

*Escriure versos clàssics i no tan clàssics.*

*Traduir poesia clàssica a batxillerat.*



Eloi Creus

Tutora: Montse Navarro

Treball Final de Màster

Màster en Formació del Professorat  
de Secundària Obligatòria i Batxillerat.

Curs 2020/2021



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Imatge de la portada: *Douris's school cup*.

Staatliche Museen, Berlin.

© M.Tiverios, Elliniki Techni

# Taula

<b>1. Introducció i objectius.....</b>	<b>4</b>
1.1. Anàlisi del context de l'estudi de la poesia a secundària i del concepte de traducció a les matèries de llatí i de grec.....	4
<b>2. Presentació de la proposta.....</b>	<b>12</b>
2.1. Els primers passos en la intervenció: despertar l'orella amb la glosa.....	14
2.2. Fer sentir el ritme iàmbic.....	16
2.3. Els ritmes anapèstics, dactílics (i amfibraics).....	18
2.4. Metrificar traduccions dels clàssics: la similitud entre metres antics i romànics.....	20
2.4.1. <i>El dímetre trocaic i el tetràmetre trocaic catalèctic</i> .....	21
2.4.2. <i>El trímetre iàmbic</i> .....	24
2.4.3. <i>Els dímetres anapèstics</i> .....	25
2.4.4. <i>L'hexàmetre</i> .....	27
2.4.6. <i>Alguns metres eòlics en la seva versió accentual</i> .....	29
<b>3. Programació d'una unitat didàctica.....</b>	<b>30</b>
3.1. Objectius, metodologies i competències.....	30
3.2. Sobre la perspectiva de gènere.....	33
<b>UNITAT DIDÀCTICA.....</b>	<b>35</b>
3.3. Avaluació.....	40
3.3.1. <i>KPSI</i> .....	41
3.3.3. <i>Rúbrica d'heteroavaluació per al concurs final de glosa i dels Jocs florals</i> .....	44
3.3.4. <i>Rúbrica d'autoavaluació per al concurs de glosa i dels Jocs florals</i> .....	46
3.3.5. <i>Rúbrica de coavaluació per al concurs de glosa i dels Jocs florals</i> .....	47
<b>4. Conclusions.....</b>	<b>48</b>
<b>5. Bibliografia.....</b>	<b>50</b>

# 1. Introducció i objectius

## 1.1. Anàlisi del context de l'estudi de la poesia a secundària i del concepte de traducció a les matèries de llatí i de grec.

Podem convenir que la poesia no és la prioritat de la immensa majoria dels estudiants d'ESO, ni molt menys de batxillerat. Tots els que hem trepitjat alguna vegada una aula de secundària sabem que la poesia és la gran pedra de toc de les classes de literatura. Els alumnes, fins i tot aquells que es matriculen al batxillerat humanístic, consideren la poesia com una matèria massa abstracta i avorrida. Fins i tot els estudiants més brillants i lectors empedreïts solen refusar tot el que fa tuf de poesia: poden ser lectors de novel·la i fins i tot de conte, però raríssim són els casos de lectors de poesia (no incloc aquí, és clar, la poesia, diguem-ne, de FNAC o d'*instagram*, aquelles frases terribles d'autoajuda, cursiloides i normalment acompanyades d'una posta de sol).

L'aversiò cap al fet poètic no és pas un fenomen aliè a la societat: el públic lector general ha abandonat el gust per la poesia, el consum de la qual, aquí i arreu del món, ha quedat reduït a una elit: la majoria de públic lector de poesia són els mateixos poetes i crítics, especialment en mercats petits com el català.

Aquest desinterès general fruit de la incomprensió dels nous corrents poètics s'inicia a principi del segle XX amb el canvi de cànon poètic encapçalat a Occident per gent com Pound i Eliot, que van començar una revolució contra les formes tradicionals de la poesia, com per exemple les estrofes isosil·làbiques, la rima, o bé els ritmes tradicionals, perquè es considerava que es tractava d'una cotilla burgesa que impedia el desenvolupament natural del missatge poètic, una mica a la manera, salvant les distàncies, de Maragall i la seva teoria de la paraula viva en la recerca de l'espontaneïtat. Així es va anar assentant àmpliament la idea, encara avui imperant, de la forma, de la mètrica regular, com una llosa, com una metàfora de l'ordre, com un control de la societat antiga, aliena a la modernitat pretesament democràtica que es vivia a Europa i als EUA. Així, per exemple, un poeta com Bonnefoy, en ple 1979 escrivia això, sobre la pràctica d'escriure en mètrica regular i en formes tradicionals:

«If this practice was universally accepted and capable of beautiful and meaningful achievements, the reason was —and that was its innermost significance— that this relationship of man to society was itself, and above all, a positive and full experience as well as a common form and truth: what I could call also an *orthodoxy*. In sum, the conventions in the prosody of this first period, which lasted until romanticism, were in themselves the *metaphor* of the social law, and the beauty of at least many poems in this frame reflected the fact that this law was one and alive: that man participated happily in a common meaningful order» (Bonnefoy, 1979, 375).

Tal concepció encobria la idea que la poesia estava formada per dos elements diferenciats: per una banda, el sentit, i per l'altra, la forma exterior, la carcassa sonora, que calia rebotar, perquè es tractava d'un element ornamental, subjecte al primer i, per tant, prescindible, seguint una idea de dualitat entre significat i significat, independents entre si.<sup>1</sup> Així, el vers rítmic era únicament una mera decoració o convenció, un aspecte retòric més que acoloria i millorava la transmissió del significat. Per exemple, el mateix Bonnefoy creia que escriure en mètrica regular no era sinó «adorn this precooked meaning with the feathers of a beautiful prosody would be artificial and lifeless» (Bonnefoy 1979, 377).

El sentit era l'ens superior al qual quedava supeditat el ritme, que era un pur ornament per donar més dramatisme a un moment concret, per evocar un temps passat, etc. Entendre així el ritme obvia una de les funcions del ritme principals: cancel·lar la funció referencial del llenguatge per tal d'abandonar-se a la reconstrucció imaginativa de tot allò que li comunica.<sup>2</sup> Considerant significat i significat per separat i, per tant, subjugant el segon al primer, aquest corrent literari reclamava centrar-se únicament en el missatge poètic, en el sentit, i desempallegar-se així de tot el que ells consideraven una retòrica buida que impedia l'accés directe al missatge.

Aquestes idees van anar guanyant pes i es van convertir en una veritable revolució poètica a nivell occidental, que, és clar, va afectar de manera diferent a cada llengua i cultura. Tot i que inicialment va ser una revolució contra el sistema, que ells titllaven de burgès, aquest moviment i aquesta manera d'entendre la poesia, paradoxalment duta a terme per poetes pertanyents a les elits culturals, va entrar finalment al cànon i a la crítica literaris, que van passar a valorar i a estudiar la poesia en funció del que diu, del valor comunicatiu del significat, de manera que, cada cop més, se l'ha anat avaluant d'acord amb l'efectivitat per expressar significats, fins a convertir el model de poesia actual en un model purament comunicatiu:

«The model of poetry here is a communicative one: poetry is a way of getting a message across (however ambiguous that message may be), in which the verse rhythm is either decoration (or convention) or a device to contribute to the effectiveness of the presentation of the message» (Aviram, 1994, 4-5)

La dictadura del sentit es va imposar fins al punt que tota poesia es va analitzar des d'aquest prisma. És el mateix que critica Henri Meschonnic a propòsit de la consideració de Mallarmé com a poeta obscur, perquè ha estat analitzat sempre només a través de la dictadura del significat.<sup>3</sup> Per entendre un poeta, qualsevol poeta, reclama Meschonnic, cal no analitzar-lo a cop de diccionari i de gramàtica, amb una filosofia «que no tiene ningún pensamiento del lenguaje, y que se deposita

---

<sup>1</sup> Meschonnic, 2007, 53.

<sup>2</sup> Oliva, 2008b, 30-31.

<sup>3</sup> Meschonnic, 2007, 65.

sobre el poema, lo encierra en la hermenéutica, no conociendo más que cuestiones de sentido, solamente lo discontinuo, sorda para el continuo, ritmo, prosodia» (Meschonnic, 2007, 62).

Com més es va anar imposant aquest model, més es va avaluar la poesia d'acord amb la seva efectivitat per transmetre un sentit: la funció comunicativa. El problema d'aquesta perspectiva està en el fet que per comunicar un sentit i prou ja hi ha la prosa, que és molt més efectiva en aquesta funció, de manera que durant el segle XX assistírem a la prosificació de la poesia. Cada cop més, les expectatives dels lectors de poesia es van conformant per un desig «of a compelling message– in other words, a desire precisely for reducibility. But in these terms, poetry can never succeed» (Aviram 1994, 5).

Precisament la pèrdua de la importància del ritme en la construcció de la poesia i la conseqüent prosificació seria, segons Aviram, una de les causes de la pèrdua d'interès del públic en la nova manera de fer poesia culta, mentre que, en canvi, altres gèneres considerats com a menors, com el rap o el hip-hop, gaudeixen d'una popularitat extraordinària gràcies no precisament a la qualitat de les seves lletres, sinó al fet de servir-se d'un procediment tan senzill com és la repetició marcada de sons i ritmes, que no només atrau l'oient, sinó que té un valor comunicatiu, no pas semàntic, per si mateix.<sup>4</sup>

En canvi, la poesia entesa a partir del model comunicatiu, s'ha anat fent cada vegada més tancada, i tenint la transmissió del sentit com a únic objectiu, per pura extenuació dels temes, s'ha hagut de tornar més i més críptica en la transmissió del sentit, de manera que ha anat enganxant cada cop menys públic i ha anat quedant en mans de les elits culturals.

Per contra, la percepció i participació en el ritme són provocades per un plaer quasi innat perquè en l'ésser humà hi ha una necessitat natural, primitiva, prèvia a la gramàtica i a la llengua, de participar d'elements rítmics constants, com ja entreveia el sempre clarividenc García Calvo:

«en el sentido de que en el balbuceo del infante de cuatro o cinco meses, donde no parecen jugar para nada gramática ni vocabulario, está ya jugando el ritmo, o que de las canciones o poesías extranjeras conocemos el ritmo antes de conocer la lengua» (García Calvo 1975, 10)

Abans que ell, aquesta condició innata de la percepció del ritme ja l'havia assenyalat, per exemple, Freud, segons el qual el ritme és un exemple de l'exercici dels delers infantils i inconscients, amb el resultat d'una descàrrega plaent d'energia física. Aquesta descàrrega seria una mena d'alleujament de la vida conscient i les repressions que comporta, les quals són les que

---

<sup>4</sup> Vegeu Aviram, 1994, 2-3. Un bon exemple del que explica Aviram es pot trobar, per exemple, en les cançons del grup valencià Orxata Sound System, com ara «Orgasme», en la qual és la combinació de ritmes i rima que suggereix el missatge comunicatiu de la cançó i no pas la lletra que, despullada de l'acompanyament musical i rítmic, no té cap solta.

permeten la vida en societat. D'aquí ve que, sempre segons Freud, el plaer del ritme té el poder no només de seduir l'oient perquè en participi, sinó també de fer-lo tornar a un estat anterior al subjecte social.<sup>5</sup> És a dir, que el plaer que ens provoca sentir un ritme concret (sonor, musical o poètic, tant és) és gairebé inexplicable i ens fa tornar a un estat anterior a la consciència. Aquesta definició de Freud del ritme, tan brillant com etèria, s'entén potser millor amb un exemple ben senzill que proposa Aviram amb el cas d'una persona que, en una bugaderia, absorta i aparentment aliena al soroll de la rentadora, balla inconscientment al ritme del so que fa la màquina, sense adonar-se'n:<sup>6</sup> un ritme regular, sense ser-ne del tot conscients, ens esperona a moure'ns segons ens dicta aquest ritme:

«A regular rhythm urges one to move with it –often whether one consciously wishes to do so or not [...] We feel a liberation at the moment we give in to these rhythms, precisely when we are abandoning the activities we have chosen with our wills» (Aviram, 1994, 7).

