

Con arte y filosofía: escolares y liceales interpelan a Julieta y Romeo. Relato de una experiencia de extensión universitaria

Helena Modzelewski,¹ Christian Burgues²

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.71.13>

Resumen

La actividad de la que da cuenta este artículo, financiada por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República en 2019, se proponía, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a cuatro instancias de teatro-foro para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia que vinculaba literatura, en particular teatro, y filosofía. La obra, el clásico de Shakespeare, era en esta oportunidad abordada desde una puesta teatral pensada en su montaje con un lenguaje tanto literario como escénico e interpretativo atractivo para niños y jóvenes, desde la lógica de fondo de lo *clown*. Así, los objetivos específicos fueron a) acercar a niños y jóvenes a la cultura, invitándolos al teatro, y a su posterior reflexión, b) hacer del teatro, la filosofía y su ejercicio un valor para el encuentro y el intercambio, c) experimentar con la metodología educativa de la comunidad de indagación y d) posibilitar la discusión e intercambio en torno a temáticas que la obra habilita —amor, violencia, libertades, derechos—, tópicos siempre vigentes que hacen a nuestra realidad social y nacional. Este artículo describe y narra la experiencia, a la vez que informa de sus resultados, los exitosos y también los que necesitan una corrección de volver a organizarse la actividad en instancias futuras.

Palabras clave: teatro-foro, enseñanza de la filosofía, comunidad de indagación

Introducción

La casualidad es una gran maestra. Ella entrena nuestra atención y nuestra apertura al cambio. Si no fuera por la casualidad, sin duda muchas cosas buenas seguirían sucediendo en nuestras vidas, pero dependeríamos más de nuestra propia iniciativa y planificación, y tendríamos muchas menos gratas sorpresas. La actividad de la que

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
helena.modz@gmail.com

2 Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

daremos cuenta en este artículo, financiada por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República para octubre y noviembre de 2019, comenzó a gestarse como una casualidad, un año antes. La primera vez que el colectivo de teatro Al Borde entró en contacto con la línea de investigación Emociones, Narraciones y Ciudadanía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), fue a raíz de una conversación informal, y solo una disposición de entrega a la sorpresa permitió que se llegara a más.

La coordinadora del mencionado grupo, coautora del presente artículo, en 2018 estaba llevando adelante talleres de filosofía y cuentos con alumnos de tercer año en una escuela pública de Montevideo. La tematización de los nombres propios y las fuentes de inspiración de las familias al elegirlos había desembocado en la tematización de las historias de algunos héroes y heroínas de la literatura, eso llevó a la tragedia shakesperiana de Romeo y Julieta, la proyección de una de sus versiones cinematográficas, y una efervescencia rebelde entre los niños, que quedaron impactados por el desenlace de la historia. No siempre se es consciente del potencial de los clásicos. La tragedia de Romeo y Julieta fue escrita por Shakespeare en la Inglaterra de finales del siglo XVI, y recoge una larga tradición oral y literaria de una historia aparentemente real sucedida en Italia trescientos años antes, pero es capaz de emocionar a niñas y niños uruguayos de comienzos del siglo XXI. Esto fue lo que Helena Modzelewski comentó más tarde entre colegas, y alguien le contó que había una compañía de teatro en las mismas coordenadas de tiempo y espacio (es decir, en Montevideo, durante ese segundo semestre de 2018) poniendo en escena esa mismísima obra en un formato que sería extremadamente divertido para los niños: su versión clownesca.

El *clown* teatral surge en ese punto de encuentro entre el payaso de circo y la comedia del arte, en la búsqueda de la risa, la complicidad y la empatía por parte del espectador. El *clown* está vivo allí sin fronteras que lo separen o protejan del público, vulnerable a lo que este le regala, pero también es generoso porque toca a su naturaleza regalar sus emociones al público. Abierto a lo que le acontece, el *clown* es novedad siempre, mientras el canal de conexión entre él y los demás no se fosilice con reacciones ensayadas, y deje margen a su sentir más genuino. El actor-*clown* se halla abierto al acontecimiento detrás de ese mínimo disfraz protector, su pequeña punta de nariz roja, y aportará siempre su reacción más genuina, la del actor y la del *clown*, que en ese momento son el mismo.

Según el actor Jacques Lecoq (2004), teórico y maestro de su arte,

El trabajo clownesco consiste en poner en relación la proeza y el «fracaso». [...] El *clown* es el que «acepta el fracaso» [...]. A través de ese fracaso el *clown* revela su profunda naturaleza humana que nos emociona y nos hacer reír. [...] El *clown* hipersensible a los demás, reacciona entonces a todo lo que le llega, oscilando así entre una sonrisa simpática y una expresión triste [...] No «se hace el *clown*» ante un público; se actúa con él (pp. 214-216).

En el colectivo teatral Al Borde, sus integrantes Cathy, Juan Pablo y Chris reversio-
naron el clásico *Romeo y Julieta* desde estas coordenadas clownescas, procurando
conservar la impronta y el espíritu del *clown*, aun cuando la propia obra exigía que
sus disfraces crecieran y se multiplicaran. Conservaron su puntita de nariz roja, y
junto a ella la apertura sensible para latir con aquello que el público les regalaba
mientras intentaban decir a su manera los textos de Shakespeare; actuaron alterna-
tivamente como Romeo, Julieta, el fraile, la nodriza y un montón de personajes más
—más de diez—.

Las características del *clown*, entre las que se destacan el humor y la eliminación de la
cuarta pared, imaginaria, que en el teatro tradicional se levanta entre el escenario y el
público, hacían de esa versión una obra apropiada para todas las edades. La esce-
nografía también era flexible a partir de la propuesta *clown*; así, un simple andamio
armado con una tabla entre dos escaleras de pintor hacía las veces de balcón, y telas
colgadas del andamio definían diferentes ambientes. El vestuario no necesitaba
camerinos, porque la intención era jugar con la espontaneidad propia del *clown*, y
los personajes, para lograr encarnarse, requerían que los tres actores se cambiaran de
ropa frente al público. Todo esto posibilitaba, además, que la obra pudiera ponerse en
escena en el gimnasio de una escuela, dijo alguien, y así se hizo.

La puesta en escena tuvo lugar uno de los últimos días de clase del año 2018, y fue una
gran fiesta. Los alumnos ya conocían la historia, por lo tanto, saboreaban las escenas
con un disfrute prácticamente de catador: sus risas implicaban un humor sofisticado,
ya que conocían el contexto de la historia original y lo que debía suceder, por lo que
se alborotaban ante los diálogos en lenguaje local y las ocurrencias de los personajes.
Era motivo de gran excitación la transgresión de la cuarta pared, sobre todo porque
habían visto la película, y el poder conversar con los personajes en tiempo real les
parecía ahora un privilegio, y los hacía sentir protagonistas de una historia.

