Las paremias en el teatro escolar en español: análisis de un corpus dramático docente

Rafael NEGRETE-PORTILLO y Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid y *Universidad Autónoma de Madrid*
rnegrete@ucm.es || https://orcid.org/0000-0002-0833-4668
patricia.fernandez01@uam.es || https://orcid.org/0000-0003-4112-5507

Recibido: 10/5/2022 || Aceptado: 8/6/2022

Resumen: El objetivo del presente trabajo es presentar y clasificar las paremias, que aparecen en cuatro dramaturgias escritas por profesores de español como lengua extranjera de la Educación Secundaria de Bulgaria. Dado que las cuatro obras están pensadas para llevarse a los escenarios no profesionales entre los estudiantes, resultan igualmente útiles para comprobar hasta qué punto algunos docentes-dramaturgos nativos incorporan paremias en sus creaciones literarias y, por tanto, hasta dónde sería posible que el alumnado las aprenda en contexto mediante la práctica teatral. De este modo, se exponen, texto a texto, las paremias registradas y se efectúa una interpretación, aludiendo a cuestiones de lingüística teórica (género de los hablantes que emplean refranes; papel caracterizador de las paremias) así como de lingüística aplicada (imagen sociocultural que se transmite al estudiantado de español; explotación didáctica de los textos). El estudio concluye que, aunque no es fácil saber qué sería cuantitativamente lo más conveniente para designar dichas creaciones textuales como «paremiológicamente adecuadas», sin duda falta competencia paremiológica en las obras de teatro analizadas, lo que lleva a animar al profesorado de español a seguir formándose en la enseñanza específica de la paremiología.
Palabras clave: Paremiología. Paremia. Teatro escolar. ELE. Español.

Titre : « Parémies dans le théâtre scolaire en espagnol : analyse d'un corpus d'enseignement dramatique ».
Résumé : L'objectif de cet article est de présenter et de classer les parémies, qui apparaissent dans quatre pièces de théâtre écrites par des professeurs d'espagnol langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Bulgarie. Étant donné que les quatre œuvres sont conçues pour être mises en scène par des non-professionnels, à savoir des élèves, elles sont également utiles pour vérifier dans quelle mesure certains enseignants-dramaturges espagnols intègrent des parémies dans leurs créations littéraires et, par conséquent, dans quelle mesure il serait possible pour les élèves de les apprendre en contexte grâce à la pratique du théâtre. Les parémies enregistrées sont exposées, texte par texte, et étudiées sous l'angle de la linguistique théorique (genre des locuteurs qui utilisent les proverbes ; rôle caractérisant des parémies) ainsi que sous l'angle de la linguistique appliquée (image socioculturelle transmise aux apprenants ; exploitation didactique des textes). Bien qu'il soit difficile d'établir le nombre de parémies que doit renfermer une oeuvre pour être qualifiée de « parémiologiquement appropriée », l'étude conclut que la compétence parémiologique fait sans doute défaut dans les pièces analysées, ce qui conduit à encourager les professeurs d'espagnol à suivre une formation liée à l'enseignement spécifique de la parémiologie.
Mots-clés : Parémiologie. Parémie. Théâtre scolaire. ELE. Espagnol.

Title: "Paremias in School Theater in Spanish: Analysis of a Teaching Dramatic Corpus".
Abstract: The purpose of the present paper is to expose and classify the paremias, which appear in four dramaturgies written by teachers of Spanish as a foreign language in Secondary Education in Bulgaria. Since the four plays are intended to be taken to the non-professional stage among students, they are equally useful to check to what extent some native teacher-dramatists incorporate paremias in their literary creations and, therefore, to what extent it would be possible for students to learn them in context

through theatrical practice. This way, the recorded paremias are presented text by text and an interpretation is made, alluding to questions of theoretical linguistics (gender of the speakers who use proverbs; characterizing role of paremias) as well as applied linguistics (sociocultural image transmitted to the Spanish students; didactic exploitation of the texts). The study concludes that, although it is not easy to know what would be quantitatively most convenient to designate such textual creations as «paremiologically adequate», there is certainly a lack of paremiologically competence in the plays analyzed, which leads to encourage Spanish teachers to continue their training in the specific teaching of paremiology.
Keywords: Paremiology. Paremia. School Theater. SFL. Spanish.

INTRODUCCIÓN

Han pasado ya más de veinte años desde que Campo Martínez (2001: 25) defendió que «el estudiante de español debería, al menos, familiarizarse con los refranes, pues, si prestamos un poco de atención, encontraremos refranes en muchas de nuestras conversaciones, en los medios de comunicación e inclusive hay títulos de películas que provienen de refranes, así como recopilaciones de refranes en Internet». Afortunadamente, a lo largo de los últimos años se ha hecho especial hincapié bibliográfico en el empleo de las paremias, en general, y de los refranes, en particular, en la enseñanza del español como lengua extranjera, pues el alumnado «valora positivamente la aproximación cultural que le aporta el dominio del refrán» (Valero Fernández, 2021: 88), siempre que se haga de acuerdo con su nivel de lengua y su contexto de enseñanza-aprendizaje y que no lo considere una simple tarea de memorización (Sardelli, 2010; Fernández Pesquera, 2013; J. Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente, 2014; Caño Laguna, 2021).