Només cal pensar en el públic de Shakespeare: la majoria era il·letrada i segurament no entenia un borrall de tot el devesall poètic que l'autor els disparava contínuament, però quedaven fascinats pel doll musical d'aquelles paraules, de la mateixa manera que la gent que anava a sentir les obres teatrals de Sagarra o bé les mateixes traduccions shakespearianes d'aquest autor.

Atenent-me a la importància fonamental que crec que té el ritme en la transmissió del missatge poètic de qualsevol peça (i només cal retreure l'èxit del rap i del *reggeton* entre els joves) crec que és vital treballar la poesia amb els alumnes a partir dels aspectes rítmics, un dels elements més negligits pels professors de secundària, normalment per pura desconeixença. A les classes de literatura es treballen els textos a partir del sentit, del missatge d'aquella poesia, que se sol analitzar biogràficament, i s'estudia el poema a partir del significat, sense atendre en absolut la importància cabdal del significant: la forma externa que deia més amunt. Com a molt, el professor farà comptar síl·labes al pobre estudiant que no entendrà perquè és important cap recompte sil·làbic i que es desesperarà davant d'un contingut que cada vegada li serà més críptic.

Aquest treball planteja una intervenció a l'aula per tal de treballar la poesia a partir del ritme. No busca tan sols fer conscients els alumnes de la importància d'aquest element sonor, sinó també, per un cantó, de donar-los les armes per aprendre a sentir el ritme i a distingir els diferents tipus de ritmes que pot percebre una orella romànica; per l'altre, vol també donar les armes als alumnes per aprendre a distingir, construir, dominar i distribuir el ritme a través d'uns patrons mètrics. Dit d'una altra manera, pretén que els alumnes aprenguin a fer versos sent conscients de la importància del ritme i no, i que se'm disculpi l'atzagaiada, prement el botó d'*enter* quan hom creu que la frase ha quedat bonica. Amb aquests coneixements, crec fermament que l'alumne no

---

<sup>5</sup> Vegeu Easthope 1988, 33.

<sup>6</sup> Vegeu Aviram 1994, 7.

tan sols tindria més possibilitats d'entendre millor el missatge poètic treballant d'una manera més significativa i permanent, sinó que fins i tot podria arribar a desenvolupar un gust artístic per la poesia. De fet, i seguint la terminologia del currículum potencial de la generalitat de Catalunya, es posarien en pràctica competències transferibles, per tal com els seria útil no només per les matèries de llatí i grec, sinó també per a qualsevol assignatura on es treballin textos poètics: llengua i literatura catalana, castellana i universal, com a mínim. I encara més, tot i que amb els versos ningú no s'hi guanya la vida, potser així aconseguiríem desenvolupar el gust artístic d'algun alumne treballant amb competències que són productives, per tal com no només plantejo tasques reproductives o repetitives, sinó creatives, en tant que els alumnes hauran d'aprendre a construir els propis versos (traduïts o originals).

Com dic, aquesta proposta d'intervenció a l'aula no pretén centrar-se exclusivament en la poesia clàssica, sinó partir-ne i treballar d'una manera transferible per tal que l'alumne ho pugui aplicar en qualsevol altre àmbit poèticoliterari. Cal, però, fer una exegesi important quan parlem de poesia clàssica, perquè en aquest cas ens trobem en un doble problema. Si treballant poesia catalana i castellana, l'alumne té la barrera "només" de la mètrica, però, en principi, la llengua l'entén poc o molt, en el cas del llatí es troba amb un text que ni entén a nivell de llengua (sovint ni se li ofereix en original, per tal com no forma part del currículum de la traducció) ni a nivell de mètrica.

En efecte, amb prou feines sabem com s'han de llegir els versos grecollatins i això, evidentment, impedeix fer-ne una recitació adequada. El ritme (qualsevol ritme, en qualsevol llengua) neix de la contraposició entre un element fort o dominant («arsi») i un element feble («tesi»)<sup>7</sup>. En el cas de la mètrica romànica, ja ho sabem, aquesta contraposició es basa en l'alternança de síl·labes accentuades i síl·labes no accentuades, mentre que en la mètrica grecollatina l'accent gramatical i sintàctic, pel que podem intuir, no tenia res a veure en la construcció del ritme, sinó que l'oposició venia donada per la distinció quantitativa de les síl·labes, que podien ser llargues o breus.

Els parlants de llengües romàniques, doncs, que només sabem construir el ritme marcant un accent intensiu sobre l'arsi, com que l'accent gramatical llatí o grec gairebé mai coincideix amb les posicions fortes dels versos grecs (les arsis, que són ocupades, normalment per una síl·laba llarga), si llegim els versos clàssics marcant un accent (un ictus) sobre l'arsi del vers clàssic, desfem la pronúncia de les paraules i obtenim un monstre prou antinatural. Si els llegim obeint

---

<sup>7</sup> «Arsi», en grec, en realitat, indicava, primer, el temps feble, i la «tesi» el temps fort, en tant que, segons Damó (Plat. *Resp.* 3, 399-ss = Damon 37 B 9 D.-K), venien d'ἄνω i κάτω marcant, respectivament, «il tempo in levare» i el «tempo in battere» (Gentili & Lomiento, 2003, 31). Amb el pas del temps i la pèrdua de la distinció quantitativa i la substitució per un sistema intensiu, la «tesi» va passar a designar el temps feble i l'«arsi», el fort. Avui encara preval aquesta terminologia, que també segueixo aquí. Vegeu, també, per a aquesta qüestió, Guzmán Guerra, 1997: 28-29.



els accents gramaticals de les paraules, desfem el ritme del vers que havia pretès l'autor. De manera que amb els versos clàssics, l'alumne (i el professor) sol anar del tot perdut i no té, ni tan sols, la recompensa auditiva que pot tenir, posem per cas, en sentir (ben recitat) un poema de Joan Alcover o de Josep Carner.

Aquesta és una qüestió irresoluble i que, de fet, ja ha generat discussions des de fa molt de temps i no pretenc ni abordar-la ni, és clar, resoldre-la. Hi ha hagut l'escola íctica o alemanya que ha decidit deixar estar l'accent gramatical i recitar deformant les paraules respectant l'arsi, i l'escola italiana, que ha deixat estar el ritme. Totes dues tenen avantatges i inconvenients. Més inconvenients que avantatges, la veritat. L'única solució, que, de fet, resol els problemes (no sense dificultats, evidentment) tant de la llengua com del ritme és el de treballar aquests textos en traducció.<sup>8</sup> Però no en qualsevol traducció, sinó en una traducció rítmica que vulgui reproduir o, almenys, substituir el ritme de l'original.

Per bé que un sistema rítmic intensiu com el nostre, i un de quantitatiu com el grec no tinguin res a veure, hi ha una sèrie de ritmes comuns que es poden reproduir. En efecte, el ritme pot canviar de suport (com ara en la música i la dansa) i pot resistir el trasllat d'una llengua a l'altra: un iambe clàssic (◡—), tot i sonar de manera diferent, té el mateix ritme que un iambe romànic (tatà), perquè hem substituït l'element fort (arsi) d'un sistema mètric pel de l'altre sistema mètric, sense violentar cap accent perquè en aquest cas estarem llegint versos en català (traduïts), però catalans al capdavant.

No en tots els casos aquesta substitució és tan clara ni fàcil: el sistema quantitatiu de la poesia antiga (que recordem que era cantada) permet fer veritables filigranes i la creació d'una sèrie de ritmes que no existeixen en un sistema intensiu: així, la sèrie de ritmes sincopats i eòlics, que exigeixen la col·lisió de dues síl·labes llargues en arsi o bé la successió de dues o més síl·labes breus, són irreproduïbles en un sistema intensiu perquè donarien lloc a un xoc accentual,<sup>9</sup> i a una vall accentual, respectivament.<sup>10</sup> És per això que només es poden reproduir en una llengua romànica els cinc ritmes del sistema quantitatiu que compartim en el sistema accentual: l'anapest (tatatà), el dàctil (tātata), el iambe (tatà), el troqueu (tàta) i l'amfíbrac (tatàta). No és, però, pas poc, perquè amb aquests ritmes es constitueixen els metres principals amb què s'escriuen la

---

<sup>8</sup> Cosa que, de fet, permet salvar un dels problemes curriculars que podia oferir aquest treball: la poesia clàssica, si bé forma part del currículum literari tant de grec com de llatí, no sol ser matèria avaluable de traducció a la selectivitat i, per tant, no es treballa des d'aquest punt de vista, si no és que el professor hi té un especial interès.

<sup>9</sup> Vegeu Oliva, 2008a, 62: «dues síl·labes tòniques seguides pertanyents al mateix sintagma creen un xoc accentual», Oliva 2008a: 62). El xoc accentual queda resolt automàticament amb la «desaccentuació» d'una de les dues síl·labes, qüestió que depèn, és clar, de la sintaxi i del ritme general del vers, que imposa una desaccentuació o una altra. Aquest fenomen, doncs, fa impossible la reproducció d'aquesta mena de ritmes sincopats.

<sup>10</sup> Vegeu Oliva, 2008a: «quan la distància entre els dos accents és de més de dues síl·labes àtones, es crea una vall accentual» formada per tres o més síl·labes àtones. Quan això passa, es produeix la «reaccentuació», és a dir: una de les síl·labes per naturalesa àtona queda investida d'un accent secundari o de suport, cosa que implica, a la pràctica, que molts dels ritmes grecs, no només els sincopats, no es puguin reproduir accentualment.

immensa majoria de textos poètics que han de conèixer els alumnes: l'èpica grecolatina, el teatre i l'elegia. Només la lírica horaciana, del currículum de batxillerat, s'escaparia (i puntualment) de les combinacions d'aquests ritmes.

Combinant aquests peus es poden crear tota mena de versos (clàssics i catalans, de fet) i, tant si decidim intentar reproduir el ritme de l'original clàssic com substituir-lo per un de propi (posem per cas, substituir un hendecasil·lab sàfic per un decasil·lab romànic) podrem donar als alumnes un text amb un ritme concret perquè el text l'apel·li directament per l'orella. Per dir-ho amb les precises paraules de R. Andrews, cal aspirar:

«to reconnect rhythm with the speaking voice and with the diction of poetry; to build (partly unconsciously) on a tradition of the speaking voice breaking through the formal metricalities of English poetry; **to dig down to a more poetic nexus where meaning and rhythmic form were inseparable**; and to connect poetic rhythm more closely to dance, music and movement».  
(Andrews, 2016, 51. La negreta és meua)

O millor encara, si l'alumne aprèn no només a sentir aquests cinc ritmes bàsics a través de traduccions poètiques ja publicades o fetes *ad hoc*, pot arribar fins i tot a poder traduir ell mateix rítmicament (i fins i tot fer els seus propis versos!), capgirant la concepció de la traducció que se sol tenir a les classes de llatí de grec de secundària (i de la universitat): una grisa paràfrasi de l'original per demostrar al professor que s'ha entès i assimilat la lliçó, i que sol donar un text insípid incapaç de provocar cap emoció (val a dir que la majoria de textos triats a la selectivitat tampoc no ajuda en aquesta construcció d'experiència lectora a partir de l'emoció entesa com ho fa Larrosa, 1996). i ara no parlo específicament de textos poètics, sinó de la traducció de qualsevol text literari antic.