Fue hacia el final que surgió la variante: ya había transcurrido un tiempo considera-
ble para que los niños siguieran sentados, y comenzaban a ponerse de pie y ensayar
travesuras para con los actores. Se asomaban detrás de las telas donde se guardaba la
utilería, y se hacía difícil para las maestras impedirlo sin interrumpir la obra. Fue así
que uno de los actores, Christian Burgues, coautor de este artículo, y que personifica-
ba entre otros personajes a Fray Lorenzo, tomó la iniciativa de involucrar a los niños
en la elección del final. La decisión fue tomando forma a partir de un criterio informe
proveniente de varios sectores del público infantil. Cuando se logró concretar el plan,
los niños formaron una fila que representaba a un tren que muy rápido llevó al cura,
enganchado detrás, hasta la cripta. Fue tal el deseo de modificar las cosas que el fraile
volaba en esa locomotora humana, y no precisó ni abrir la boca. Su misión ya no era
solo suya; ni parlamento le dejaron esbozar, porque el tren se volvió un coro frenético
de niños y niñas gritando a Romeo que Julieta estaba viva, lo amaba y lo esperaba.

La obra sumó así, a su manera, una de las características del teatro-foro: la idea de
correr a los espectadores de su esperable pasividad —a la cual espontáneamente estos

chicos ya le presentaban batalla—, y de involucrarlos en la construcción de la narrativa y puesta en acción de los hechos que se desencadenan. Pisando ese escenario, donde la vida también ocurre, los espectadores se vuelven *espect-actores* (Boal, 1982), y poniendo su cuerpo en ese universo llamado *obra* la transforman, movidos por el deseo de parir finales más deseables. Porque todos allí sabían que, si Romeo se enteraba a tiempo de que Julieta solo fingía su muerte para poder dar inicio a una vida juntos, la tragedia se caía y el final feliz, que con Shakespeare no llegó, hallaría oportunidad de concretarse. Fue tan solo un coqueteo con la auténtica idea del teatro-foro, porque no se trató de batallar con una situación de opresión propia de la sociedad en que vivimos, según promueve la metodología de teatro-foro propuesta por el dramaturgo brasileño Augusto Boal; la batalla fue con Shakespeare y con ese sabor amargo que dejó en esos chicos el hecho de que a esos enamorados el destino y sus accidentes les jugara tan en contra. Y por detrás de ello, también fue una batalla contra esa negación a nuestros deseos con que nos hieren los desenlaces de las obras cerradas.

Esta experiencia abrió la idea de aplicarlo de nuevo, y esta vez extendido a más franjas etarias, planificando, ahora sí, explícitamente, la participación del público. Así surgió este proyecto de esta actividad en el medio 2019-2020, presentada a principios de 2019 ante la CSEAM, con Helena Modzelewski como referente, enmarcada en la FHCE. Se llevó a cabo a fines de ese mismo año. Este artículo deja un registro de esa maravillosa experiencia y sus resultados.

Fundamentos teóricos de la actividad

El resumen presentado para la convocatoria a la actividad expresaba que el teatro-foro desde una perspectiva filosófica es un dispositivo de divulgación de la filosofía y de construcción de su ejercicio colectivo de reflexión y pensamiento poco explorado a nivel nacional, lo cual justificaba que nos propusiéramos, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a la organización de cuatro instancias para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia inter-saber entre literatura, teatro y filosofía. Sumarle a esta experiencia ya valiosa en sí misma, por el deleite de lo teatral, un espacio foro de reflexión bajo el dispositivo filosófico referencial de la comunidad de indagación, era nuestra nueva apuesta por hacer de la filosofía un topos desde donde mirar al mundo para pensarlo, sentirlo, reflexionarlo y enriquecerlo como miembros de una comunidad que se dedica a contemplar qué le pasa con aquello que en el mundo pasa.

El teatro-foro es una de las técnicas del Teatro del Oprimido, concebido por Boal, que, a través de la improvisación, se propone generar sobre el escenario soluciones a problemas de la vida real de los participantes. Consiste en la representación de una obra o escena en la que el protagonista intenta superar alguna situación de opresión que es a la vez relevante para el público espectador. Con este fin, un animador invita a los llamados *espect-actores* (Boal, 1982) a ocupar el lugar del protagonista con el fin

de introducir cambios en sus actitudes y acciones. Las intervenciones resultan así en un diálogo sobre la problemática expresada en la obra, las alternativas posibles, que funcionan como una especie de ensayo para la acción ante futuras situaciones similares en la vida real.

Este abordaje del teatro se propone funcionar como una especie de ensayo para la emancipación, poniendo en escena conflictos causados por situaciones de opresión, que, en general, son experimentados en las propias vidas y comunidades de los participantes, habilitando una revisión crítica de las relaciones de poder y de las diferentes formas de opresión. Su principal objetivo es el empoderamiento de los participantes (actores y espectadores, así denominados *espect-actores*) y el reconocimiento de su agencia en los procesos de transformación social.

Algunos autores caracterizan la acción del teatro foro como un «ensayo de la realidad» (Calvo Salvador, Haya Salmón y Ceballos López, 2015) donde se presentan situaciones posibles en la vida de los espect-actores, y en los que es posible intervenir para cambiar esa realidad, en un espacio seguro, porque se trata de una ficción. Boal (1982) proponía definir un conflicto en un lugar y espacio determinados, que se desarrollara a través de los diálogos y monólogos y un final plausible, pero determinado por errores políticos o sociales a ser analizados en el foro, dando lugar a un nuevo texto teatral con los aportes del foro.

Esta experiencia se distancia de la propuesta de Boal porque para este la obra debía ser concebida a partir de las experiencias de la comunidad participante, mientras que en este caso se trataba de un clásico —*Romeo y Julieta*— ya existente *a priori*. De cualquier manera, era evidente que la historia de amor entre adolescentes, donde existe la violencia callejera, la imposición de normas religiosas y políticas sobre los protagonistas, la desconfianza intrafamiliar y errores estratégicos en la solución, se ajustaba en gran medida a un público juvenil como nuestro público objetivo.

La actividad se acercó a algunas experiencias que hemos encontrado en bases bibliográficas, que toman el teatro como estrategia metodológica para la enseñanza de la filosofía. Olga Palafox Freund (2015), como ejemplo, propone el teatro en el aula de filosofía para promover la participación y el involucramiento de los estudiantes en los temas del curso, con resultados muy positivos a partir de las prácticas de su Máster en Formación de Profesorado en la Universidad Complutense (España), e informa que «comienza a institucionalizarse la formación en pedagogía teatral y en algunos colegios cuentan con la presencia de pedagogos teatrales que adecúan los proyectos y sus metas sociales y curriculares a los grupos y las edades correspondientes» (p. 1026), refiriéndose en especial a colegios europeos. Por otra parte, Edwin Manzano Quispe (2016) dedica su tesis de Maestría en la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia, al teatro-foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, con el fin de suscitar también una mayor participación de los estudiantes. Nuestros resultados se acercan más a los de estas

experiencias, revelando una atención sostenida en los estudiantes y una disposición entusiasta a participar, tanto de la reflexión, como de la acción sobre el escenario.