Para evitar este tedioso proceso memorístico que el alumnado considera en cierto modo inútil –por no permitirle ni comprender la paremia (léxico-semántica), ni saber utilizarla después (pragmática)–, el docente puede encontrar ventajosa la explotación didáctica del teatro, aquel ente bimembre compuesto por literatura dramática y artes escénicas que se entiende «de manera árbitra, vinculada y vinculante con la literatura, pero de autonomía intransferible en modos, medios y significaciones» (Negrete-Portillo, 2017: 223); en definitiva, un género que se presta con facilidad para memorizar en la práctica.

Al ser literatura dramática (un texto en sí) se puede emplear, primero, como material lector sobre el cual el alumnado logre reflexionar, estudiando la lengua en contexto y asegurándose de que ha comprendido la narrativa que esconde. Al tratarse, además, de artes escénicas, el teatro permite poner en práctica la lengua literaria-dramática y, en consecuencia, la lengua general, pues cuando sube al escenario, ese estudiantado representa y vive personajes que, en otros géneros literarios, solo se sienten sobre el papel. Desde esta perspectiva, tiene sentido aducir que el proceso de memorización cobra un nuevo significado, porque aquello que se retiene se ha de mostrar en directo ante un público que asiste para conocer la historia y no se concibe, entonces, como una mera transmisión de información sin interlocutor alguno (De Ágreda Coso, 2020); al contrario, cabe pensar que la comunicación aquí no es simplemente lineal, sino que se convierte en triangular, «como cuando hablan dos interlocutores o actúan dos actores y una tercera persona asiste como «observador» a su intercambio comunicativo» (García Barrientos, 2012: 39).

Este interés por el teatro es, justamente, lo que llevó a un grupo de cuatro profesores de distintas secciones bilingües de Bulgaria a escribir sendas dramaturgias pensadas para sus estudiantes de Educación Secundaria: una de ellas se estrenó en 2015; dos se estrenaron en la edición de 2016 del Concurso Nacional de Teatro escolar en español y la cuarta se estrenaría

poco después de la publicación gubernamental recopilatoria de estos textos que corrió a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por medio de la Consejería de Educación en dicho país; de ahí la referencia a la no profesionalización como elemento escénico comercial de las piezas, pero sí su importancia como constructo educativo desarrollable para la enseñanza paremiológica. En este estudio se propone, por tanto, exponer y clasificar las paremias que aparecen en los cuatro textos dramáticos publicados por el MECD para comprobar hasta qué punto los docentes nativos las incorporan a sus creaciones y, en consecuencia, hasta dónde es posible que el alumnado las aprenda en contexto mediante la práctica teatral.

1. METODOLOGÍA

El corpus seleccionado consta de cuatro obras teatrales escritas por profesores de español de institutos de Educación Secundaria de Bulgaria. La primera se titula *El mar fue primero; primero fue el mar*, creada por María Díaz-Pinés Prieto; la segunda se llama *Malkoteatro*, de Rubén García Gómez y Xiana Solla Lagoa; la tercera es *Radio Resistencia*, escrita por Luis Jaraquemada y la cuarta, finalmente, es de Pablo Burgos Fuentes y se titula *Quién quiere ser becario*[1]. Como se ha dejado entrever, su interés radica en que constituyen dramaturgias que conforman material real de aula, pues el objetivo de cada profesor-dramaturgo, al final, es llevar a escena su texto como práctica de aprendizaje del español. Asimismo, todas ellas tratan temas de actualidad como la contaminación medioambiental, el impacto de internet en la adolescencia, las adiciones como el tabaco o el alcohol, el apocalipsis y los shocks interculturales..., lo que las hace interesantes para el joven alumnado que asume que el idioma que está aprendiendo debe dotarlo de las herramientas lingüísticas necesarias para tratar aquellos aspectos que son también objeto de preocupación en su lengua materna.

La localización de las paremias se ha realizado mediante la lectura de cada uno de los textos dramáticos. En cuanto a su extracción y posterior clasificación, se ha llevado a cabo de acuerdo con la clasificación propuesta por Julia Sevilla Muñoz y Carlos Crida Álvarez (2013), si bien se presentan siguiendo cada una de las dramaturgias (§2), en pro de la interpretación posterior (§3). Además, se toma como referencia el *Refranero multilingüe* (en adelante RM), coordinado por Julia Sevilla Muñoz y M.ª I. Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar (2009) para determinar el significado de cada paremia localizada en el corpus.