En efecte, traduir és la tasca en què l'alumne de batxillerat invertirà més hores i esforços. Des d'un inici, l'estudiant de batxillerat aprendrà a traduir, i no a llegir, les llengües clàssiques: partint de la concepció que el llatí i el grec són, com a tals, llengües mortes, actualment se'n confia l'ensenyament a mètodes deductius que atorguen a l'estudiant un coneixement passiu de l'idioma. Aquest sistema, per bé que permet aprofundir en la gramàtica i la sintaxi de la llengua, no sol propiciar gaire que l'estudiant arribi a expressar-s'hi, ni en un canal escrit, ni encara menys, oral. De fet, com denuncia el llatí L. Miraglia (1996), al contrari del que passa amb llengües tan diferents com l'alemany o l'anglès, difícilment mai s'arriba, a través d'aquests mètodes, a un coneixement prou actiu del llatí (per no parlar del grec antic) per arribar tan sols a llegir amb comoditat un text antic, sense desenganxar-se dels diccionaris i de les múltiples gramàtiques, i això a desgrat d'esmerçar-hi almenys tres anys sencers (i Miraglia pensa en el *Liceo classico*, on la presència del llatí i del grec és infinitament superior a la que podem trobar a la nostra educació secundària!). Ensenyem els estudiants a identificar estructures sintàctiques del text de manera que

puguin intuir vagament el contingut, però difícilment podran llegir el text amb certa solidesa i velocitat. Necessitem hores i molta ajuda per llegir un text llarg en llatí o en grec, a causa d'un domini defectuós del vocabulari i un ús i un abús del diccionari. De fet, això mateix ens passa als professors. Per dir-ho amb les precises paraules de Mut i Arbós, «hay que reconocer que ni siquiera nosotros [professors de llatí i de grec] leemos a los clásicos *en su lengua original*; los leemos en traducción. O, en todo caso, los *traducimos*, pero no los *leemos*» (Mut i Arbós, 2017, 167).

L'alumne aprèn a entendre, doncs, la traducció com una *eina* de servei que li permet accedir, via desxiframent, al preuat contingut d'un text. Es tracta de la versió «de servei», que té uns objectius molt concrets i limitats: entendre el contingut del text, primer, i després, demostrar al professor que l'examina que n'ha entès el significat i les particularitats lingüístiques, com ara les estructures sintàctiques pròpies de la llengua en qüestió. És, doncs, una traducció sense ambicions literàries, només pràctiques, de manera que, en general, l'estudiant mai no acaba de llegir el text ni directament en l'original ni en una traducció catalana assimilable a les que pot trobar a la llibreria de Puixkin o de Shakespeare, sinó en una mena de monstre pedestre que cerca de reflectir interlinealment, per via de la llengua pròpia, les estructures de la llengua traduïda. La traducció, en definitiva, és entesa com un mitjà per ajudar a llegir l'original, però gairebé mai com una finalitat en si mateixa.

Tot i que no és l'objectiu principal d'aquest treball, la voluntat de fer sentir als alumnes la importància del ritme en un text poètic (clàssic o no), i la necessitat de mantenir-lo a l'hora de llegir un text antic en traducció, crec que pot ajudar, de retruc, a anar més enllà d'aquesta noció de traducció de servei i fer-los notar de la necessitat de produir un text derivat (en tant que traduït), però amb un valor literari propi, que es valgui per si mateix i que pugui ser llegit amb independència de l'original. Qui sap si així, potser aconseguim despertar el cuc de la traducció literària i poètica a algun estudiant.

## 2. Presentació de la proposta.

Les propostes d'intervenció a l'aula que es faran en aquest treball i que explicitaré a la proposta d'intervenció amb programació, com ja he dit, serveixen tant per a les classes de llatí com per a les de grec. Tenint en compte, però, que, cada vegada més, als instituts de Catalunya s'ofereix menys l'assignatura de grec, prefereixo centrar-me en els autors que ha entrat al currículum de llatí de batxillerat els últims anys: l'èpica de Virgili o d'Ovidi, els lírics (Catul o Horaci), la comèdia plautina.

Aquest és un corpus ja prou significatiu i que ens ofereix molts metres de ritmes diferents per començar a treballar amb els alumnes. Ja he explicat, a la introducció, que aquest treball no pretén proposar com treballar aquests autors, sinó com fer-los sentir la importància del ritme i de la construcció sonora del vers. Es tracta, en definitiva, de treballar amb ells un aspecte tradicionalment descurat en les classes de secundària (i de la universitat): el de la mètrica. No es tracta, però, que els alumnes sàpiguen escandir els versos clàssics (cosa que ultrapassa el currículum i les capacitats de la majoria d'estudiants de batxillerat), sinó que en puguin apreciar el ritme, sentir-lo i reproduir-lo.

És evident que per no començar a construir la casa per la teulada i abans d'ensenyar quatre apunts bàsics de mètrica clàssica, els alumnes necessiten entendre com funciona el ritme en la construcció d'un vers romànic (que és el que poden percebre i que, de fet, tenen interioritzat des de petits). Massa sovint s'ha explicat a aquests alumnes que el ritme d'un vers el creen el nombre de síl·labes: s'ensenyava que un decasíl·lab es diu així perquè té deu síl·labes, que un enneasíl·lab és un vers de nou síl·labes, i, si hi ha sort, que un alexandrí és la unió de dos hemistiquis de sis síl·labes (sempre comptant fins a l'última tònica). Això quan no es diu directament que els alexandrins són versos de 12 o 13 síl·labes, cosa que acaba provocant a l'alumne un cacau mental important. I no només això, sinó que quan un alumne especialment interessat es posa a escriure'n, ho fa malament perquè només compta síl·labes amb els dits.

El primer que cal per resoldre aquest problema és fer entendre als alumnes que la nostra mètrica no és només sil·làbica, sinó sil·làbicoaccentual. I que el que produeix un ritme concret no és pas el nombre de síl·labes, sinó els accents rítmics distribuïts en posicions prèviament pensades pel poeta. I que no és exactament el mateix, posem pel cas, un vers com «En la penombra, que entona» (Carner, *Retorn*), que el vers que el segueix «veus, designis i senyals», per bé que tots dos formin part del mateix poema i que tots dos tinguin set síl·labes, perquè el primer té un ritme dactílic (tàtatàtātātà), mentre que el segon és purament trocaic (tātātātātātà). Igualment, un vers maragallí com «Topant de cap en una i altra soca» és un decasíl·lab normatiu, mentre que una ratlla inventada com «sento que demà plourà per Mundet» té deu síl·labes, però

no és un decasíl·lab, perquè no té el ritme organitzat sota uns patrons mètrics recognoscibles. Per dir-ho amb les precises paraules de Gabriel Ferrater:

«Esbandim primer la innocentada més innocent, induïda pels termes com “decasíl·lab” o “octosíl·lab”, amb què acostumem a designar els tipus de vers: la idea que la base n'és el recompte de les síl·labes. Ningú, o així ho espera, no es pensa que comptar síl·labes sigui prou per fer un vers, però he vist que n'hi ha molts que creuen (i els tractadistes els hi inviten) que per aquí es comença. Això ja és un error catastròfic, perquè en una llengua com el català (no sé ben bé com van les coses en xinès) és *rigorosament impossible* de comptar les síl·labes sense haver establert abans l'esquema mètric» (Ferrater, 1971, 27).

Dit d'una altra manera, «sento que demà plourà per Mundet» no és un vers decasíl·lab, perquè els accents no estan distribuïts en les posicions que preveu la tradició (la que l'alumne, vulgui o no, té incorporada des de petit, només que hagi cantat cançons a l'aula o que li hagin recitat poesies). Per ser-ho, caldria que, almenys, un dels accents forts caigués en la quarta o la sisena posició, per exemple, amb una solució idiota com: «diria que demà plourà a Mundet». Bàsicament, el decasíl·lab romànic està format holojàmbicament o per dos iambes més tres anapestos, amb accents forts en almenys la quarta o la sisena posició (una de les dues o totes dues), o bé per dos dàctils i un coriambe (tàtatatàtatatàtata).

Això, que en principi podríem pensar que és complicat, en realitat no ho és. Amb quatre nocions bàsiques de rítmica i de mètrica i amb una mica d'oïda es perceben fàcilment les diferències rítmiques. Per seguir amb Ferrater (1971, 28), «no es tracta doncs pas tant de conjuminar versos, sinó de combinar peus»:

«L'estructura dels mots catalans, o més aviat romànics (i germànics, i eslaus i potser indoeuropeus en general), imposa cinc patrons o esquemes accentuals recurrents: el dàctil (*Úrsula*), l'anapest (*hortolà*), l'amfíbrac (*escola*), l'iambe (*avui*) i el troqueu (*ara*). Les unitats més llargues tendeixen a subdividir-se auditivament en aquestes unitats tan sovint repetides, i és també formant unitats d'aquestes que tendeixen a agrupar-se els clítics» (Ferrater, 1971, 28).

Entenent això, en efecte, s'entén tot el joc de la mètrica, però no només romànica, sinó també la clàssica: el ritme dels versos clàssics funciona exactament igual, amb la combinació de peus rítmics diversos que són fonamentalment els cinc mateixos que en català, sumant-hi l'espondeu (irreproduïble en un sistema accentual) i alguns altres ritmes eòlics i sincopats que són més aviat estranys i que només apareixen a la lírica coral i a la lírica eòlica. L'únic que canvia, fora d'aquests ritmes inexistents en les llengües romàniques, és que en llatí i grec les posicions fortes del vers (*arsi*) no l'ocupen accents intensius, sinó, normalment, síl·labes llargues.

## 2.1. Els primers passos en la intervenció: despertar l'orella amb la glosa.

Però abans d'entrar a veure com es pot treballar el ritme i els versos a partir de la poesia clàssica, cal entrenar l'orella dels alumnes perquè entenguin els fonaments del ritme, que dit d'aquesta manera podria semblar molt abstracta o etèria.

En realitat, ja ho he comentat, tots tenim un sentit gairebé innat del ritme. Des que naixem tenim percepcions sensorials que ens conformen el sentit del ritme. Un ritme que ens insta a ser-ne participants sense adonar-nos-en com en l'exemple de la persona de la rentadora d'Aviram. El problema és que tenim aquest sentit desentrenat, especialment si no fem música, o en tot cas, deslligat del gènere poètic. El sentim molt clarament quan escoltem un rap o una bateria, però sovint no som conscients que una poesia, si és feta amb cara i ulls, també té un ritme molt marcat, que crea la correntia sonora que se'ns endú i que ens fa meravellar, sovint sense entendre el que acabem de llegir o de sentir (allò que més amunt he anomenat la cancel·lació de la funció referencial del llenguatge per tal d'abandonar-se a la reconstrucció imaginativa de tot allò que li comunica).<sup>11</sup>

Per tal de reconnectar el ritme d'una poesia amb la música, crec que una metodologia (que detallaré a la programació de la unitat didàctica) fantàstica per aconseguir-ho és la de fer conèixer als nostres alumnes la glosa o cançó improvisada. Es tracta d'una activitat tradicional d'arreu dels Països Catalans (i d'arreu del món, de fet) que consisteix a cantar versos improvisats sobre una melodia determinada que en marca molt concretament els accents. Els diferents tipus de melodies (n'hi ha moltíssimes) o la manca de melodia cantada i substituïda per un recitatiu semblant al de missa, solen donar lloc a noms diversos per referir-se als diferents tipus de glosa: els garrotins lleidetans potser són els més famosos, però hi ha també la jota a les terres de l'Ebre, la Glosa mallorquina i la menorquina (normalment en recitatiu), les corrandes del centre de Catalunya o les nyacres empordaneses. Es poden trobar i sentir totes aquestes melodies a *eduglosa* (vg. la bibliografia), un portal en què es treballa la cançó improvisada a nivell educatiu a secundària.