Por otra parte, la idea del teatro-foro para la enseñanza de la filosofía presenta muchos puntos en común con los fundamentos de la metodología educativa de la comunidad de indagación, que se propone educar ciudadanos críticos y entrenados en el diálogo respetuoso e inclusivo. Si bien Charles Pierce fue quien utilizó por primera vez el término *comunidad de indagación* a fines del siglo XIX para referir a la forma en que se desarrolla el conocimiento científico, no fue hasta John Dewey que se consideró a esta metodología como una forma de implementar una educación democrática en el aula. Dewey (1995) sostenía que la democracia exigía un sistema escolar que no solo abordara dicho régimen político como tema de estudio, sino que manifestara en sí mismo estructuras democráticas. Si se espera que los estudiantes en su adultez trabajen juntos para el bien de la comunidad, deben ser educados de esa manera desde etapas tempranas de la vida.

Dewey señala, además, que la moral es una cuestión de indagación, cuyas conclusiones son casi siempre tentativas y experimentales, problemáticas y susceptibles de revisión, por eso para alcanzar decisiones morales, el sujeto debe involucrarse en un trabajo grupal (Dewey, 1993). Así, Dewey estaba introduciendo en la educación la metodología de la Comunidad de indagación, que se apoya en las potencialidades de la relación dialógica, entre las que se destaca la discusión y el disenso, y que dan lugar a un proceso creativo que se abre al descubrimiento de un nuevo conocimiento generado de manera grupal (Orellana, 2002). Más allá del área del conocimiento a la se aplique, la comunidad de indagación es una herramienta para el ejercicio de una forma de pensamiento más autónoma, en la que es posible articular elementos nuevos, revisando y ampliando las propias posturas a la luz del curso que el tema adquiere durante la interacción grupal.

El programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman (2001), surgido en los años sesenta, consistió en el desarrollo expreso de dicha metodología. En el programa de Lipman los encuentros grupales cobran vida en torno a un relato que lee en voz alta, se problematiza y discute en grupo, reservando un espacio para reflexión al cierre. El objetivo del programa en sus orígenes fue el cultivo del razonamiento y la razonabilidad, la creatividad y la comprensión de la dimensión ética de los vínculos. A partir de los aportes de Ann Margaret Sharp (2007), quien contribuyó con una mirada puesta en las emociones surgidas en las instancias de comunidad de indagación, la metodología dio lugar a la atención de las emociones con el fin de generar vínculos de empatía y cuidado, así como lograr una adecuada consideración de los problemas morales.

Los relatos literarios, siempre cargados de emociones, operan así como un instrumento para llevar adelante los objetivos de esta metodología. En el caso de la actividad de extensión de la que damos cuenta en este artículo, la obra de teatro funcionó como el relato corazón de la comunidad de indagación, y los estudiantes, en diálogo entre sí y con los actores, generaron una crítica de la situación presentada en

la historia de Romeo y Julieta. De esta manera, buscamos amalgamar los diferentes marcos teóricos: el teatro-foro, para la generación de reflexión filosófica, y la comunidad de indagación. Esa conjunción de marcos, exigente, por cierto, no estuvo libre de errores y potencial superación, que también señalaremos al final del artículo.

Nuestros antecedentes

Comenzamos este artículo señalando que la casualidad es responsable de gran parte de nuestras gratas sorpresas. Y así lo fue en este caso, cuando el nombre de una niña llevó a la mención de esta obra de teatro, y que el colectivo Al Borde estuviera llevándola a cabo justo en ese momento. Sin embargo, las razones que llevaron a que ese encuentro fortuito se convirtiera en esta Actividad en el Medio, eso no fue una casualidad. Este trabajo que conectaba la literatura, de la cual el género dramático forma parte, y la formación ciudadana, a través de los aprendizajes a los que se apuntaba por medio de la discusión del foro posterior, tenía antecedentes directos en el trabajo de la docente responsable de la actividad y parte de los integrantes de la compañía teatral. Helena Modzelewski y Christian Burgues, autores de este artículo, y ambos con formación en Filosofía, ya nos conocíamos de tiempo atrás, por lo cual hablar de cómo se llegó a este punto implica, como siempre, otro relato.

Ya desde su tesis de Maestría en Literatura Latinoamericana, defendida en 2009, Helena Modzelewski venía trabajando el tema del teatro en tanto que herramienta con potencial educativo de las emociones democráticas. Más adelante, tras un trabajo interdisciplinario con Claudia Pérez, docente del Instituto de Letras (FHCE), esas ideas aparecieron en un libro que sostenía la idea de que, lejos de limitarse a la narración de historias, la literatura tiene un invaluable potencial educativo, manifiesto a través de su capacidad para generar mundos imaginarios que inciden en nuestra forma de ver y de ser en el universo que compartimos. Los seres humanos han sido conscientes de ese potencial desde la Antigüedad y han utilizado las grandes epopeyas para transmitir los valores e ideales de sus sociedades. Este potencial ha sido tan estimulado como obstaculizado a lo largo de la historia de la civilización occidental, lo que evidencia su relevancia en la generación de valores que impulsan, modifican o perpetúan determinadas situaciones sociales (Modzelewski y Pérez, 2016). Consecuencia de ese trabajo fue que ese tema fuera llevado por Modzelewski al ámbito de la docencia a través de seminarios y cursos de grado y posgrado durante esos años previos al diseño de esta actividad. Es así que, inserta en una trayectoria de investigación y docencia, la actividad buscaba hacer llegar, a través del género dramático, este potencial educativo de la literatura a estudiantes de enseñanza primaria y secundaria.

Por otra parte, a partir de 2011, los caminos de Burgues y Modzelewski confluyeron en actividades de formación en relación con la metodología educativa de la comunidad de indagación. Ese interés conjunto desembocó en tareas de investigación en

conjunto para aplicar la metodología a nivel de enseñanza primaria pública, que se llevaron también a la práctica a través de actividades en el medio financiadas por la CSEAM (2011 y 2012).

Después de eso, ambos continuamos por caminos diferentes, para reencontrarnos en 2018 en la actividad puntual relatada en la introducción del presente artículo. Los óptimos resultados obtenidos en aquella escuela, y nuestro conocimiento previo, más la confianza en la compatibilidad de nuestros intereses y formas de trabajar, hicieron que vislumbrar esta actividad fuera simplemente un desenlace natural.