2. ANÁLISIS DEL CORPUS: TEATRO Y PAREMIAS

En el presente apartado se analizan las paremias encontradas en las cuatro obras, esto es, *El mar fue primero; primero fue el mar* (§2.1); *Malkoteatro* (§2.2); *Radio Resistencia* (§2.3) y *Quién quiere ser becario* (§2.4).

2.1. *El mar fue primero; primero fue el mar*

Esta obra de teatro de la profesora María Díaz-Pinés Prieto se centra en los problemas medioambientales derivados de la contaminación marítima. En la historia aparecen personajes muy activos, en su mayoría femeninos, que buscan limpiar el mar con eficacia y rapidez;

[1] A partir de ahora, las referencias a cada obra que aparezcan al final de cada cita literal se harán utilizando el número de página exacto que remite a la publicación conjunta (véase VV.AA., 2016) señalada en la bibliografía final y empleada, por tanto, como fuente primaria.

mientras otros actantes, fundamentalmente masculinos, necesitan reflexionar sobre el origen de la polución antes de ponerse en acción. Se trata de la obra más rica, de las cuatro, desde una perspectiva paremiológica.

2.1.1. Refranes

El primer refrán aparece cuando dos personajes, Wenceslava y Tere, están intentando explicar a otro, Carmen, la importancia de cuidar el mar, pues acaban de darse cuenta de que está enfermo: han hallado un pez negro y han deducido que hay un problema grave de contaminación. Tere, entonces, responde acertadamente con la primera parte de la paremia «arrieros somos y en el camino nos encontraremos», ya registrada en RM (2009) y considerada una las más empleadas actualmente en la investigación de Caño Laguna (2021: 134-135). El personaje denominado Marino responde con la segunda parte, aun siendo él el único, al parecer, que se niega a limpiar la porquería del océano. Con el uso de este refrán, se observa que, si no hacen algo por el mar ahora que pueden ayudar, en el futuro se les devolverá la inacción:

(1) WENCESLAVA: Pobre, dejadla, está muy nerviosa. *(Abraza a* CARMEN.*)* Quiere decir que el agua del mar está infectada. No hemos querido ir al pantano ni acercarnos al río. *(Titubeante.)* Pero me temo…
CARMEN: *(Interrumpe a* WENCESLAVA *continuando su frase)* Me temo que el asunto es gordo.
TERE: Yo me temo que arrieritos somos…
MARINO: Y por el camino nos encontraremos. Pero ¿cómo ha podido suceder algo así? *(Se lleva una mano a la frente.)* Debo tener la mente clara para esclarecer este caso. Primero las causas. Todo es ciencia, lógica, empirismo (p. 10).

Más adelante, en (2) se ofrecen tres refranes. El primero de ellos, «oveja que bala, bocado que pierde», es utilizado por Tere, personaje de sabiduría profusa identificado como la librera del pueblo, la cual emplea el refrán a modo de reproche hacia Carmen, actante que aparece hablando sin parar y, por tanto, interpretable como metaforización de la elisión del propósito de las mujeres de limpiar el mar. Será en ese momento de la pieza cuando Wenceslava le reproche la falta de relación entre su refrán y la situación, mediante la conversión de la paremia «Zapatero, a tus zapatos» –que significa que «cada uno debe ocuparse de sus asuntos, de su profesión y opinar sólo de lo que entiende, evitando meterse en lo que no le afecta ni entiende» (RM)–, en «Librera a tus libros». La contrarréplica[2], la respuesta que ofrece Tere a Carmen al final del ejemplo señalado en (2) se trata, a su vez, de otro refrán, «A buenos entendedores, pocas palabras son necesarias», variante que tal vez se podría añadir a las que registran Sevilla Muñoz y Ugarte García (2022) de la misma paremia, que consta en el RM, como «A buen entendedor, pocas palabras bastan». En la obra se defiende, de manera inferida, que el refrán, a veces, es tan breve y directo que, con menos palabras, se está siendo más claro:

(2) TERE: Okay, queridas *(mira con cariño a* CARMEN.*)* Te oirá después. Sigamos sin distracciones, que vamos muy bien. ¡Si es que las mujeres nos desenvolvemos a las mil maravillas!

[2] Entiéndase contrarréplica en su acepción para con la escritura dramática, es decir, aquella respuesta que un personaje ofrece a otro durante un diálogo: el personaje A habla e interpela al personaje B con una ‘réplica’. El personaje B responde al personaje A con una contrarréplica.