Com s'esmenta en aquest mateix portal, «la cançó improvisada es formula com un diàleg entre improvisadors», una mena de batalla dialèctica cantada semblant a les batalles de galls entre rapers que s'ha posat de moda avui entre els joves, en què es valora no només l'estructura formal de la composició, sinó en l'enginy de la resposta, que ha de ser ràpida i conseqüent amb «l'envit del contrari». A més, la glosa, tradicionalment és rimada en tota la seva totalitat o bé en part, cosa que permet treballar no només l'agilitat mental, sinó també un dels aspectes fonamentals de la poesia europea des d'època medieval fins al segle XX (i encara avui, excepcionalment).

---

<sup>11</sup> Vegeu Oliva 2008b.

La qüestió és que la immensa majoria d'aquestes tonades (totes tradicionals), amb totes les seves variants (poden ser de quatre, sis, vuit o deu versos rimats de manera diferent) parteixen d'un esquema rítmic claríssim: el propi de la cançó popular: versos de quatre troqueus (el que, com veurem, en mètrica clàssica se'n diu un dímetre trocaic). Dit de la manera tradicional: heptasíl·labs amb accents en les posicions senars, que fan aquesta sonsònia tan marcadíssima que qualsevol persona pot sentir en dos versos idiotes com «quina caca fa la vaca / quina caca fa més maca». Si, però, el ritme no fos prou clar, intentar parlar sobre la línia musical de qualsevol d'aquestes tonades ja porta a construir aquests versos de ritme marcadíssim.

Exemples d'això que dic es poden trobar en vídeos d'*eduglosa*, el portal ja esmentat. Però perquè ens en puguem fer una idea general, sense coneixements previs sobre la glosa: ens pot servir gairebé qualsevol tonada d'una cançó que ens sapiguem de memòria. Sense anar més lluny, podríem agafar, per exemple, la melodia (i la lletra) dels *Segadors*:

«Catalunya triomfant  
tornarà a ser rica i plena  
endarrere aquesta gent  
tan ufana i tan superba».

La quarteta aquesta d'ara, amb la música mateixa, pot intercanviar-se bé, amb una altra peça com:

«A Aragó hi ha una dama  
que és bonica com un sol;»

O amb moltes altres cançons populars, com ara «De la gata i el belitre / jo us diré lo que ha passat», o «Llarg i prim, parent d'en Bufa, / el seu pare és un pagès» o tantíssimes d'altres. Totes poden reemplaçar-se per la lletra del nostre himne i cantar-les amb la música i a la inversa: podem cantar la lletra dels segadors amb la melodia de qualsevol d'aquestes cançons famoses. Es tracta, doncs, després d'interioritzar que el ritme és el mateix perquè així el condiciona la línia melòdica, de fer parlar els alumnes de manera improvisada sobre aquest ritme que els marca la cançó. De fet, la música pot arribar a regularitzar alguns versos malgirbats: així, en una cançó com «Bona nit, blanca roseta / plena de bones olors» del grup eivissenc *Uc*, el segon vers, recitat, té un ritme dactílic (tátatatátatà), però en ser sotmès al ritme de la cançó es regularitza i, si ens hi fixem, la cantem amb un accent fort a “de” i no damunt de “bones” i es converteix així el ritme en trocaic. El mateix passa amb els versos que segueixen els dos primers versos ara esmentats de la cançó *La dama d'Aragó*: «té la cabellera rossa / li arriba fins als talons», en què, si bé els accents intensius de l'últim vers recitat són a les posicions primera, quarta i setena (ritme dactílic), els regularitzem en trocaic per la melodia de la cançó, així: «LI arriBA fins ALS taLONS». Això mateix devia passar en les cançons estròfiques i antistròfiques de la lírica coral arcaica i del

teatre grec antic: les (poques) irregularitats que els estudiosos troben en la correspondència estròfica es podien explicar per una regularització al ritme de la música, que era la mateixa per uns i per altres.

Gairebé totes les gloses tenen sempre, aquest ritme marcadíssim que no pot oferir cap variació, cosa que ens ajuda i molt a entrenar la nostra orella, i la dels alumnes nostres, tot i que és molt cert, no ho nego, que al principi pot costar una mica acostumar-s'hi. Si s'esborra la barrera de la rima de seguida pot parlar-se en heptasil·labs. Aquesta mateixa frase que acabo d'escriure, és tota heptasil·làbica de ritme trocaic i la podríem cantar en qualsevol d'aquestes melodies.

És cert que l'esforç i la inversió d'hores que representa només ens gratifica amb un sol dels ritmes fins ara explicats, però no és menys cert que després d'aquestes activitats, els alumnes (jo n'he estat testimoni en diferents tallers de glosa) aprenen a parlar amb heptasil·labs, fins i tot sense ajuda de la música, cosa que, inevitablement els desperta l'orella i comencen a percebre tots els ritmes, a més de sentir-se molt atrets per la temàtica de la glosa: de caire divertit, d'atac o de temes especialment picants. Veuen, també, que el mateix missatge, dit amb mètrica i, fins i tot, amb alguna rima, canvia en funció del ritme i que pot guanyar contundència o perdre'n en funció d'aquest ritme (per exemple, amb un final masculí). En definitiva, aprenen a estimar la carcassa fonètica més enllà del contingut, cosa que és fonamental per tot el procés que estem intentant que visquin. A més, amb els temes tan jocosos propis de la glosa, poden sentir-se fàcilment interpel·lats i trobar-ho divertit i atractiu. I encara, donat el caràcter musical de la glosa, si hi ha cap alumne que toqui un instrument, podria participar acompanyant els altres amb l'instrument.

## 2.2. Fer sentir el ritme iàmbic

Amb la pràctica apresada de la glosa, podem exportar-la a d'altres músiques constants que ens ajudin a treballar altres tipus de ritme. Almenys un més: el iàmbic, que com el trocaic, és un ritme binari i que és exactament la inversió del troqueu: el ritme descendent (tàta) passa a ascendent (tatà). Per treballar-lo i continuar en un marc semblant al de la glosa, podem aprofitar una pràctica que, si bé no és tradicional, ha posat en circulació un dels glosadors més importants en actiu del país: Ferriol Macip i Bonet, que ha començat a treballar cançons improvisades no a partir de l'heptasil·lab trocaic, sinó del decasil·lab iàmbic. Ho fa a partir de diferents cançons de ritme molt fix. Per exemple, a partir de la cançó de la Trinca *Visca nostramo*, en què, si hom l'escolta, notarà moltíssim el ritme iàmbic que avança gairebé a força de locomotora (i, de fet, quadra perfectament amb el contingut de la cançó: els obrers d'una fàbrica treballant mecànicament). La lletra fa així:

«Venim a produir-vos la plusvàlua  
cofois de tenir una amo tan senyor



mireu-nos com baixem dels autobusos  
feliços com si anéssim d'excursió.  
Les forces del treball amb alegria  
davant de vos en ordre desfilem  
i és tan gros tot el que féu per nosaltres  
que amb llàgrimes als ulls així cantem»

En què les úniques variacions rítmiques del iambe és l'anàclasi inicial del primer vers, això és, la substitució dels dos iambe pel d'un coriambe (tàtatatà), una substitució natural del ritme, com demostra el fet que apareix contínuament a mètriques tan diferents com en el pentàmetre iàmbic de Milton i de Shakespeare, però també en Aristòfanes, i els tràgics. De nou, podem veure que el ritme, encara que el suport que el generi sigui diferent és fonamentalment el mateix, cosa que ens permet treballar de manera molt interdisciplinària.

A partir d'aquesta cançó, l'alumne pot tenir categoritzat el ritme iàmbic (i amb ell, un dels models bàsics del decasíl·lab), i pot començar a intentar identificar aquests ritmes bàsics (que conformen dos versos bàsics presents constantment en dos autors que han d'estudiar enguany a literatura catalana com són Carner i Maragall) en les obres que ha d'estudiar. Cada ritme té unes connotacions concretes i els usos que es fan servir, de seguida, es veuen molt clars. Els primers versos de la *Vaca cega* de Maragall (que es poden cantar amb la cançó de la trinca que hem vist ara) són tots holoilàmbics:

«Topant de cap en una i altra soca  
avançant d'esma pel camí de l'aigua  
se'n ve la vaca tota sola: és cega.  
D'un cop de roc llançat amb massa traça [...].»

És evident que el ritme no té un significat semàntic per si mateix, però aquí, com en la cançó de la Trinca, és prou clar el perquè de la tria d'aquest ritme tan repetitiu en un poema que explica el caminar d'una vaca que avança a batzegades, com els mateixos versos que l'expliquen. Per dir-ho amb Boris A. Novak, a través del seu torsimany Xavier Farré, «el so significa i el significat sona». El ritme, doncs, és un aspecte del poema que com a tal no significa res semànticament, però que és.<sup>12</sup> I serien les paraules, portadores del valor semàntic, les encarregades de dir el ritme del poema. De fet, el ritme, com a tal, és anti-semiòtic. És l'element que demostra que el poema no està fet de signes, encara que lingüísticament només està compost de signes.<sup>13</sup> El ritme impedeix, segons Meschonnic, una poètica hegeliana que vulgui aprehendre i desgranar el poema en la seva totalitat. D'aquí que anomeni el ritme com a «anti-totalitat».<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Semblantment, «El ritme no es defineix, sinó que té una funció definidora; és una reinterpretació de la realitat» (Garriga, 2003, 40).

<sup>13</sup> Vegeu Meschonnic 2007, 73.

<sup>14</sup> Meschonnic, 2007, 93

Semblantment, Gabriel Ferrater deia d'escriure en vers (i, doncs, amb ritme) que era l'única manera divertida d'escriure, perquè «el vers és fet de duplicitat».<sup>15</sup> De manera que el ritme permet la subjectivitat i dificulta l'estudi positivista d'un poema. Allò que el mateix Eliot considerava que feia que la poesia genuïna comunicés abans de ser entesa. I és que la revolució de Pound i Eliot era contra les formes tradicionals, no contra el ritme:

«Crec que si el poeta treballa massa les analogies musicals el resultat pot tenir un efecte artificial. Sí que sé, però, que un poema, o un passatge d'un poema, pot realitzar-se com a ritme concret abans de ser expressat en paraules, i que aquest ritme pot dur la gènesi de la idea i la imatge, i no crec que aquesta experiència sigui només meva» (Eliot, 1999, 43)

Com deia, d'aquesta manera podem treballar, més enllà del ritme iàmbic, l'*endecasillabo* italià (i el seu homòleg castellà), el pentàmetre iàmbic anglès i, de fet, en la seva versió plana (per exemple, els versos de Maragall abans adduïts), també el trímetre iàmbic catalèctic dels autors grecollatins, com tindrem temps de veure.

