un salón de clases. El alumno dialoga con el maestro y con sus compañeros. Las historias en papel tienen que pasar por un filtro lector, y esa función la ejercen todos los participantes del proyecto y algunas veces invitados externos (Bitz, 2009; Burton, 2005; Efland, 2002; Hochtritt, 2004).

Las historias que se crean en imágenes deben ser claras, secuenciadas y coherentes, aprendizaje que se logra con el estudio de *Serpientes y escaleras*. El análisis del juego lleva a los alumnos a conocer contextos históricos y espirituales, estrategias de comunicación y técnicas artísticas para la creación de imágenes. Esta experiencia da pie a estudiar más sobre lenguaje visual, representación de ideas y creación de temáticas.

La lista de beneficios que otorga la creación de narrativa gráfica en un proyecto específico es considerable. El alumno aprende que tiene control sobre el mensaje y sobre el receptor. Experimenta una visión crítica inmediata de sus creaciones por parte de sus compañeros y profesores que fungen como sus lectores en una primera etapa. Ejercita la lectura de imágenes y las asociaciones de estas imágenes con otras y desarrolla la habilidad de comprender el lenguaje visual a través de la comprensión de las secuencias.

En el plano de instrucción escolar, al conocer y trabajar con un producto cultural, el alumno desarrolla interés por el mundo académico a través del aprendizaje del contexto de las imágenes estudiadas y su análisis. Ejercita la

toma de decisiones, desde diferentes niveles, en la creación, producción y publicación de la obra. En el plano personal, el alumno obtiene confianza en sí mismo con el ejercicio de un trabajo colectivo y, por lo tanto, la aprobación de sus compañeros de clase, al tiempo que aprende a hablar, criticar y respetar el trabajo de otros.

Las secuencias obligadas de *Serpientes y escaleras* también han sido utilizadas en otros contextos educativos, sugiriendo que el alcance de un juego puede ayudar al alumno a ver posibilidades de creación artística en donde antes solo veía entretenimiento, revelando así, que el poder de jugar se convierte en la posibilidad de crear si se tiene la voluntad de educar.

## Bibliografía

Todas las imágenes fueron tomadas de Il Gioco dell'Oca (s.f.). Recuperadas el 21 de abril de 2014, <http://www.giochidelloca.it/ricerca.php?init=1>

Art of Enlightenment (s.f.). Recuperado el 21 de abril de 2014, [http://www.herenow4u.net/fileadmin/v3media/pics/Arts/Art\\_Of\\_Enlightenment/Art\\_Of\\_Enlightenment\\_20.jpg](http://www.herenow4u.net/fileadmin/v3media/pics/Arts/Art_Of_Enlightenment/Art_Of_Enlightenment_20.jpg)

Bitz, M. (2009). *Manga High. Literacy, Identity and Coming of Age in an Urban High School*, Boston: Harvard University Press.

Burton, J. (2005). *The integrity of personal experience or the presence of life in art*. New York: Teachers College Press.

Carrier, D. (2000). *The aesthetics of comics*. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.

Childhood and education (s.f.). Recuperado el 21 de abril de 2014 <http://www.culture24.org.uk/history-and-heritage/work-and-daily-life/childhood-and-education/art42261>

Cohn, N. (2010). "The limits of time and transitions: challenge to theories of sequential image comprehension", in *Studies in Comics*. 1:1, pp. 127-147.

Cohn, N. (2013). Visual Narrative Structure, in *Cognitive science* 37 (3), pp. 413-452/1-39.

Coscarelli, A. (2009). "La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE" en *Puertas Abiertas* (en línea) vol. 5, ISSN 1853-614X.

Duncan, R. (1990). *Panel Analysis: A critical Method for Analyzing the Retic of Comic Book Form*. Louisiana State University: Dissertation.

Efland, A.D. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, W. (2007). *El comic y el arte secuencial*. Barcelona: Editorial Norma.

Garner, H. (1990). *Art educación and human developmet*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.

Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press.

Graham, M. (2003). *Responding to the demise of adolescent artmaking: Charting the course of adolescent development in an exceptional art classroom*. *Studies in ArtEducation*, 44 (2), pp. 162-177.

Groensteen, T. (2012). "The Current state of French Comics Theory" in *Scandinavian Journal of Comic Art*, Vol 1, No. 1, pp. 111-122.

History of board games (s.f.). Recuperado el 21 de abril de 2014, <http://historyofboardgames.wikispaces.com/Snakes+and+Ladders>

Hochtritt, L. J. (2004). *Creating meaning and constructing identity through collaborative art practices among urban adolescents*. Tesis doctoral: Teachers College, Columbia University, New York.

Il Gioco dell'Oca (s.f.). Rescuperado el 21 de abril de 2014 <http://www.giochidelloca.it/ricerca.php?init=1>

Lowenfeld, V. and Brittain, W. L (1964). *Creative and mental growth* (4th ed.). New York: The Macmillan Company.

McAllister, M.P., Sewell, Jr., E.H. & Gordon, I. (2001). *Comics and Ideology*, New York: Peter Lang.

McCloud, S. (2000). *Understanding comics*. New York: Paradox Press

McCloud, S. (2006). *Making comics. Storytelling secrets of comics, manga, and graphic novels*. New York: Harper.

McLaughlin, J. (ed.) (2005). *Comics as philosophy*. Mississippi: University Press of Mississippi.

Pavey, D. (1982). *Juegos de expresión plástica*, Barcelona: Ediciones CEAC.

Read, H. (1958). *Education through art* (3rd ed.), New York: Pantheon Books.



Snakes and Ladders, (s.f.). Recuperado el 21 de abril de 2014, [http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Snakes\\_and\\_ladders.html](http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Snakes_and_ladders.html)

Thomas, J. L. (ed.) (1983). *Cartoons and comics in the classroom. A reference for teachers and librarians*. Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

Topsfield, A. (ed.). (2006). *The art of play. Board and card games of India*. Mumbai: Marg Publications.

Turtle diary (s.f.) Recuperado el 21 de abril de 2014 <http://www.turtlediary.com/kindergarten-games/puzzle-games/snake-ladder.html>

Witek, J. (1989). *Comic Book as History*. Jackson: University Press of Mississippi.