La búsqueda

El objetivo general de la actividad, como ya anticipamos y tal como fue presentado en la propuesta, se planteaba, a partir de una versión teatral de *Romeo y Julieta*, dar lugar a la organización de cuatro instancias de teatro-foro para estudiantes de escuelas públicas o liceos estatales, en una experiencia que vinculaba literatura, en particular teatro, y filosofía.

Se proponía esta actividad como modo de apostar por otras modalidades de aprendizajes y acercamiento a la cultura y sus saberes más allá de las tradicionales, convocando al placer por pensar junto a otros, desde una perspectiva lejana al deber de adquirir un discurso ya legitimado, y motivados por una pieza teatral, tan presente en el imaginario colectivo, pero no tan respirada, vista o pensada por las nuevas generaciones. La obra, *Romeo y Julieta*, cuenta con ese don de los clásicos de vencer al tiempo para seguir siendo desde alguna perspectiva reflejo de nosotros mismos. En esta oportunidad era abordada desde una puesta teatral pensada en su montaje con un lenguaje tanto literario como escénico e interpretativo atractivo para niños y jóvenes, desde la lógica de fondo de lo *clown*.

Así, los objetivos específicos fueron expresados en la propuesta de la siguiente manera:

- acercar a niños y jóvenes a la cultura, invitándolos al teatro, y a su posterior reflexión;
- hacer del teatro, la filosofía y su ejercicio un valor para el encuentro y el intercambio;
- seguir sumando experiencia como colectivo en experiencias de comunidad de indagación, diálogo y reflexión;
- posibilitar la discusión e intercambio en torno a temáticas que la obra habilita —amor, violencia, libertades, derechos—, tópicos siempre vigentes que hacen a nuestra realidad social y nacional, y a nuestros deseos de no ser indiferentes frente a ella.

Lo distintivo de la propuesta fue resaltado desde la idea de que los teatro-foro desde una perspectiva filosófica son un dispositivo de divulgación de la filosofía

poco explorado en nuestro medio. Puede reconocerse un antecedente similar en la experiencia de Teatro en el Aula, programa que busca vincular a estudiantes de los primeros niveles educativos —en especial la educación media—, con el teatro, procurando desarmar el prejuicio del teatro como algo «irremediablemente tedioso» y brindando a muchos su primera experiencia de encuentro con este arte. Desde el retorno a la democracia, dicho programa ha generado con compromiso sostenido el acercamiento del teatro, con la inclusión de clásicos y obras de dramaturgos nacionales, a los liceos y UTU de Montevideo, debido a que se trata un proyecto de anclaje municipal. Los encuentros del programa comienzan con la presentación de una pieza teatral adaptada a una versión breve de aproximadamente veinte minutos, para a continuación abrir un espacio de intercambio, denominado *foro*, a partir de lo experimentado en la pieza teatral, y torna esas apreciaciones en una suerte de lentes desde los cuales pensar el tiempo presente y las problemáticas que rodean a los jóvenes estudiantes, devenidos ahora en incipientes espectadores. De esta forma, se señala en el libro publicado como celebración de los veinticinco años del programa (Intendencia de Montevideo, 2012): «El arte le acerca un instrumental asociativo desde lo abstracto que le permite reconocerse a sí mismo en su singularidad, establecer vínculos de interés con los demás, excluyendo dogmatismos y miedos, fertilizando el terreno del aprendizaje y la creatividad» (p. 34). En otras palabras, una intervención de Edgardo Muscarelli en la misma publicación define la ventaja del programa en el hecho de que «permite —a quien participa como público— tener una visión crítica frente a un hecho cultural y elaborar un juicio de valor, apoyado en elementos básicos de la estructura dramática» (p. 40).

Nuestra experiencia de teatro-foro se constituyó en un dispositivo con otras características, distintas a las clásicas de Teatro en el Aula: no llevó una pieza a los salones de clase, sino que invitó a los estudiantes a dejar las aulas para pasar unas horas en una sala teatral; no adaptó la obra, sino que la presentó en su dimensión temporal original —hora y media—; no apuntó a un público reducido, sino que buscó colmar el teatro; no se restringió a las impresiones del público como punto de partida para las reflexiones, sino que anticipadamente presentó un marco conceptual —el de las emociones— desde el cual los personajes serían analizados, en sus vínculos, sus acciones, para desde sus mundos de emociones rotar luego hacia los nuestros.

Sin embargo, más allá de ser experiencias distintas en sus formas, podemos comparar con este antecedente de gran valor, que «el teatro es una herramienta que enfrenta al hombre (los humanos) consigo mismo» (Intendencia de Montevideo, 2012, p. 51) y que el hecho teatral es un punto de partida más que significativo y valioso para la generación del intercambio, del diálogo, desde una escucha atenta y abierta que apueste al respeto del otro y sus ideas.

Nuestra experiencia y formación en Filosofía aportaba en particular el potencial y riqueza de las herramientas tanto conceptuales como reflexivas que nuestra disciplina puede brindar a la hora del intercambio y construcción de discursividades. Porque,

así como el teatro y el arte en general despiertan esa urgencia de experiencia humana de espejarnos en algo o en alguien para poder pensarnos a nosotros mismos, la filosofía la posee como horizonte.

La experiencia se proyectó para ser llevada adelante a lo largo de un mes durante 2019, en cuatro instancias de teatro-foro en una sala teatral que permitiera la presencia, sin costo alguno, de varios grupos pertenecientes a escuelas o liceos públicos de Montevideo o cercanías, apuntando a un número aproximado de ciento cincuenta estudiantes por vez.

Finalmente, tras una larga expectativa, un día de julio llegó el correo electrónico que decía que la propuesta había sido seleccionada por la CSEAM, entre un total de ochenta y cinco, junto a otros cincuenta y un proyectos. Y nuestra alegría no tenía fin.

Manos a la obra (de teatro)

Recapitulando, la propuesta había implicado la organización, durante cuatro funciones en una sala profesional, de una instancia de teatro-foro gratuita para estudiantes de la educación pública. La CSEAM se encargó, así, del alquiler de la sala, el transporte de la compañía y los insumos de maquillaje, cotillón y papelería para la puesta en escena. Cada acción cultural conlleva una serie de elementos costosos que gran parte del público ni llega a imaginar. El más valioso es el trabajo de los artistas, que ponen su talento, su tiempo y su cuerpo, y eso fue lo único no cubierto por la financiación.

Después de una ardua exploración por teatros de Montevideo, la compañía logró concretar con el Florencio Sánchez. Se trata del viejo Teatro Cinema Apolo del que el vecindario de la Villa del Cerro guarda tantos entrañables recuerdos. Desde siempre en la calle Grecia, llena de comercios, pequeño centro del barrio, el teatro había sido una iniciativa privada barrial inaugurada en 1915. En 1963, tras haber pasado a manos de la Junta Departamental de Montevideo, recibió el nombre de Florencio Sánchez, el reconocido dramaturgo nacional. Durante la gestión de Tabaré Vázquez en la Intendencia de Montevideo, con el fin de impulsar la vida cultural del barrio fue proyectado como teatro polivalente por el Instituto de Diseño de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), y se reinauguró en 1996 como centro cultural. Allí estábamos, pues, en un sitio cargado de historia.