### **2.3. Els ritmes anapèstics, dactílics (i amfibràics).**

Dels ritmes binaris, els més fàcils de trobar en les cançons populars i també els més fàcils de sentir i de produir (i on encara hauríem d'afegir l'espondeu, però, ja he dit que no podem trobar en una llengua romànica), passem als ritmes ternaris, un punt més complexos de produir, però no de sentir, un cop ja tenim l'orella entrenada. De fet, l'anapest i el dàctil són, en realitat, la cara ternària del iambe i el troqueu, respectivament. L'anapest, com el iambe, és un ritme ascendent (tatatà); mentre que el dàctil té un ritme descendent (tåtata). D'aquí que, per exemple, en mètrica clàssica (i en les versions accentuals que busquen reproduir-ne el ritme), quan el poeta vol introduir canvis rítmics al patró bàsic, el iambe es combini sobretot amb l'anapest (per exemple, en les resolucions dels trímetres iàmbics), i el troqueu (o més aviat l'espondeu, també descendent) amb el dàctil (per exemple, en els hexàmetres i pentàmetres).

Malgrat aquestes similituds, abans de treballar, però els metres antics amb els alumnes i veure com es poden reproduir en una traducció, convé que treballem aquests ritmes en versos que ara ja haurien de ser més recognoscibles per als alumnes i amb els quals acabarem de veure algunes característiques dels versos catalans més típics com el decasíl·lab, o, un de menys comú, l'enneasíl·lab.

De fet, no cal anar a les traduccions hexamètriques de Riba o els seus epígons per trobar el ritme dactílic. Al contrari, es pot sentir molt bé en un dels versos més famosos de la literatura catalana que dona nom a un dels títols més emblemàtics de J.V. Foix: «Sol i de dol amb vetusta

---

<sup>15</sup> Ferrater, 1971, 28.

gonella», però que podem trobar en molts altres poemes catalans. Sense sortir del corpus del poeta de Sarrià, versos inicials com «És per la Ment que se m'obre natura», «Com el macip errabund per les aules», «Quatre colors aparien el món» o encara «Ah!, si amb levites de verda llustrina / ens amaguéssim darrere aquells sacs», tots ells versos de *Sol i de dol*.

El ritme anapèstic encara és més comú. Parafraçant Ferrater en l'article ja citat (1971), l'anapest és el ritme al qual estem més exposats en català. És un dels que apareixen més sovint, no només combinats, com ja he fet notar, amb els iambes en una de les combinacions del decasíl·lab més comunes («Oh!, si prudent i amb paraula lleugera», per seguir amb Foix), sinó també en versos formats íntegrament per anapestos. Per exemple, el vers de nou síl·labes, l'enneasíl·lab, en català no té cap mena de tradició i no se'n troben, excepte en una única combinació de peus: tres anapestos (tatatàtatàtatà). Aquest ritme concorda amb la música de la sardana (dos curts i un de llarg). No en va Maragall el va fer servir en el primer vers de, precisament, la *Sardana*: «La sardana és la dansa més bella [...]». Tot i que com deia no és excessivament comú, el trobem, per exemple, usat de manera sistemàtica per Carner en poesies com *Elegia d'una rosa*:

« Quina cosa, Déu meu, quina cosa!  
és la cosa més trista d'enguany.  
Se m'ha mort una rosa, la rosa;  
se m'ha mort sense pena ni plany.

Ni la pluja, ni el vent li han fet nosa,  
ni ha mirat de collir-la l'estrany.  
Se m'ha mort una rosa, la rosa,  
que potser ni tenia averany.

Ni la bella il·lusió l'ha desclosa,  
ni ses fulles puní el desengany.  
Se m'ha mort una rosa, la rosa;  
se m'ha mort tota sola en el tany.»

Amb aquesta elegia, de ritme anapèstic marcadíssim (tota la poesia està composta per anapestos) podem acabar de definir aquest ritme (i amb ell, el metre, l'enneasíl·lab) i començar a estudiar tots els versos que els estudiants es trobin a partir de la combinació de peus ara estudiats: el iambe, el troqueu, el dàctil i l'anapest. Deixo de banda l'amfibrac perquè fora de l'ús sistemàtic d'Agustí Esclasans a *Ritmes* és gairebé inexistent tant en mètrica romànica com en clàssica l'ús sistemàtic d'aquest peu.

Així, els alumnes poden començar a entendre els octosíl·labs d'un dels sonets més bonics de *Salvatge cor* de Carles Riba no com una simple combinació de versos de vuit síl·labes, sinó

per la combinació de peus ara estudiats, que se senten perfectament, un cop es tenen assumits i es reciten amb prou èmfasi i que escandeixo per a l'ocasió:

« La meva ànima i el meu cos (2 anapestos + 1 iambe)  
s'han refet prop de tu, estimada, (2 anapestos + 1 iambe)  
oh port fondo en illa salvada, (1 anapest + 1 iambe + 1 anapest)  
santuari en boscatge clos! (2 anapestos + 1 iambe)

El vent de sempre i els seus plors (4 iambes)  
que dolçament, amb quina onada (1 dàctil + 2 iambes)  
tan pura, a la fi humiliada, (1 iambe + 2 anapestos)  
m'han dut al cor del teu repòs! (4 iambes)

T'he adorat perquè fossis dea, (2 anapestos + 1 iambe)  
t'he callat per sentir-te idea (2 anapestos + 1 iambe)  
en la llum dels versos antics. (1 anapest + 1 iambe + 1 anapest)

Tan clara al lluny i, prop, tan cara! (4 iambes)  
La ment que et pensa sembla avara (4 iambes)  
i el món, repetint-te, prolix» (1 iambe + 1 anapest + 1 iambe)

Ara sí, un cop es tenen clars els ritmes essencials, podem començar a pensar a traduir els metres clàssics quantitius a partir del sistema intensiu. Abans, però, com assenyalo a la programació, convindria que els alumnes no només en tinguin un coneixement passiu, sinó que, com en els exercicis de la glosa, puguin produir els seus propis versos per tal que les competències treballades siguin transferibles, permanents i productives.

## **2.4. Metrificar traduccions dels clàssics: la similitud entre metres antics i romànics**

No es pot pretendre, segons em sembla, fer escandir els metres llatins o grecs amb el currículum actual. No vull pas, doncs, explicar normes com la *correptio iambica* o *vocalis ante vocalem corripitur*. Em conformaria fent-los entendre com sonaven aquells versos, amb independència de les particularitats de cadascun. Tampoc crec que calgui fer-los traduir els textos, si tenim en compte, com ja he dit i repetit, que els poetes no són part del *corpus* que es demana als exàmens de selectivitat. I, essent francs, la majoria de textos poètics són, potser, massa difícils fins i tot per a segon de batxillerat. Almenys amb el nivell actual mitjà. Val a dir, però, i només a tall de reflexió descontextualitzada, que ens hauríem de replantejar si els alumnes no es motivarien més amb textos més apetitosos com ara algun *carmen* de Catul o algun passatge d'Ovidi que no pas el tedi permanent de Cèsar i succedanis.

Però tornant a la qüestió que ens ocupava. El que es planteja aquí és que un cop explicat quin tipus de metre fa servir cada poeta en qüestió, l'alumne el pugui assimilar a esquemes rítmics que prèviament ha estudiat per tal de poder-lo sentir, sigui amb una traducció poètica publicada que el professor li ofereixi, sigui feta *ad hoc* pel docent o bé, i potser el més interessant, una traducció feta pels propis alumnes a partir d'una traducció en prosa.

Cenyim-nos a uns quants esquemes mètrics a tall de mostra, sense voler ser exhaustius. Deixem, però, per últim terme l'hexàmetre, el vers rei de la mètrica clàssica, per tal com és dels més diferents respecte als versos romànics que coneixen els alumnes.

#### 2.4.1. El dímetre trocaic i el tetràmetre trocaic catalèctic

Es tracta de dos versos que, aparentment, no són pas dels més famosos ni dels que sonen més, però en realitat apareixen molt sovint al teatre, tant grec com llatí. De fet, el tetràmetre trocaic és el vers més utilitzat per Plaute només després del trímetre iàmbic i, ves per on, coincideixen amb un vers que els alumnes sabran improvisar del tot, si han treballat bé la glosa.

En efecte, el tetràmetre trocaic no és sinó la unió de dos dímetres trocaics, un metre format per dos metres trocaics (tàtatàta tàtatàta), un esquema rítmic que coincideix de tot i en tot amb el vers de la glosa, amb final femení: «A Aragó hi ha una dama» és un dímetre trocaic accentual perfecte. L'únic que s'ha de fer per obtenir el tetràmetre és unir dos dímetres, amb la particularitat que el segon hemistiqui, ha de ser amb final masculí per reflectir la catalexi de l'original (l'anomenat *leciti*, per les bromes d'Aristòfanes amb aquest metre a *Les granotes*), cosa que, de fet, coincideix plenament amb la cançó popular, que també combina rimes masculines i femenines: «A Aragó hi ha una dama / que és bonica com un sol» són dos dímetres trocaics perfectes (el segon catalèctics).

Poso d'exemple els següents versos de la meva traducció d'*Els ocells* (vv. 1470-1493), que combinen els dímetres trocaics acatalèctic i els lecitis:

πολλά δὴ καὶ καινὰ καὶ θαυμάστ'  
ἐπεπτόμεσθα καὶ  
δεινὰ πράγματ' εἶδομεν.  
ἔστι γὰρ δένδρον πεφυκὸς  
ἔκτοπόν τι Καρδίας ἀ-  
πωτέρω Κλεώνυμος,  
χρήσιμον μὲν οὐδέν, ἄλλως  
δὲ δειλὸν καὶ μέγα.  
τοῦτο τοῦ μὲν ἦρος ἀεὶ  
βλαστάνει καὶ συκοφαντεῖ,  
τοῦ δὲ χειμῶνος πάλιν τὰς

ἀσπίδας φυλλορροεῖ.  
ἔστι δ' αὖ χώρα πρὸς αὐτῷ  
τῷ σκότῳ πόρρω τις ἐν  
τῇ λύχνων ἐρημία,  
ἐνθα τοῖς ἦρωσιν ἄνθρωποι  
ξυναριστῶσι καὶ ζύν-  
εισι πλὴν τῆς ἐσπέρας.  
τηνικαῦτα δ' οὐκέτ' ἦν  
ἀσφαλὲς ξυντυγχάνειν.  
εἰ γὰρ ἐντύχοι τις ἦρω  
τῶν βροτῶν νύκτωρ Ὀρέστη,  
γυμνὸς ἦν πληγείς ὑπ' αὐτοῦ  
πάντα τάπιδέξια.