CARMEN: (*Suelta con desgana el jersey*.) ¡Qué tío!
TERE: Vamos, Carmen, que oveja que bala, bocado que pierde.
WENCESLAVA: (*A Tere, con simpatía*.) ¡Librera!, pero qué tiene que ver eso ahora. Librera a tus libros.
TERE: Pero… ¿a que me habéis entendido perfectamente?
CARMEN: (*Con rostro de extrañeza*.) Más menos que más.
TERE: Pues eso. A buenos entendedores, pocas palabras son necesarias (p. 14).

En la siguiente página de la publicación ministerial, sin embargo, es Carmen la que emplea el refrán «Más vale tarde que nunca» para aludir a que «no importa llegar con retraso a algo, si es útil» (RM), es decir, Ernestito –personaje recién incorporado en esa escena– debe aprovechar a limpiar con ellas el mar, aunque haya llegado tarde:

(3) CARMEN: Ernestito, lo dicho. (*Repite el mismo gesto con los dedos acercándosele.*) Ahora ayúdanos que más vale tarde que nunca. (*Los dos comienzan a recoger desperdicios del suelo*.) (p. 15)

La misma Carmen, más adelante, es la que vuelve a utilizar una variante proveniente del refrán «Nadie se acuerda de Santa Bárbara hasta que truena» (RM), para reprochar a sus compañeros que, por un lado, están intentando ayudar, pero, por otro lado, son ellos los que contribuyen a contaminar el mar. A nuestro humilde juicio, este empleo del refrán no parece del todo satisfactorio, como sucede en tantos otros casos en que no se acierta en la relación entre las paremias y su contexto de uso (Caño Laguna, 2021). En esta ocasión, el refrán alude a la ingratitud de quienes se olvidan de los que han hecho posible un beneficio, cuando, en realidad, aún no ha culminado la acción de limpiar y, por tanto, aún no se ha llevado a cabo el beneficio de esa limpieza, pues ellos se quieren prestar a dicha actividad, precisamente, para ayudar. Dado el enfado que presenta el personaje, quizá cabría haber empleado otra unidad fraseológica (en adelante UF) más apropiada al concepto de la hipocresía que ella está criticando, tal y como «Cuando el diablo reza, engañarte quiere o Bajo la miel, está la hiel», por ejemplo. La paremia más apropiada, en todo caso, podría ser la locución proverbial «Tirar la piedra y esconder la mano» (RM), que, además, encajaría también en el texto, precisamente, por su forma locutiva («¿Qué pasa?, ¿que aquí tiráis la piedra y escondéis la mano?»):

(4) CARMEN: (*Cortante*.) Un momentito. ¿Qué pasa?, ¿que aquí nos acordamos de Santa Bárbara cuando truena? Sois los mismos que tiran papelitos de la máquina de escribir de tanto en tanto por el monte entre las rocas. Marchaos, anda.
TERE: Calma, Carmen. Cuantas más manos, mejor, ¿no crees? Y cuantos más, menos fácil será frenarnos (p. 17).

Otro ejemplo de inserción de un refrán de manera dialogística, completado entre dos personajes, de forma similar a como ocurre en (4), lo tenemos en el siguiente fragmento, especialmente relevante porque parece que lo habitual es la presencia solo de la primera parte de los refranes (RM). Proveniente de la clásica paremia «Al ruin de Roma, en mentándole, luego asoma», la variante que ofrece el texto analizado es «Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma» (Sevilla Muñoz y Ugarte García, 2022). En todo caso, el contexto, difícilmente mejorable, deja claro el significado que entraña la aparición inesperada de alguien justo tras su mención, recurso muy explotado en dramaturgias de corte humorístico y que funciona a modo de ‘pie’ para resaltar la intervención de un nuevo personaje:

(5) TERE: Don Marino. ¡Ay, sí! Estará al llegar. Esperemos que no haya más problemas.
SUSO: Los habrá, eso seguro, pero nos defenderemos bien.
CARMEN: Estoy segura de ello.
(*Entran MARINO y el ALCALDE CATACLÁS.*)
WENCESLAVA: ¡Ajá!, hablando del rey de Roma.
SUSO: (*Observando a MARINO*.) Que por la puerta asoma (p. 22).

2.1.2. Frases proverbiales

Tan solo se ha registrado una frase proverbial en esta obra de teatro, que queda perfectamente explicada dentro del mismo contexto: con un nivel intermedio de español, el alumnado puede comprender el significado de la paremia «El fin justifica los medios», gracias a la explicación de Teresa:

(6) TERE: Si nadie comienza a poner esto en orden, pronto será tarde. Hay que hacer algo en seguida, ¿no creéis?
CARMEN: ¿Y si nos llaman la atención?
TERE: Que nos la llamen. Estamos poniendo remedio al mal. A veces, queridas, el fin justifica los medios.
WENCESLAVA: Puede que tengas razón.
CARMEN: (*Puntualiza*.) Creo que tiene toda la razón.
TERE: En ocasiones es necesario actuar de inmediato sin esperar las órdenes. Creo que esta es una de esas ocasiones, por el pueblo, por la naturaleza. No necesitamos a los hombres (p. 13).