Habíamos preparado actividades para familiarizarlos con el dramaturgo, la obra y sintonizarlos con la temática de discusión que esperábamos suscitar: las emociones, del pasado y el presente, generadas a partir de las relaciones sociales prevalentes en un tiempo y en otro, y las normas detrás de las convenciones. Para ello se envió a los docentes por email una ficha de trabajo previo donde se les presentaba la obra y el dramaturgo (véase Apéndice 1), con el objetivo de que la experiencia de la obra no se debilitara en el esfuerzo de entender la trama, sino que pudieran dedicar toda su atención a la percepción de la ironía *clown* y así fuera más disfrutable.

A la llegada del público, en el *hall* del teatro se repartieron tiritas de papel con una pregunta que pretendía guiar la experiencia. Dichas tiritas leían:

Vas a ver una obra ambientada hace 700 años. Sin embargo, los personajes se parecen mucho a nosotros. Los protagonistas son adolescentes. ¿En qué se parecen a vos? ¿Y en qué se diferencia la forma en que se manifiestan esas similitudes? ¿Será que la historia evoluciona, pero seguimos siendo los mismos humanos de siempre, con las mismas preocupaciones y alegrías?

Identificá esta emoción en particular y pensá cómo la viven los personajes de la obra, y cómo la vivís vos, tus amistades o tu familia. A vos te toca la emoción.: ...

En el lugar de los puntos suspensivos cada tirilla tenía una emoción diferente. Entre otras, se mencionaban amor, culpa, ilusión, ira, desesperación, arrepentimiento, desprecio, impaciencia, euforia, cariño, compasión, curiosidad, angustia, confusión, desconsuelo, resentimiento, resignación, indiferencia, tristeza, confianza, indignación y alegría. Se buscaron emociones que no solo fueran las más utilizadas en la vida cotidiana como el amor, la alegría y la tristeza, para poner a disposición del público juvenil vocabulario que no es el que normalmente manejan. Es así que, durante el recibimiento, junto antes de comenzar la obra, Modzelewski se refirió a la actividad que les había sido encomendada, y muchos levantaron la mano para preguntar qué significaban algunas palabras, entre las que se encontraron euforia y resignación.

La extracción etaria del público fue determinante del clima generado en la actividad. Minutos antes de cada función, el *hall* se llenaba de túnicas blancas, mochilas colgadas al hombro y miradas curiosas. Los espectadores provenían en su mayoría de la zona: Cerro y La Teja. Entre estudiantes de escuelas, UTU, liceos, y un colegio privado, hubo concurrencia desde clubes de niños, dependientes de INAU, grupos de adolescentes del CECAP (Centro Educativo de Capacitación y Producción), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, y de los Centros Educativos Comunitarios (CEC), espacios barriales dependientes del MIDES, que conformaron un promedio de ciento cincuenta asistentes por función, un total de seiscientos espectadores juveniles con sus educadores.

El sistema de cuidados también estuvo presente durante una de las funciones, en la figura de un preadolescente ciego, acompañado por su asistente personal. En la desfachatez propia del *clown*, en un momento Romeo se había escabullido de manera inesperada hasta terminar sentado junto al chico y fingía esconderse de sus anfitriones durante la escena del encuentro en la fiesta de los Capuleto. Julieta, desde el escenario, escudriñaba con su mirada al público y le preguntaba a su nodriza (que no era otro que Burgues con peluca y pollera) quién era aquel caballero camuflado entre la multitud. La nodriza fingía no ver y aprovechaba la oportunidad para hablar descaradamente de los jóvenes del público. El asistente del chico ciego le describía al oído el paisaje visual para que lo terminara de armar en la mente con su percepción de las voces, y su risa fresca recorría todo el teatro.

Tal como había sucedido en la escuela un año antes, la muerte de Julieta y Romeo, aunque conocida previamente, volvió a generar rebeldías, una y otra vez, al final de

las distintas funciones. Al terminar cada instancia de la obra, Modzelewski y Burgues en el personaje de Fray Lorenzo irrumpían en el escenario protestando entre ambos «¡Otra vez! ¡Siempre lo mismo, siempre se mueren! ¡Este final es una porquería!» A partir de esa reacción, que rompía con la solemnidad del público acongojado y arrancaba risas, se dirigían a los espectadores y comenzaban a preguntar cómo podría cambiarse ese final, de quién fue la culpa, en qué momento de la historia se gestaba el desastre. Levantando la mano o con intervenciones espontáneas, los estudiantes proponían resoluciones alternativas, y al decidirse por uno de los finales (con leves variantes, se reducían a que a último momento Romeo dudaba si envenenarse y esto permitía a Julieta despertar a tiempo, o que el boticario le había vendido vino en lugar de veneno), la última escena volvía a comenzar. Algunos estudiantes eran invitados a subir al escenario para representar algunos personajes como el boticario, o un caballo.

Al final, entre tanta algarabía, fue bastante difícil cumplir con la etapa programada de la comunidad de indagación. El público estaba agitado y conmovido, afectado por las risas, y tuvo muchos obstáculos la captación de su atención para proponer cuestiones tales como «¿Queríamos un amor como el de Julieta y Romeo?» o «¿Por qué Julieta no quiso confiar a su madre la verdad?», que habíamos planificado despertaría reflexiones sobre las emociones y acciones de los personajes que tuvieran una implicación moral. Se logró un breve y superficial involucramiento, ya que el tiempo apremiaba también para que los grupos volvieran a sus centros educativos. Antes de salir, los docentes se llevaron actividades opcionales para trabajar en las aulas después de la función (véase Apéndice 2) y en un par de semanas, nos llegaron varias muestras de trabajos por email (véase un ejemplo en Apéndice 3).

Podemos decir que los diferentes objetivos se cumplieron. Todos ellos fueron atendidos y logrados, en mayor o menor medida, dependiendo de las características del público en las diferentes funciones, lo que pasaremos a evaluar en la última parte de este artículo.

Evaluación y conclusiones

Hasta el día de hoy, en que ha transcurrido diecisiete meses desde la última función de esa serie, meses atravesados además por la subversión de prioridades causada por la pandemia, recordamos esta actividad y sigue arrancándonos sonrisas y cálidos recuerdos.