*Moltes noves prodigioses  
hem vist i sobrevolat,  
i prodigis de substància.  
Creix un arbre excepcional  
que Cleònim s'anomena  
i cau lluny de Corgallard.  
És estèril i inservible,  
un covard, que a sobre és gras.  
Cada primavera brota  
amb denúncies que ha nodrit.  
Quan l'hivern ja s'acarnissa  
perd, com fulles, els escuts.  
Hi ha un indret, en les negroses  
regions d'un desert privat  
de fanals, en la distància,  
on l'heroï amb el mortal  
comparteix dinar i conversa  
fins que és fosc al capaltard.  
A aquella hora, és molt temible  
si algú els troba per un cas.  
Si un mortal de nit es topa  
amb Orestes el bandit,  
marxarà amb una pallissa,  
sense roba ni atributs.*

Quan unim en una sola tirada i ratlla un dímetre trocaic acatalèctic i un leçiti i els disposem en una sola línia, obtenim un tetràmetre trocaic com els de Plaute. Ho exemplifico, tant és, amb un vers de la meua traducció d'*El malcarat* de Menandre. Aquest vers «ἀλλ' ἴσως ταῦτ' ἐστ' ἀρεστὰ μᾶλλον· οὕτω πράττετε» (*Dys.* 746) és fonamentalment idèntic quant al ritme (canviant-

ne el suport i la llengua, ben mirat, doncs, tot) respecte a «Si ara es porta aquesta vida i us agrada, feu tranquils».

L'operació, doncs, pot consistir de fer agafar als alumnes un passatge de Plaute en tetrametres trocaics de la comèdia que hagin de llegir, posem pel cas, *Els bessons* o *El soldat fanfarró*, en traducció d'Esther Artigas, i fer-los despertar una música que ajuda i molt a convertir el text en realment juganer i còmic. Fins i tot, si s'hi atreueixen, a partir d'una primera traducció en prosa feta en grup, caldria que ells provessin de fer-ne una de rítmica individualment o en grup i amb l'ajuda del professor.

Vegeu d'exemple una tirada d'aquests metres en el passatge ara esmentat d'*El malcarat* de Menandre (vv. 740-749), model i predecessor de la comèdia *palliata* que han d'estudiar els alumnes al batxillerat:

KN.

ἀλλὰ κατὰκλινόν με, θύγατερ. τῶν δ' ἀναγκαίων λέγειν 740  
πλείον'] οὐκ ἀνδρὸς νομίζω· πλὴν ἐκεῖνό γ' ἴσθι, παῖ—  
ὑπὲρ ἐ]μοῦ γὰρ βούλομαι εἰπεῖν ὀλίγα σοι καὶ τοῦ τρόπου—  
εἰ τοιοῦτοι πάντες ἦσαν, οὔτε τὰ δικαστήρια  
ἦν ἂν, οὔθ' αὐτοὺς ἀπῆγον εἰς τὰ δεσμοκτήρια,  
οὔτε πόλεμος ἦν, ἔχων δ' ἂν μέτρι' ἕκαστος ἠγάπα.  
ἀλλ' ἴσως ταῦτ' ἐστ' ἀρεστά μᾶλλον· οὔτω πράττετε.  
ἐκποδὼν ὑμῖν <ὁ> χαλεπὸς δύσκολός τ' ἔσται γέρων.

ΓΟ.

ἀλλὰ δέχομαι ταῦτα πάντα. δεῖ δὲ μετὰ σοῦ νυμφίον  
ὡς τάχισθ' εὐρεῖν <τιν'> ἡμᾶς τῆι κόρῃ, σοὶ συνδοκοῦν.

Que són rítmicament idèntics als següents versos (amb la sola excepció del vers 746, amb un final femení que no vaig poder evitar):

**Cnemó:**

Filla, ajuda'm a estirar-me. Parlar més del compte no és d'homes. Però hi ha una cosa, que, baldufa, has de saber: vull dir-te unes poques coses sobre mi i sobre com sóc. Si tothom se m'assemblava, no tindriem tribunals, ni caldrien les garjoles on posar els nostres semblants. No hi hauria mai cap guerra: que amb el mínim prou faríem. Si ara es porta aquesta vida i us agrada, feu tranquils. No us serà mai més obstacle aquest vell tan malcarat.

**Gòrgias:**

Fet, accepto aquestes ordres, però em cal el vostre ajut per trobar a la noia un nuvi que us agradi a vós també.

### 2.4.2. El trímetre iàmbic

Entrem aquí en un dels versos reis de la mètrica antiga, amb què es compon gairebé tots els recitats del teatre grec i llatí (amb permís del tetràmetre trocaic), però també alguns dels fragments més famosos de la poesia iàmbica grega i dels *carmina* IV i LII catulians i d'alguns dels epodes i odes d'Horaci.

Amb aquest metre tampoc no hi ha d'haver cap problema. Només cal recordar la cançó de la Trinca *Visca nostramu* i afegir-hi dues síl·labes més en ritme iàmbic. Així doncs, de dificultat en la construcció, des del punt de vista de la mètrica catalana, no en té cap, perquè, sense resolucions, coincideix plenament amb un dodecasíl·lab masculí. Un vers de Carner com «de tant de pes la meva destra s'ha cansat» (Nabí I, 8) és rítmicament idèntic a un vers com «Phaselus ille, quem videtis, hospites» o, en la traducció rítmica del mateix cant de Parramon, «Aquesta barca, oh benvinguts, que aquí veieu». Només si es vol filar prim, i per respectar les cesures de l'original s'hauria d'especificar que és millor que no hi hagi una paraula aguda en la posició sisena per no dividir el vers en dues parts iguals. Però això potser és filar massa prim i crec que no cal.

El mateix procediment es podria fer servir aquí, treballant amb el text llatí al costat d'una traducció en prosa i fent-la metrificar als alumnes. O, directament, aprofitar algunes de les traduccions rítmiques publicades, tot i que val a dir que la de Parramon ara citada, per bé que no antiga (1999) dista molt de poder apel·lar als adolescents d'avui dia:

Phasellus ille, quem videtis, hospites,  
ait fuisse navium celerrimus,  
neque ullius natantis impetum trabis  
nequisse praeterire, sive palmulis  
opus foret volare sive linteo.  
et hoc negat minacis Hadriatici  
negare litus insulasve Cycladas  
Rhodumque nobilem horridamque Thraciam  
Propontida trucemve Ponticum sinum,  
ubi iste post phasellus antea fuit  
comata silva: nam Cytorio in iugo  
loquente saepe sibilum edidit coma.  
Amastri Pontica et Cytore buxifer,  
tibi haec fuisse et esse cognitissima  
ait phasellus; ultima ex origine  
tuo stetisse dicit in cacumine,  
tuo imbuisse palmulas in aequore,  
et inde tot per impotentia freta  
erum tulisse, laeva sive dextera  
vocaret aura, sive utrumque Iuppiter



simul secundus incidisset in pedem;  
neque ulla vota litoralibus diis  
sibi esse facta, cum veniret a mari  
novissimo hunc ad usque limpidum lacum.  
sed haec prius fuere: nunc recondita  
senet quiete seque dedicat tibi,  
gemelle Castor et gemelle Castoris.

**Que en la traducció de Parramon sonen així:**

Aquesta barca, oh benvinguts, que aquí veieu  
la més lleugera diu que fou entre les naus  
i que cab fusta nedadora no ha pogut  
deixar-la enrere, impetuosa, ja amb els remes  
o ja amb la vela li calgués aixecar el vol.  
La costa, diu, de l'Adriàtic perillós  
no pot negar-ho, ni les illes Cíclades,  
la noble Rodes, la Propòntida furent  
dels tracis o del Pontos el ferotge golf,  
on la que havia de ser barca fou abans  
un bosc espès i a les collades del Citor  
amb l'estrident crinera va xiular sovint.  
Amastris pòntica i Citor cobert de boix,  
tot això us era i us és tot molt conegut,  
com diu la barca, i en l'origen més remot  
diu que ben dreta s'aixecava en el teu cim  
i que en les teves aigües amarà els seus remes,  
i des d'allà per tot de procel·losos freus  
portà el seu amo, ja cridés el ventijol  
pel costat dret o per l'esquerre, o ja a favor  
per una escota o l'altra Júpiter vingués;  
i no va caldre que a cap déu del litoral  
adrecés vots en el periple des del mar  
més allunyat fins aquest llac tan transparent.  
D'això fa temps; mes ara, duta a un lloc tranquil  
es va fent vella i es consagra per fi a tu,  
al bessó Càstor, i de Càstor al bessó.

### **2.4.3. Els dímetres anapèstics**

Es tracta d'un dels metres comuns en les parts líriques de les tragèdies i comèdies antigues i també en els fragments de la lírica coral arcaica. No apareixen, però, en les comèdies plautines

ni en cap dels lírics llatins, per la qual cosa seré més breu en aquest metre, que, però, pot treballar-se a bastament en el cas del teatre grec.

Un dímetre anapèstic prototípic (vull dir, sense les resolucions que pot fer el poeta) coincideix plenament amb un dodecasíl·lab de ritme anapèstic (tatatátatatátatatátatà), això és, es tracta d'augmentar en un peu els versos de Carner que hem vist en l'ocasió d'*Elegia d'una rosa*, en una combinació de ritmes que és molt comuna en català. Per dir-ne uns pocs de Carner i de Foix respectivament: «Al primer traspuntar d'un ventós solixent» (*Nabí*, I, 1); «en havent-hi bastit cercaria muller» (*Nabí*, I, 45); «Dels abismes vesprals, en errívols trencalls» (*Les irrealis omegues*, IV, 6); «*Matinada i crepuscle del dia indistint*» (*Les irrealis omegues*, IV, 29).

Si es vol, fins i tot es podria explicar als alumnes que el poeta, per evitar una sonsònia massa martellejant, podia substituir algun dels peus anapèstics per un de iàmbic. Però això tampoc no ha de donar problemes, perquè, per exemple, un dímetre anapèstic amb la contracció de dos dels peus anapèstics per dos iambes, donaria un decasíl·lab també molt comú en català, com en aquests dos versos de Carner d'*Encontre a Cor quiet*: «A la posta, de l'aire en la frisança», «el desig acabat i l'esperança».

I d'exemple, podríem treballar aquesta primera cançó, preciosa, del Puput, a *Els ocells*, vv. 209-222, tota en dímetres anapèstics lírics:

ἄγε σύννομέ μοι παῦσαι μὲν ὕπνου,  
λύσον δὲ νόμους ἱερῶν ὕμνων,  
οὗς διὰ θείου στόματος θρηνεῖς  
τὸν ἐμὸν καὶ σὸν πολύδακρυον Ἴτυν:  
ἐλελιζομένης δ' ἱεροῖς μέλεσιν  
γένυος ξουθῆς  
καθαρὰ χωρεῖ διὰ φυλλοκόμου  
μίλακος ἠχῶ πρὸς Διὸς ἔδρας,  
ἴν' ὁ χρυσοκόμας Φοῖβος ἀκούων  
τοῖς σοῖς ἐλέγοις ἀντιψάλλων  
ἐλεφαντόδετον φόρμιγγα θεῶν  
ἴστησι χοροῦς: διὰ δ' ἀθανάτων  
στομάτων χωρεῖ ζύμφωνος ὁμοῦ  
θεία μακάρων ὀλολυγή.