2.2. *Malkoteatro*

Malkoteatro es un conjunto de escenas breves, de no más de cinco minutos en puesta en escena cada una, que desarrollan distintas tramas tangenciales, aunque se ha pretendido crear un eje transversal dramatúrgico que funciona como hilo conductor a partir de la historia de un adolescente que engaña a su madre y la hace creer que está estudiando historia cuando en realidad está viendo vídeos en *YouTube*. Resulta interesante comprobar cómo, aunque no se ha localizado ninguna paremia en estas escenas o micropiezas, la novena se titula «teatralización de refranes españoles», lo que creemos que hace a los profesores-dramaturgos Rubén García Gómez y Xiana Solla Lagoa que compusieron esta obra, conscientes de la importancia de llevar las paremias al aula. Tras poner como ejemplo escenográfico los *sketches* de José Mota, la micropieza «refranes teatralizados» se limita a ofrecer diez refranes que, esperablemente, el grupo representaría en clase, siguiendo su instinto o las instrucciones del docente –suponemos–, ya que no se aportan didascalias ni indicaciones de posibles aplicaciones pedagógicas (p. 39).

Estos refranes son los siguientes: «Mucho ruido y pocas nueces»; «El silencio es oro, la palabra es plata» («La palabra es plata y el silencio es oro»); «A cada cerdo le llega su San Martín»; «Pedir celos es despertar a alguien que está durmiendo»; «Dame pan y llámame tonto» («Dame pan, y dime tonto»); «Cría cuervos y te sacarán los ojos»; «Nunca digas de este agua no beberé» («Nunca digas 'De esta agua no beberé'»); «Quien canta sus males espanta»; «El uno por el otro y al final la casa sin barrer» («Unos por otros, la casa sin barrer»), a los que se une la frase proverbial «Cada uno sabe dónde le aprieta el zapato». Excepto «Pedir celos es despertar a alguien que está durmiendo», todos se encuentran registrados en RM con las formas señaladas entre paréntesis. Cabe resaltar que «Cada uno sabe dónde le aprieta el zapato» es una frase proverbial y no un refrán, como se dice erróneamente en la obra de teatro analizada.

2.3. *Radio resistencia*

En esta dramaturgia, que explica la manera de sobrevivir ingeniada por algunos jóvenes tras un apocalipsis, dentro de un estudio de radio que utilizan para darse a conocer a otros humanos, no se ha registrado ninguna paremia.

2.4. *Quién quiere ser becario*

Esta obra cuenta la historia de Misho, un estudiante búlgaro de español que participa en el concurso de una beca que le permitirá pasar un año en Granada. Según va avanzando la trama, el lector-espectador se percata de que el protagonista ya ha estado en la ciudad andaluza y que lo que deseaba en realidad era regresar a esta para terminar un asunto amoroso. El único refrán localizado en la pieza del profesor-dramaturgo Pablo Burgos Fuentes es especialmente interesante, ya que será el personaje extranjero quien verbalice, quien diga el refrán; hecho muy significativo desde el aprendizaje del español como lengua extranjera, pues naturaliza el uso de las paremias entre hablantes no nativos:

(7) MISHO: Sí, lo siento.... yo quiero un café y una coca-cola.
CAMARERA: ¿Te vas a tomar un café y una coca cola?
GERGANA: ¿Estás loco, Misho?
MISHO: ¿Qué pasa?
GERGANA: Nadie en España pide café y coca-cola, eso es solo en Bulgaria.
MISHO: Bueno, como dice el refrán: Donde fueres haz lo que vieres.... Vale, pues, entonces... una coca-cola... (p. 69)

En efecto, este refrán, registrado como tal en RM, alude a la necesidad de adaptarse a las costumbres del país en el que uno se encuentra, lo cual se presta para reflexionar sobre cuestiones interculturales a partir de la comparación entre España, como representante del lugar en que se habla la lengua de estudio, y Bulgaria, como representante del lugar en que se estudia la lengua extranjera. Asimismo, inmersos en el conocimiento de la cultura española, conviene señalar la cita machadiana con la que termina la obra, que bien podría interpretarse incluso como un aforismo, pues resulta lo suficientemente repetido para poder convertirla en una paremia en tanto «enunciado sentencioso de origen conocido, cuyas características son la procedencia culta, el potencial conocimiento del autor, el tono grave, el alto grado de fijación interna, la gradación idiomática, la escasa variación y el uso preferentemente culto» (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez, 2013: 109):