El teatro Florencio Sánchez resultó un muy buen anclaje territorial para que, desde esta propuesta universitaria, y subidos a un clásico de Shakespeare, los saberes que impregnaban a esta actividad en el medio (el teatro, la literatura y la filosofía) propiciaran el deleite y la reflexión que el vínculo con la cultura posibilita cuando dicha invitación nos tiene en cuenta. Se hizo posible, en esta oportunidad, para un público que en general no cuenta con instancias próximas y amigables para estas

experiencias, porque los jóvenes que nos acompañaron adolecen de una lejanía geográfica de las ofertas teatrales que impide muchas veces dichos encuentros, entre otros factores por el tiempo extra que implican estos traslados. Desde lo filosófico, se satisfizo el objetivo de que niveles educativos que no encuentran en su currícula espacios para el encuentro y ejercicio filosófico-reflexivo, como la escuela primaria, tuvieran una instancia que los habilitó al intercambio colectivo desde la puesta en cuestionamiento de los mundos que nos vienen como dados. La tragedia de Julieta y Romeo puede equipararse a las historias que los adolescentes consumen en las películas y series actuales para ese público, como, entre otras, la saga vampiresca de *Crepúsculo*. Pocas veces, sin embargo, tienen la oportunidad de que esas historias se expongan a la reflexión sobre los valores y creencias que las sostienen. En este caso, se atisbó la posibilidad de un abordaje reflexivo.

Uno de los errores de planificación estuvo relacionado con el tiempo que los grupos esperaban que durara la totalidad de la actividad. La obra ocupó casi una hora y cuarenta minutos, lo que, sumado al preámbulo de presentación y planteo del trabajo con las emociones, llevaron la actividad al borde de las dos horas. El teatro estaba reservado para dos horas y media por función, pero la mayor parte de los grupos estudiantiles no tenían esa disponibilidad horaria, por lo que la instancia de reflexión final estuvo presionada por el tiempo con el que contaban varios docentes y que así nos indicaron. Por otra parte, el foro posterior al final feliz, elaborado por el mismo público, habría requerido de un espacio de dispersión previo para volver a concentrarse. El escaso tiempo con el que entonces terminamos contando para el foro, unos quince minutos, no fue suficiente para generar la reflexión en la medida esperada. Para instancias ulteriores, será conveniente tener en cuenta que la obra debería ser abreviada, a la vez que los grupos de estudiantes deberán ser informados de la totalidad del tiempo del que deben disponer, para contar incluso con un recreo que permita la implicación más seria y relajada en el foro posterior.

Sin embargo, la devolución de las tareas en el aula, una vez pasadas varias semanas después de la actividad, nos hizo sentir que aquello que pusimos a rodar en esas funciones de teatro-foro seguía andando, y que era estímulo para actividades de materias como idioma español, donde los estudiantes se vieron estimulados a ensayar diversos modos de escritura como cartas y relatos en torno al universo de Romeo y Julieta, fue otra muestra de que nuestro trabajo dejó su huella.

El aporte de esta actividad a la profundización de la línea de trabajo en la que se enmarca radica por un lado en estas observaciones generadas a partir de la participación de los estudiantes durante y después de las funciones con sus intervenciones y sus trabajos domiciliarios; por otro lado, se hizo el registro fotográfico de una de las funciones, que deja testimonio visual de los gestos y emociones manifestadas por los actores al representar a los personajes. Adjuntamos algunas imágenes que representan diversos momentos de la experiencia. En una de ellas, un personaje, antes de la función, avisa frente al público a la presentadora que faltaron actores y todos los

personajes tendrán que hacerse con tres actores (Figura 1). Otra fotografía muestra el casamiento de Romeo y Julieta, con Fray Lorenzo en el medio, y el público detrás (Figura 2). También pueden verse a Julieta en el balcón (Figura 3) y una riña callejera entre Montescos y Capuletos (Figura 4).

Figura 1.

Un personaje, antes de la función, avisa frente al público a la presentadora que faltaron actores y todos los personajes tendrán que hacerse con tres actores.



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 2.

El casamiento de Romeo y Julieta, con Fray Lorenzo en el medio, y el público detrás



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 3.

Julieta en el balcón



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

Figura 4.
Riña callejera entre Montescos y Capuletos



Fuente: fotografía de Mawi Gómez.

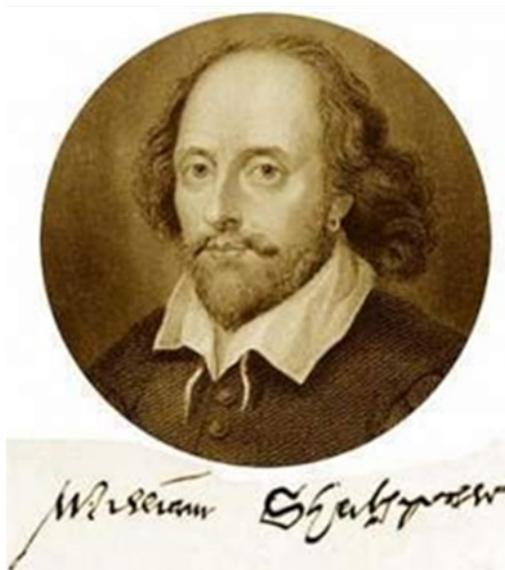
Con la conjunción de ambos tipos de material (registro de las observaciones y registro fotográfico) se ha planificado producir un material para docentes con sugerencias de actividades para trabajar en la conjunción filosofía, ciudadanía y emociones a través del teatro. Fue una idea que soñamos para 2020, pero la pandemia la enlenteció, al igual que la producción de este artículo. Es, sin embargo, una meta no abandonada, que continúa en nuestro horizonte.

Referencias

- BOAL, A. (1982). *Teatro del oprimido* (Vols. 1 y 2). Ciudad de México: Nueva Imagen.
- CALVO SALVADOR, A., HAYA SALMÓN, I., y CEBALLOS LÓPEZ, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, (1), 89-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665007.pdf>.
- DEWEY, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO (2012). *25 años de Teatro en el Aula: entre la emoción y el pizarrón*. Montevideo: Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo. Recuperado de https://issuu.com/teatroenelaula/docs/libro_teatro_web_fin.
- LECOQ, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba.
- LIPMAN, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MANZANO QUISPE, E. (2016). *Teatro foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía en la carrera de cosmovisiones, filosofía y psicología de la ESFMTEHA* (Tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz). Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/14149>.
- MODZELEWSKI H. y PÉREZ C. (2016). *Actualidad de la tragedia y la epopeya. Una reflexión sobre las posibilidades de la literatura como paideia*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- ORELLANA, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En L. SAUVÉ, I. ORELLANA y M. SATO, *Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra* (pp. 221-231). Montreal: Université du Québec.
- PALAFIX FREUND, O. (2015). Técnicas teatrales para la enseñanza de la filosofía. En H. ÁBALOS, J. GARCÍA, A. JIMÉNEZ y D. MONTAÑEZ (Coords.), *Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA* (pp. 1002-1030). Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Recuperado de <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/06/0711.pdf>.
- SHARP, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22, (2-3), 248-257.