I passar-la a una traducció rítmica com la següent, en què, a més, hi he afegit la rima consonant, un element totalment aliè a la poesia grega, però que pot servir per reforçar el caràcter líric de la peça amb un element que els alumnes (i qualsevol persona que hagi llegit una mica de poesia) identifica amb la cançó:

Va, desperta, companya de niu i de cants!



aquests, que no sabem com recitar, en una traducció rítmica, podem dotar-los de música i d'una llengua que entenguem. D'aquesta manera podem passar d'aquest text:

Saepe illam perhibent ardenti corde furentem  
clarisonas imo fudisse ex pectore voces,  
ac tum praeruptos tristem conscendere montes  
unde aciem in pelagi vastos protenderet aestus,  
tum tremuli salis adversas procurrere in undas  
mollia nudatae tollentem tegmina surae,  
atque haec extremis maestam dixisse querelis,  
frigidulos udo singultus ore cientem:  
“sicine me patriis avectam, perfide, ab aris,  
perfide, deserto liquisti in litore, Theseu?  
Sicine discedens neglecto numine divum  
immemor a! devota domum periuria portas?  
nullane res potuit crudelis flectere mentis  
consilium? Tibi nulla fuit clementia praesto  
immite ut nostri vellet miserescere pectus?  
At non haec quondam blanda promissa dedisti  
voce mihi, non haec miserae sperare iubebas,  
sed conubia laeta, sed optatos hymenaeos:  
quae cuncta aerii discerpunt irrita venti.  
nunc iam nulla viro iuranti femina credat,  
nulla viri speret sermones esse fideles.  
Quis dum aliquid cupiens animus praegestit apisci,  
nil metuunt iurare, nihil promittere parcunt:  
sed simul ac cupidae mentis satiata libido est,  
dicta nihil metuere, nihil periuria curant.

A aquest altre, en traducció meva feta per a un exercici de classe per fer-los notar la correntia rítmica dactílica:

Conten que fora de si pel cor que per dins li cremava,  
se li escapaven del fons del pit uns xiscles que tallen:  
tan aviat grimpava aflagida espadats i muntanyes  
d'on estenia l'esguard pels corrents del mar insondable,  
com es llançava contra les ones de sal tremolosa  
arromangant-se els vestits suaus amunt de les cames,  
i, desolada, amb laments de mort, així s'exclamava,  
entre sanglots que li glacen la cara xopa de llàgrimes:  
«És així, traïdor, que arrencada de casa el meu pare,  
m'abandones, Teseu traïdor, en una costa deserta?  
És així que te'n vas menyspreant la força divina,  
desagraït, i te'n portes a casa les falses promeses?  
No hi ha hagut res que pogués doblegar-te el cruel determini?

És que cap mena de compassió no va despertar-se't,  
una que fes que el teu pit agrest de mi s'apiadés?  
No eren aquestes les tendres promeses que vas fer-me un dia,  
amb dolces paraules, no era això el que de tu m'esperava,  
trista! Sinó que volia himeneus i unes noces felices!  
Hipocresies que el vent s'endugué, escampades per l'aire.  
Que mai més cregui una dona cap promesa d'un home,  
que mai cap d'elles esperi paraules honestes d'un home.  
Mentre el seu ànim calent desitja ferventment una cosa,  
no tindrà por de jurar-te res, res s'estarà de prometre't:  
tan aviat com sacia el desig de la ment tan calenta,  
no els fa cap por la paraula donada ni caure en perjuri».

D'aquesta manera, se'ls pot fer notar que el vers 124 «Saepe illam perhibent ardenti corde furentem» no és fonamentalment diferent en res més que en el suport rítmic (de la quantitat a la intensitat) respecte a aquest hexàmetre català: «Conten que fora de si pel cor que per dins li cremava».

#### **2.4.6. Alguns metres eòlics en la seva versió accentual**

Totes aquestes operacions es podrien replicar igualment en versos comuns de la lírica eòlica com els ferecràtics (un hexasíl·lab femení amb accent fix a la tercera, com en «Com se diu aquest poble» de *On he deixat les claus* de J.V. Foix), els glicònics (un octosíl·lab masculí amb accents a la primera, a la tercera i a la cinquena, com en «Llarga, com s'allarga la nit», del sonet IX de *Salvatge cor* de Riba), els telesil·leus (un heptasíl·lab masculí amb accents a la segona i a la cinquena, com en «I fixa el callat magí», a *L'estiu fecund al jardinet*, de Carner), o el faleci, un dels metres més comuns en els *carmina* de Catul (un decasíl·lab femení amb accents en tercera i sisena, com en «Atardat en ma cambra, consirós» de *Perdut en mon jardí*, també de Carner).

De fet, molts versos clàssics poden reduir-se a esquemes accentuals que els alumnes tenen codificats i que, ben treballats, poden percebre fàcilment i fins i tot, reproduir-los i, per tant, utilitzar-los per traduir. Deixo estar, però, metres més complexos com l'hendecasíl·lab sàfic, el pentàmetre iàmbic o el decasíl·lab alcaic.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Vegeu per a l'adaptació accentual d'aquests versos el manual de Jordi Parramon (1999), complet, però força espès.

### **3. Programació d'una unitat didàctica**

El present apartat conté una unitat didàctica per al primer i segon semestre de segon de batxillerat de llatí que condensa tota la proposta d'intervenció a l'aula explicada als punts anteriors.

#### **3.1. Objectius, metodologies i competències.**

Ja he esmentat que aquesta intervenció, tot i que vol tocar molts punts que crec que seran francament útils per als alumnes de llatí (i de català, castellà, anglès i les diferents literatures), en realitat parteix d'una ampliació curricular. Al currículum de llatí no està previst ensenyar-hi a fer versos, ni a saber mètrica. Tanmateix, per tal com està enfocada, aquesta unitat didàctica permet treballar uns quants dels objectius generals de la matèria de llatí de batxillerat segons el Currículum actual de batxillerat (Decret 142/2008, vg. la bibliografia). Són els següents:

- 1) Reflexionar, en general, sobre els conceptes morfosintàctics i semàntics propis d'un sistema lingüístic i establir relacions entre àmbits lingüístics diversos.
- 2) Relacionar fets lingüístics del llatí (fonètica i prosòdia, flexió nominal, pronominal i verbal, lèxic) amb altres de les llengües que en deriven, principalment del català, del castellà i de l'aranès, si s'escau.
- 3) Extreure informació de textos llatins diversos, originals i en traducció, pertanyents als diferents gèneres literaris, tot distingint-ne els trets essencials.
- 4) Adonar-se i valorar que la llengua i la cultura llatines han perllongat la seva influència en el temps i han esdevingut un model imitable per a generacions posteriors.
- 5) Tenir una visió humanitzada de l'entorn mitjançant el contacte amb les llengües i la cultura clàssiques, i reconèixer i estimar els valors dels autors antics com a font del pensament i de l'art del món occidental.

És cert que alguns d'aquests objectius només es podran treballar tangencialment, però no és menys cert que són de caràcter tan general que només treballant, com es planteja aquí, amb textos llatins, tant amb original com en traducció, fàcilment es tocaran d'una manera o altra. És per això que convindrà detallar els objectius de la proposta, que, de fet, ja s'han anat anomenat a la introducció, que són ben senzills i concrets (tot i que no tan senzills de portar a la pràctica):

- Conscienciar els alumnes de la importància del ritme en la poesia (clàssica i no tan clàssica).

- Aprendre a valorar (i qui sap si a estimar) la poesia a partir de la música de les paraules. Dit d'una altra manera, aprendre a valorar no només el contingut, sinó també la carcassa fonètica, que és tan o més important.
- Aprendre a distingir el ritme en diferents suports (purament en música, en dansa, o bé en poesia recitada) de manera proactiva i transversal.
- Aprendre a produir el ritme de manera organitzada (no arbitrària) i, per tant, seguint uns patrons mètrics.
- Entendre que tot i que la manera de produir i distribuir aquest ritme canvia en una llengua romànica respecte a les llengües clàssiques, els ritmes, fonamentalment, són els mateixos i, per tant, es poden reproduir o, almenys, imitar. Es tracta, doncs, de connectar les formes poètiques de l'antiguitat amb les d'avui dia.
- Aconseguir traduir rítmicament textos poètics clàssics senzills a partir d'una traducció en prosa feta en grup i amb l'ajuda del professor.
- Aconseguir traduir rítmicament textos poètics clàssics complexos amb l'ajuda, si cal, de traduccions catalanes en prosa.
- Canviar el concepte de traducció dels textos clàssics: que no sigui entesa només com una eina de servei per desxifrar el text original, sinó com un fi: produir un text amb autonomia literària amb capacitat d'emocionar.
- Despertar el cuc de la poesia als alumnes perquè es llencin a llegir-la, escriure-la i a traduir-ne, per formar nous poetes i traductors.
- I encara caldria afegir-hi la voluntat d'arribar a aquests coneixements fent conèixer la glosa als alumnes, una pràctica pròpia dels Països Catalans que va estar a punt de desaparèixer i que just fa uns anys que s'està recuperant, especialment des de l'influx del mallorquí Mateu Xurí, que ha fet un gran esforç de recuperació de tonades diverses.

Els objectius concrets a cada activitat seran indicats en cadascuna de les sessions de la Unitat didàctica, juntament amb els objectius generals d'etapa (numerats segons el Decret 142/2008 de la Generalitat de Catalunya pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat) i indicant-ne les competències respectives, la metodologia didàctica, la planificació temporal i els materials i recursos indispensables per a poder-los dur a terme, que seran bàsicament, textos poètics diversos (en català i llatí), vídeos diversos sobre la glosa (i, per tant, projectors i altaveus), una guitarra, el diccionari llatí, a més de bibliografia secundària diversa com el fonamental i ja citat manual de Jordi Parramon *Ritmes clàssics* (1999), i diverses mètriques catalanes (com les de Salvador Oliva, 1980, 2008) o el del nostre estimat conseller d'educació (Bargalló, 2007).

A la unitat didàctica hi ha assenyalades les sessions. La meva idea, però, no és de fer-les seguides, sinó de treballar-les durant l'últim dia de classe de la setmana a manera de recompensa, més que no pas fer un empatx a uns alumnes que, a més, han de complir el programa de batxillerat. De fet i justament per això arriben molt cansats al final de la setmana i pot ser una manera de ludificar un dels dies de classe, que sempre serà més profitós que no donar-los més informació quan ja n'estan ben tips. A més, la glosa i el vers demanen temps i assimilació, així que pot ser una bona idea repartir les sessions que es plantegen en aquesta programació entre els divendres del primer i segon semestre.

Quant a la metodologia emprada, perquè sigui eficaç, és essencial que afavoreixi l'anàlisi i la comprensió dels conceptes i propiciï la creativitat dels alumnes en el procés d'aprenentatge, tot promovent la innovació, la comparació i la reflexió i faciliti l'ampliació curricular, aportant nous coneixements, tot de coses que segons em sembla aquesta unitat compleix a bastament.

No em restringiria, doncs, a una única metodologia, sinó que intentaria combinar diferents sistemes per adaptar-se a les contingències i als problemes que puguin anar apareixent, atenent a la diversitat dels alumnes. Tanmateix, com es pot veure la tendència de la unitat didàctica primària les activitats pràctiques per sobre de les teòricopassives, intentant crear l'anomenat conflicte cognitiu per aconseguir l'estimulació i l'interès cognitiu entre iguals. Ara bé, no entenc la pràctica sense la teoria ni viceversa i descarto absolutament del tot la figura de professor-guia.