(8) PRESENTADORA: […] La última pregunta es de literatura... ¿Estudias literatura en la escuela?
MISHO: Sí, claro... aunque es un poco difícil...
PRESENTADORA: ¿Conoces escritores españoles?
MISHO: Mmmm… Lorca, Bécquer, Juan Ramón Jiménez.... Machado...
PRESENTADORA: Misho, creo que estás muy cerca de irte a España... ¿Qué poeta español escribió estos versos? Caminante...
MISHO: (*Le tapa la boca*.) Caminante, no hay camino, se hace camino al andar... (p. 75)

El estudiante de español recreado por Pablo Burgos Fuentes está demostrando, sin lugar a duda, un alto conocimiento cultural de la lengua que aprende, no solo de forma implícita, al reconocer el contexto de aplicación en que puede producirla exitosamente, sino también de

forma explícita, cuando sabe a la perfección la fuente de la que procede el aforismo. Como se ha dicho, Misho se convierte así, paremiológicamente, en un modelo de habla para otros estudiantes extranjeros como él.

3. ALGUNAS INTERPRETACIONES

Al hilo de lo presentado en el apartado anterior, cabe efectuar algunas apreciaciones que puedan ayudar a entender el papel de las paremias registradas en las dramaturgias, atendiendo, primero, a cuestiones puramente relacionadas con la lingüística teórica que atañe al análisis discursivo que se pretende hacer y, posteriormente, a cuestiones más centradas en la lingüística aplicada de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En primer lugar, como sucede, en general, en la novela escrita por hombres (Gálvez Vidal, 2019; Fernández Martín, 2021), parece claro que las paremias se asocian con las mujeres, tanto desde una perspectiva intradiscursiva, constatada en el hecho de que la mayoría de los personajes que las dicen son mujeres (Wenceslava, Carmen y Tere), como desde una perspectiva extradiscursiva, demostrada en el hecho de que la obra con una cantidad mayor de paremias es la única escrita en exclusiva por una mujer. Las dos intervenciones masculinas de Marino (1) y Suso (5) en *El mar fue primero; primero fue el mar* podrían resultar, en este sentido, innecesarias, pues terminan refranes que se entienden por completo con solo su primera parte, como son «Hablando del rey de Roma...» y «Arrieros somos...» (§2.1). El primero, además, está registrado en RM como empleado generalmente de forma truncada, lo que viene a significar que no sería necesario completarlo para que la situación reproducida tuviera pleno sentido. Frente a esta regla general se encuentra, precisamente, Misho, el personaje estereotipadamente extranjero de la última pieza, que utiliza un refrán y un aforismo en lo que implica no solo una prueba de su alto conocimiento cultural, sino también un perfecto manejo de la pragmática del español. Se torna, gracias a este saber paremiológico, en un actante similar al de las mujeres, una suerte de otredad literaria dramatizada si entendemos como un todo las cuatro obras estudiadas: Misho es el único personaje que se atreve a utilizar paremias de forma explícita, sabiendo que lo son, y además, jactándose de ello.

En segundo lugar, otra peculiaridad sobre la que se podría reflexionar radica en el hecho de que, en ninguna de las cuatro dramaturgias analizadas, se utilizan las unidades fraseológicas como herramientas caracterizadoras, a diferencia de lo que ocurre en algunas de las creaciones profesionales actuales que aún siguen la estela quevediana en lo que respecta al «empleo de las paremias, manejadas con ingenio y agudeza para caracterizar a personajes» (Messina Fajardo, 2012: 173). Así, en la obra *El mar fue primero; primero fue el mar*, donde es de agradecer la cantidad de paremias encontradas (§2.1), no hay un personaje concreto que hable de esa determinada manera, sino que son varios los que lo hacen en lo que parece un conjunto de refranes verbalizados de forma aleatoria e insertados sin más en el habla de los intervinientes. Si hacemos un sucinto análisis estructural veremos que, en un primer momento, parecía Tere, la librera, la que esbozaba una posible caracterización basada en la redundancia paremiológica (1, 2, 6), pero luego, Wenceslava surge luciendo también dicha construcción actancial ‘refranera’ (2, 5), que acabará encontrándose también en el personaje de Carmen (3, 4). Esta suponible arbitrariedad denota que la dramaturgia se ha construido ensartando paremia tras paremia sin focalizar este hecho, realmente, en la posibilidad de utilizarlas como elementos caracterizadores del personaje, de su arco de evolución o de su psique. A nuestro juicio, la opción de que esto se haya llevado a cabo así por criterios didácticos –basados en la necesidad de distribuir las

paremias entre los distintos estudiantes-actores para garantizar un aprendizaje más enriquecedor–, adolece igualmente de coherencia dramático-pedagógica ya que se están dejando los diálogos de varios personajes masculinos sin ninguna paremia, por lo que habrá estudiantes que nos las practiquen. Además, tal configuración dialogística, en la práctica, supone mantener determinada visión de la mujer que, en línea con el refranero tradicional (Verba, Karaban y Orlychenko, 2020), no se ajusta a los nuevos tiempos. En otras palabras, no se emplean refranes que caractericen a la figura de la mujer de modo intradiscurso, pero se hace, de modo extradiscursivo, al focalizar el empleo de las paremias en ella y excluir a los personajes masculinos de su uso.