Apéndice 1

¿Conocés a William Shakespeare?³



Te voy a contar sobre él, para que lo conozcas a través de detalles curiosos. Entonces, aunque ya sepas quién es, ¿cuánto te juego a que no sabías muchas de estas cosas? William Shakespeare fue un dramaturgo, poeta y actor inglés (eso ya casi todo el mundo lo sabe), que nació en 1564. Lo curioso es que murió justo el día de su cumpleaños, en 1616, cuando cumplía 52.

Su lugar de nacimiento fue Stratford-upon-Avon, un pueblito de Inglaterra donde vivían nada más que unos dos mil habitantes. Necesitaríamos juntar 750 pueblos de ese tamaño para conformar Montevideo. Así de pequeño era su pueblo.



³ Material diseñado por Helena Modzelewski para la muestra de «Julietta y Romeo al borde», representada por el Colectivo Teatral Al Borde, en una actividad financiada por la CSEAM, Udelar, 2019.

Esta es la casa donde nació William, y hoy día es un museo que se puede visitar.

El padre de William fue John Shakespeare, originariamente campesino, pero que era muy emprendedor y formó parte del gremio de cultivadores y guanteros, luego fue comerciante de lana y carnicero, y llegó a ser alcalde. John se casó con Mary Arden, una señorita distinguida que provenía de una rica familia católica (que no era común, porque la mayoría de los ingleses son anglicanos), y de esa pareja nacieron cinco hijos, el tercero de los cuales recibió el nombre de William.

Cuando tenía trece años la fortuna que había logrado hacer su padre se desmoronó de pronto debido a deudas que contrajo, así que William no pudo seguir estudiando y a los quince años comenzó a trabajar en una carnicería. Era muy soñador y contaban que desde adolescente escribía versos, pero no se conservaron.

A los dieciocho años de edad se casó con Anne Hathaway (sí, se llama igual que una actriz actual, que hizo el rol de la Reina Blanca en la película Alicia a través del Espejo, ¡pero obvio que no es!). Ella era una vecina suya nueve años mayor que él, hija de un granjero, y de ese matrimonio nacieron su primera hija Susan, y luego los gemelos, nena y varón, Judith y Hamnet; este último murió a los once años de edad. No se sabe con seguridad, pero la tradición cuenta que tal vez el dolor de su muerte lo llevó, mucho tiempo después, a escribir la tragedia Hamlet, que lleva un nombre parecido al de su hijo, y es una historia muy triste también, que podría reflejar las emociones de William.

Parece que William, en su primera juventud, no era alguien que respetara mucho la ley, por eso se dice, sin saberse a ciencia cierta, que en 1586 fue sorprendido cazando ciervos sin permiso en las propiedades del juez de la ciudad y fue procesado sin prisión. Esta mala fama que se hizo no le permitió continuar con sus negocios como granjero y por eso tuvo que dejar a su familia para buscar un mejor futuro en la capital de Inglaterra, Londres. Hasta ese momento él no se había propuesto dedicarse a tiempo completo a la escritura y la actuación, y esa oportunidad se la dio su mudanza a Londres.

Sin embargo, durante unos años no lo logró, y durante ese tiempo se ocupó diversos empleos: ayudante de abogado, maestro de escuela, soldado, tutor de niños que estudiaban en la casa (que era una costumbre de familias adineradas) y guardián de caballos en la puerta de los teatros (como alguien que cuida los autos a la salida de un cine). Ese trabajo fue el que le permitió finalmente entrar en un teatro y empezar a hacer trabajos dentro, primero como ayudante del apuntador (la persona que le «sopla» a los actores si se olvidan de la letra), luego como extra (actor con roles muy secundarios), más tarde como actor reconocido y, por fin, como autor de mucho prestigio.

Los teatros estaban prohibidos en la ciudad porque se los consideraba un antro de vicios, por eso se habían instalado al otro lado del Támesis, lejos del centro.

Los escenarios y la escenografía eran muy rudimentarios, y el vestuario donde se preparaban los actores era un rincón de la escena semioculto por cortinas viejas, a través de las que el público incluso podía ver a los actores pintándose las mejillas con ladrillo en polvo o el bigote con corcho carbonizado.

En las galerías de asientos se sentaban las damas de alcurnia y los caballeros. Y en el piso, frente al escenario, sentados en el suelo entre jarras de cerveza y humo de pipas, se veía a los que se llamaban *olorosos* ('stinky'), el pueblo. Era el sitio más barato, la gente se amontonaba y en esa época se usaba bañarse muy pocas veces al año —y esas personas pasaban mucho calor por estar apretados al pie del escenario—, por eso se les llamaba así.

Estaba prohibida la presencia de mujeres en la escena, así que los personajes femeninos de Shakespeare, como Julieta, fueron representados por jovencitos delgados y de voz aguda, que más tarde, cuando crecían, pasaban a representar a los personajes masculinos como Hamlet o Romeo en cuanto les salía la barba y les cambiaba la voz. Tal era el teatro en que Shakespeare empezó su carrera dramática.

Hacia 1589, a los 25 años, dejó de solo actuar y comenzó a escribir. Lo hacía en hojas sueltas, como la mayoría de los poetas de entonces. Los actores aprendían y ensayaban sus papeles a toda prisa y leyendo en el original, del que no se sacaban copias por falta de tiempo; de ahí que ya no existan los manuscritos. Como cada tarde se ofrecía una obra diferente, el repertorio había de ser muy variado. Si la obra fracasaba ya no se volvía a escenificar. Si gustaba, era repuesta a intervalos de dos o tres días. Una obra de mucho éxito, como todas las de Shakespeare, podía representarse unas diez o doce veces en un mes.

Fue a partir de 1593 que se conoció a William como un famoso dramaturgo y uno de los personajes más populares de Londres. Tenía 29 años. Cinco años más tarde, se instaló definitivamente en el Teatro The Globe, que se puede visitar en Londres tal cual era en la época, aunque está reconstruido porque, al ser todo de madera, los teatros se incendiaban con facilidad.

En paralelo a su éxito teatral, mejoró su economía. Llegó a ser uno de los accionistas de su teatro, pudo ayudar económicamente a su padre e incluso en 1596 le compró un título nobiliario (como *conde* o *duque*), que en esa época podía conseguirse pagando por él, sin tener que ser de familia noble. En Europa eso suena de lo más normal, pero para los uruguayos es increíble, ¿no? ¿Quién pagaría para que lo llamaran *conde*?

En 1610, William retornó a su pueblo natal. Estaba cansado y ya había logrado hacer una fortuna. Igual en 1613, a los 48 años de edad, terminó su última obra, *La tempestad*. A partir de esa época se dedicó todo el tiempo a su jardín, en el cual plantó la primera morera (la planta que comen los gusanos de seda) de su pueblo, Stratford-upon-Avon.