Esto, en tercer lugar, conlleva un problema relacionado con el español que se quiere enseñar en el 'aula de español'. Si, como ocurre en dos de las cuatro obras de teatro en las que no se han encontrado paremias, se genera un modelo de habla sin ellas a través de personajes perfectamente válidos, pero con una competencia paremiológica deficitaria, se cae en el error de asumir que no son relevantes para aprender la lengua extranjera, algo que se hace necesario, por obligatorio, desde el mismo nivel A1 (Fernández Pesquera, 2013; Caño Laguna, 2021: 132; Valero Fernández, 2021), porque a) existen en la lengua materna, lo que garantiza la comparación intercultural, como bien demuestra la cuarta obra analizada (§2.4); b) se emplean constantemente en la lengua objeto de aprendizaje y no darles ese conocimiento es condenar al alumnado a cierto grado de exclusión social, por exponerle a posibles malentendidos comunicativos; c) son fundamentales para poder acceder posteriormente a las paremias más complejas que se enseñan en niveles intermedios y avanzados; y d) se muestran como una fuente exquisita de reflexión metadiscursiva que solo puede explotarse posteriormente si desde el principio se tiene conciencia de su importancia (Fernández Martín, 2020).

Por último, cabe reflexionar sobre las implicaciones didácticas reales de la propuesta dramática de *Malkoteatro* en la escena novena. Si bien en otros casos, con un mayor o menor número de paremias, queda clara la necesidad de trabajar el texto antes de representarlo, para fomentar tanto técnicas teatrales que hagan fluir la puesta en escena como técnicas de expresión oral pura que faciliten el aprendizaje y la comprensión lingüística del texto, en este caso no se llega a comprender el motivo por el que se propone una lista de refranes descontextualizados que se buscan llevar a la práctica sin aparentes explicaciones previas, a diferencia de lo que se hace, por ejemplo, en los trabajos de Sardelli (2010) y Fernández Pesquera (2013), en los que primero se muestran actividades reales extraídas de los distintos materiales y, después, a partir de ellas, se exponen propuestas que sirven para trabajarlos de forma contextualizada. El principal problema de lo que ocurre en *Malkoteatro* se puede encontrar, a nuestro juicio, en que pretenda trabajar su forma (se ofrece una lista) sin adentrarse en el universo semántico-pragmático de la paremia (no se explican sus valores discursivos), lo que provoca, en la práctica a medio plazo, la ausencia de aprendizaje, pues forma y función han de ir unidas en toda secuencia didáctica para que la memorización de las paremias a través del teatro tenga tanto sentido para el alumnado, como éxito en su experiencia comunicativa ulterior.

CONCLUSIONES

Resulta complicado señalar una cantidad exacta –o aproximada– de paremias que permita calificar a un texto dramático como idóneo. De hecho, tal vez sea más importante mantener siempre la buena calidad paremiológica, de manera que se ofrezcan pocas paremias a lo largo de la obra de teatro, pero que se haga de forma lo más contextualizada posible; o tantas como sean

posibles, pero focalizarlas en la caracterización de un personaje concreto y no exentas de dicha contextualización. Desde esta perspectiva, sin duda alguna, el texto que más se ajusta al ideal sería el de María Díaz-Pinés Prieto, puesto que ofrece una cantidad nada desdeñable de paremias y, en su mayoría, no solo perfectamente comprensibles por el contexto, sino también perfectamente explicadas por ciertos personajes –a pesar de no ser caracterizadoras de los mismos– que contribuyen, así, al aprendizaje del alumnado que lee, escucha y a la vez interpreta, en el sentido escénico y en el sentido discente, los distintos papeles.

En el otro extremo se encuentra la pieza de Luis Jaraquemada, muy interesante en trama y desenlace, pero carente de paremias. Como ya se ha señalado, esto puede ser un problema en tanto que dicha ausencia impide que el bagaje cultural implícito de los refranes, las paremias más comunes, sea transmitido al alumnado, pues este lo va a necesitar para desenvolverse en la lengua extranjera que estudia. Además, el estudiante de español no es consciente de ello, porque contempla la obra con un sentido completo, por lo que probablemente asuma que, si ningún personaje habla empleando paremias, él tampoco tiene por qué hacerlo, ya que, sin más, se mimetizará con sus diálogos para construir un modelo de lengua con el que pueda sentirse identificado.