Murió, como dije al comienzo, el día de su cumpleaños número 52. Se creía que había muerto de una borrachera, pero actualmente, a partir de los relatos que hay sobre él y el examen de su máscara mortuoria (que en esa época se usaba hacer en yeso sobre la cara del muerto, para preservar su rostro para el futuro), algunos médicos han dicho que probablemente padecía de cáncer en un ojo.

Romeo y Julieta fue escrita entre las obras de su plenitud, cuando ya era muy famoso, y sigue siendo considerada la historia trágica más romántica de la historia.

(Adaptación a partir de https://www.ecured.cu/William_Shakespeare)

La historia de Romeo y Julieta

¿La conocés? Te la cuento rápidamente, para que cuando veas la obra pienses en si coincide con lo que te imaginaste.

Estamos hablando del siglo XIV, fines de la Edad Media, en Verona, una ciudad de Italia. Allí vivían dos familias que eran rivales entre sí. Eran los Capuleto y los Montesco. Un día Romeo, el hijo adolescente de estos últimos, decidió colarse en una fiesta de disfraces de los Capuleto con una máscara para que no le reconocieran. Quería ir porque allí estaría Rosalinda, la chica que le gustaba. Pero una vez en la fiesta, se encontró por primera vez con Julieta, la hija también adolescente de los Capuleto, y se enamoró perdidamente de ella. Al final de la fiesta, desde su ventana (el famoso balcón), Julieta confesó su amor por Romeo sin saber que él estaba debajo escuchándola. Entonces se declaran mutuamente su amor y deciden luchar por él, aunque lo tuvieran que mantener en secreto porque sus padres nunca lo permitirían.

Con la ayuda de fray Lorenzo, un cura amigo de Romeo, se casaron justo al día siguiente de aquel primer encuentro. Como los Capuleto se dieron cuenta de que Romeo había estado en la fiesta, estaban enojadísimos y, como resultado, Tebaldo, de la familia Capuleto, primo de Julieta, retó a Mercutio, un amigo de Romeo, a batirse en duelo. Romeo acabó interviniendo en la pelea y acabó con la vida de Tebaldo. Como consecuencia, Romeo fue condenado al destierro y tuvo que irse de Verona a vivir a Mantua, una ciudad cercana.

Mientras tanto, los padres de Julieta, sin saber que ya estaba casada, le acaban de conseguir un novio que consideran el mejor futuro marido que podría encontrar: el conde Paris. Julieta no sabe qué hacer, y le pide consejo a Fray Lorenzo, que le recomienda aceptar, pero que la noche anterior a la boda se beba una poción que la va a hacer parecer muerta, y ella así lo hace. Fray Lorenzo quedó encargado de avisar a Romeo para que fuese a buscarla a la tumba y huyeran juntos a Mantua.

Lo que pasó que es que el fraile envió una carta a Romeo avisando del plan, pero el mensajero no consiguió hacer llegar la carta a tiempo. Sin embargo, con muy mala suerte, antes de la carta llegó Benvolio, el mejor amigo de Romeo, que había visto el entierro de Julieta y corrió a avisarle. En consecuencia, Romeo pensó que la muerte

de Julieta era real. Decidió por lo tanto comprar un poderoso veneno y, en el sepulcro de Julieta, donde en realidad estaba dormida, la besó por última vez antes de beber el veneno. Cuando Julieta despertó se encontró a Romeo yaciendo a su lado, con la copa aún en la mano. La chica decidió también acabar con su vida. Al final, las dos familias enemigas, los Capuleto y los Montesco, abatidos por el trágico final de los jóvenes, decidieron reconciliarse.

(Adaptado de <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/romeo-y-julieta>)

¿Qué pensás de este final?

¿Podría haber sido diferente?

¿Cómo te imaginás a los personajes físicamente?

Hay muchas pinturas de Romeo y Julieta. Buscalas en Google y comparalas con la imagen que te hiciste de ellos al leer la historia.

Apéndice 2

Para seguir disfrutando en clase o en casa:

¿Te animás a elegir una de estas tareas y escribirla? Si te entusiasma la idea, me la podés enviar a mí, que me encantará leerla y responderte.

1. Redactar una crónica policial sobre alguno de los crímenes sucedidos en *Romeo y Julieta*. Para pensar antes: ¿cómo es el lenguaje periodístico? Podrías revisar en diarios o noticieros.
2. Escribir la carta que fray Lorenzo le envió a Romeo y que, lamentablemente, no pudo leer a tiempo. Nadie sabe a ciencia cierta qué decía. ¿Podés imaginártelo?
3. Diseñar la tarjeta de invitación para el casamiento de Julieta y el Conde Paris. Pensá que estamos hablando de una época donde esas ceremonias eran muy importantes y, además, eran familias muy ricas. ¿Cómo sería esa tarjeta?
4. Eras amiga o amigo de Romeo. Escribe una carta a otra amiga o amigo contándole cómo fue que conoció a Julieta. ¿Cómo era Romeo como amigo? ¿Vos fuiste a la fiesta? ¿Qué pasó? Podés comenzar así: «No puedo creer todo lo que pasó en mi ciudad de Verona en estos días. Pensar que yo conocía a Romeo, y era un chiquilín bastante tranquilo, que no se metía con nadie. Nunca me hubiera imaginado que terminaría en esto. Todo comenzó el día en que el padre de Julieta Capuletto organizó una fiesta de disfraces...» Podés pensar, antes de escribir, en tu opinión sobre las acciones de Romeo, si te parece bien que tomara esas decisiones sobre alguien que recién conoció.
5. Eras amigo o amiga de Julieta. Escribe una carta a una amiga o amigo contándole cómo fue que conoció a Romeo. ¿Cómo era Julieta como amiga? ¿Vos fuiste a la fiesta? ¿Qué pasó? Podés comenzar así si te gusta: «Las chicas a menudo soñamos con encontrar al amor de nuestras vidas, pero lo que le pasó a Juli es increíble, nunca me lo hubiera esperado... Todo comenzó el día en que su papá organizó una fiesta de disfraces...» Podés pensar en el amor romántico, si es un modelo tan deseable como te lo hacen ver las películas y novelas, cómo lo ves después de acercarte a esta historia.

Si te gustaría compartirlo conmigo, y que yo te responda diciéndote qué me parece, si yo hubiera escrito algo igual, etc., podés mandármelo a helena.modz@gmail.com

Y si querés ver una versión hermosa de la historia hecha película, buscá en Youtube «Romeo y Julieta (clásico drama romántico)». ¡Está en HD y doblada al español latino! Es mi favorita.

¡Ojalá hayas disfrutado de estas actividades de literatura y reflexión!

Abrazos,

Helena