Entre ambos extremos se encuentra la obra de Rubén García Gómez y Xiana Solla Lagoa, con esa sugestiva escena novena que los hace perfectamente conscientes de la importancia de la competencia paremiológica en sus estudiantes, pero que, sin embargo, parece quedarse a medio camino de una exitosa explotación didáctica que la conciba lo suficientemente eficaz como para alcanzar el aprendizaje de las paremias propuestas por los profesores-dramaturgos.

Finalmente, terminamos este trabajo aludiendo al texto de Pablo Burgos Fuentes, pues debemos insistir en la relevancia de su personaje Misho. Resulta admirable, de cara a la posibilidad de identificarse con él, el hecho de que tanto los estudiantes-actores como los estudiantes-espectadores, lleguen a asimilar el empleo de un refrán como «Donde fueres haz lo que vieres» en una situación en la que pueden sentirse lingüísticamente vulnerables por encontrarse entre nativos. Este personaje ayuda a reflexionar sobre la extraordinaria importancia de la paremia que, como un acto de habla completo que es, permite sintetizar un pensamiento complejo en apenas unas palabras. Y, lo que es más importante, ayuda a descubrir las diferencias interculturales entre docentes y discentes y, tal vez por ello, a romper el miedo a usar, aprender y enseñar paremias en cualquiera de las lenguas con las que se trabaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campo Martínez, M. A. (2001). Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, 9-30. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/7448 [consulta: 28/4/2022]

Caño Laguna, A. (2021). Aproximación al tratamiento de las paremias como pragmatemas y sus posibles aplicaciones, *ELUA*, 36: 129-141 https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.07 [consulta: 28/4/2022].

De Ágreda Coso, E. (2020). *Técnicas teatrales en ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Fernández Martín, P. (2020). La enseñanza de gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 71-83. https://doi.org/10.5209/dida.71785 [consulta: 28/4/2022].

Fernández Martín, P. (2021). La función discursiva de algunas paremias populares: hacia un estudio contrastivo entre *Los Pazos de Ulloa* y *Misericordia*, *Paremia*, 30, 147-162. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/030/013_fernandez.pdf [consulta: 28/4/2022].

Fernández Pesquera, C. (2013). El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes. En Sara Borrell *et al.* (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona: ASELE, pp. 429-438.

Gálvez Vidal, A. (2019). Paremias and Gender: Exploring Femenine Patterns within Spanish Postwar Novel. *Paremia*, 29, 195-210. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/029/015_galvez.pdf [consulta: 27/4/2022].

García Barrientos, J.-L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro: ensayo de método*. México: Paso de Gato.

Lida, D. (1988). Oralidad y caracterización en Galdós. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 36(2), 1193-1206. https://doi.org/10.24201/nrfh.v36i2.719 [consulta: 4/5/2022]

Negrete-Portillo, R. (2017). Prototipo de teatro cubista: *Último Sujeto*, texto y representación como documento histórico del estudio de la conducta humana. En José Romera Castillo (ed.), *El teatro como documento artístico, histórico y cultural en los inicios del siglo XXI*. Madrid: Verbum, pp. 222-235.

Messina Fajardo, L. A. (2012). *Paremiografía, paremiología y literatura.* Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Sardelli, M. A. (2010). Los refranes en la clase de ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 325-350. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110325A/18756 [consulta: 4/5/2022].

Sevilla Muñoz, J.; Crida Álvarez, C. A. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22: 105-114. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf [consulta: 28/4/2022].

Sevilla Muñoz, J.; Barbadillo de la Fuente, M. T. (2014). Valor didáctico del refrán. *Paremia*, 13: 195-204. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/013/021_sevilla-barbadillo.pdf [consulta: 28/4/2022].

Sevilla Muñoz, J.; Ugarte García, M. C. (2022). La variación en los refranes y frases proverbiales en español: un caso práctico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 16 (32). https://doi.org/10.26378/rnlael1632477 [consulta: 28/4/2022].

Sevilla Muñoz, J.; Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. I. T. [dir.] (2009). *Refranero multilingüe*. Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes). https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ [consulta: 28/4/2022].

Valero Fernández, P. (2021). Enseñanza de los refranes a usuarios de nivel A1 de español. *Paremia*, 31, 87-96. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/031/007_valero.pdf [consulta: 28/4/2022].

Verba, H. G. (2020). El concepto de mujer en diferentes linguoculturas: un intento de enfoque contrastivo a través del refranero español, inglés, ucraniano y ruso. *Cuadernos de rusística española*, 16: 85-97. https://doi.org/10.30827/cre.v16i0.15183 [consulta: 28/4/2022].

VV. AA. (2016). *Obras de teatro escolar en español*. Bulgaria: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejería de Educación en Bulgaria. https://www.educacionyfp.gob.es/bulgaria/dam/jcr:ef2119de-91b0-4feb-b784-2fd978bd669c/teatro-2016-webs.pdf [consulta: 28/4/2022].