En aquest sentit, crec que és fonamental intentar combinar la classe més tradicional (de tipus magistral) amb una gran participació dels alumnes, que poden sentir-se fàcilment interpel·lats pels factors musicals i el caràcter satíric de la cançó improvisada. Com es veurà en la unitat didàctica, m'agradaria intentar implementar estratègies pròpies d'un model d'aprenentatge dialògic de concepció comunicativa que entengui la realitat com una construcció humana, els significats de la qual depenen de les interaccions humanes i que en fomenti l'aprenentatge a través de la construcció interactiva de significats, com han proposat els sociòlegs Adriana Aubert (2011) i Ramón Flecha (2000 i 2013, amb M. Soler) en diferents ocasions.<sup>17</sup> I a parer meu el mètode que vull introduir per treballar el ritme, el de la cançó improvisada, és una magnífica oportunitat per introduir alguns dels elements proposats per aquests sociòlegs de l'educació, per tal com no hi ha res més dialògic i més comunicatiu que una activitat que consisteix a dialogar cantant i rimant versos. De fet, ja hi ha qui ha provat la glosa com un element per cohesionar grups de secundària i per treballar aspectes comunicatius a les hores de tutoria.<sup>18</sup> En aquest sentit, vull seguir els passos que han marcat, per un cantó, projectes com

---

<sup>17</sup> Per exemple, a Flecha, 2000.

<sup>18</sup> El documental *Glosadors* en pot ser una bona mostra. En qualsevol cas, a la pàgina web ja citada d'*eduglosa* apareixen unes quantes unitats didàctiques que parteixen de la glosa com a element cohesionador i dialògic.



*Corrandaescola* (vg. bibliografia), una proposta interescolar que «convida els alumnes de Cicle Superior a treballar la llengua oral» i el cant improvisat a primària; i per l'altre, el projecte *Improversem* (vg. bibliografia), que vol reflexionar i debatre els alumnes de secundària mitjançant la glosa i el rap.

D'altra banda, també cal comentar que tot i que últimament, segons ens han informat diferents professors d'aquest màster, hi ha cants de sirenes que potser el model de competències canviarà per a batxillerat, el cert és que des de l'aplicació de la LOMCE (Llei Orgànica 8/2013, del 9 de desembre, article 6.2.b) les competències han passat a formar una part fonamental del currículum de cada etapa educativa. Per tal de facilitar la comprensió de les taules de la unitat didàctica on apareixen abreujades les competències que crec que es poden treballar amb aquesta proposta, les faig constar ara en aquesta llegenda:

1. Competència lingüística (CL)
2. Competència d'aprendre a aprendre (CA)
3. Competència Artística i Cultural (CAC)
4. Consciència i expressions culturals (CC)
5. Competència digital (CD).
6. Autonomia i iniciativa personal (CI)

### **3.2. Sobre la perspectiva de gènere**

Uns apunts breus sobre la perspectiva de gènere abans d'entrar a veure com s'organitza la unitat didàctica que proposo. Avui dia, tothom té clar, almenys teòricament, la importància de treballar tots els continguts amb una perspectiva de gènere per tal de formar persones en l'antimasclisme i, doncs, en el feminisme.

Evidentment, hi ha temes més apropiats que d'altres per treballar la perspectiva de gènere. Per exemple, els temes culturals de l'Antiguitat, amb una societat profundament masclista i furibundament misògina, s'hi presten fàcilment. Ara, els temes purament gramaticals, com ara el d'explicar les declinacions, potser menys. Podríem pensar que tractant-se aquesta intervenció didàctica d'una qüestió tan abstracta com és el ritme la perspectiva de gènere podria quedar regalada a l'ostracisme. Crec, però, que no és així. El ritme, evidentment, és abstracte i no té cap significat semàntic i, per tant, no ho pot ser, de masclista. Com tampoc ho pot ser la gramàtica. Ara bé, totes dues es treballen a partir de textos. I els textos sí que ho poden ser. Ha de ser tasca del docent, doncs, treballar els textos clàssics (la majoria dels quals, reflex de la societat masclista en què es van produir) amb un esperit crític, o bé intentant portar a l'aula textos no només escrits per homes. O, fins i tot, quan, com és el cas de la literatura llatina, el docent no es pot inventar

uns textos fets per dones, perquè no hi són, fer que els alumnes es preguntin el perquè d'aquest desert o d'aquesta absència.

D'altra banda, la glosa, que, com tot element popular, és un reflex fins i tot encara més genuí (respecte a la literatura culta) de la societat en què ha nascut, ha estat tradicionalment de caire satíric i, també, amb tints masclistes. Ara bé, des de la recuperació de la glosa arreu dels Països Catalans, són moltes les dones que s'han posat al capdavant dels grups de glosadors i que han advocat per una glosa lliure de micro i macro masclismes. Potser l'esplèndida cançó improvisada amb què Maribel Servera, un dels exponents més brillants (si no el que més) de la glosa d'arreu dels Països Catalans, va guanyar el premi de Reina de Nyacres d'Espolla del 2014 n'és el millor exemple i ens marca a tots plegats el camí a seguir.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Es pot sentir sencera aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=df38DoLuiJg>

## UNITAT DIDÀCTICA: Ritme i vers d'avui a l'Antiguitat

Resum de la UD:

Matèria: Llatí

Nivell educatiu: 2n de batxillerat

Temporització Els divendres del primer semestre i segon semestre

Sessions: 16

Àrees relacionades: llengua i literatura catalanes, castellana, anglesa, música.

Objectius generals d'etapa: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12

Competències clau:

**Continguts**

**Objectius d'aprenentatge**

**Criteris d'avaluació i Indicadors de nivell (N)**  
(N1: satisfactori; N2: de notabilitat; N3: d'excel·lència)

CAC, CL, CA

1. El ritme i l'expressió del ritme.

Entendre que el ritme és un fenomen inherent a l'ésser humà i que s'expressa en diferents suports: en la música, en la dansa i en les paraules.

Reconèixer el mateix ritme en diferents suports.

N1 Distingeix el ritme en un dels suports.

N2 Distingeix el ritme en tots els suports.

N3 Distingeix el ritme en tots els suports i és capaç de reproduir-los vocalment.

CAC, CL, CA

2. La glosa i el ritme trocaic

Aprendre a produir heptasíl·labs improvisats a través de les diverses tonades de la glosa de base trocaica.

Saber distingir i produir versos improvisats de ritme trocaic.

N1 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme trocaic.

N2 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme trocaic i rima almenys els versos parells.

N3 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme trocaic i rima tots quatre versos en rima ABAB o ABBA.

CAC, CL, CA

3. La glosa i el ritme iàmbic

Aprendre a produir decasíl·labs improvisats a través de les diverses tonades de la glosa de base iàmbrica.

Saber distingir i produir versos improvisats de ritme iàmbic.

N1 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme iàmbic.

N2 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme trocaic i rima almenys els versos parells.

N3 Sap entonar la cançó i produeix versos amb ritme trocaic i rima tots quatre versos en rima ABAB o ABBA.

CAC, CL, CA

4. El ritme anapèstic i dactílic

Saber reconèixer i produir versos de base dactílica i anapèstica no necessàriament improvisats.

Saber distingir i produir versos de base anapèstica i dactílica.

N1 Sap reconèixer el ritme dactílic i anapèstic en una poesia catalana.

N2 Sap reconèixer el ritme dactílic i anapèstic en una poesia catalana i sap produir un dels dos ritmes en versos no necessàriament improvisats.

N3 Sap reconèixer el ritme dactílic i anapèstic en una poesia catalana i sap produir un dels dos ritmes en versos no necessàriament improvisats.

CAC, CL, CA, CI	5. Traducció rítmica de textos poètics llatins.	Traduir rítmicament textos poètics llatins de metres diversos: Plaute, Virgili, Ovidi, Catul i Horaci.	Traduir textos poètics llatins.	
			N1	Tradueix amb prou correcció rítmica els versos d'una poesia a partir de traduccions catalanes.
			N2	Tradueix amb correcció rítmica i atenció al contingut els versos d'una poesia a partir de traduccions catalanes.
			N3	Tradueix amb correcció rítmica i atenció al contingut els versos d'una poesia a partir de traduccions en prosa pròpies, directament del llatí.

S.	CB	Tipus d'activ.	Activitats d'ensenyament-aprenentatge	Temp s	At. a la diversitat	Recursos i materials	Instruments d'avaluació
1	CAC, CL, CA	I D	- Activitat inicial: KPSI - Explicació de la importància del ritme en les diferents disciplines artístiques. - El ritme en poesia: taller de recitació de poesies en català.	5' 25' 25'	-Consulta a docent. -Ajuda entre iguals.	Pissarra, projector, altaveus i guitarra.	Participació activa a classe. Debat en gran grup.
2	CAC, CL, CA, CD	D	- La història de la cançó improvisada. - Documental: <i>Els glosadors</i>	10' 45'	-Consulta a docent	Pissarra, projector, altaveus. Documental: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PU6HZp0EKpo">https://www.youtube.com/watch?v=PU6HZp0EKpo</a>	Debat en gran grup
3	CAC, CL, CA, CD	D	- Taller de glosa: aprendre a parlar/cantar en heptasíl·labs trocaics: presentar-se en glosa. Les nyacres i els garrotins.	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, altaveus, guitarra. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SbUhwxoj9e0">https://www.youtube.com/watch?v=SbUhwxoj9e0</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AT1R2m_DBoE">https://www.youtube.com/watch?v=AT1R2m_DBoE</a>	Quadern d'observació a l'aula
4	CAC, CL, CA, CD	D	- Taller de glosa: descriure el company i els objectes que portem a la butxaca i a la motxilla a partir de les jotes i corrandes. Introducció de la rima consonant als versos parells. .	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, altaveus, guitarra. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uH-r9YxC6W0">https://www.youtube.com/watch?v=uH-r9YxC6W0</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wMesYjtX-Y4">https://www.youtube.com/watch?v=wMesYjtX-Y4</a>	Quadern d'observació a l'aula
5	CAC, CL, CA, CD	D	- Taller de glosa: aprendre completar els dos versos que et llença el company rimant els versos parells. El tema pot ser lliure, però seria interessant que fos algun tema de cultura llatina tractat a classe. Les corrandes del Carolino.	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, altaveus, guitarra. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nLQWsDCRoEI">https://www.youtube.com/watch?v=nLQWsDCRoEI</a>	Quadern d'observació a l'aula

6	CAC, CL, CA, CD	D	- Taller de glosa: el duel. Gloses inspirades en les poesies iàmbiques de Catul convertides en <i>Domines</i> . Rimes als versos parells.	55'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector, altaveus, guitarra. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L-iGvVwhSlo">https://www.youtube.com/watch?v=L-iGvVwhSlo</a>	Quadern d'observació a l'aula
7	CAC, CL, CA, CD	D	- Taller de glosa: els decasil·labs iàmbics. Explicació d'un tema de cultura llatina tractat durant les setmanes anteriors a partir dels iambes de <i>Visca nostramo</i> de la Trinca.	55'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector, altaveus, guitarra. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qwo2Ya8Ffu8&amp;list=RDMMqwo2Ya8Ffu8&amp;start_radio=1">https://www.youtube.com/watch?v=qwo2Ya8Ffu8&amp;list=RDMMqwo2Ya8Ffu8&amp;start_radio=1</a>	Quadern d'observació a l'aula
8	CAC CL CA	D	- Lectura i recitació de textos poètics amb ritmes anapèstics i dactílics. - Taller d'escriptura: línies amb ritmes anapèstics i iàmbics.	25' 35'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector. <i>Les irreals omegues</i> de Foix i l' <i>Eneida</i> de Miquel Dolç.	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
9	CAC CL CA	D	- Lectura i recitació de textos poètics amb ritmes anapèstics i dactílics. - Taller d'escriptura: decasil·labs amb ritmes anapèstic/iàmbics i/o dactílics.	25' 35'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector. <i>La Sardana</i> de Maragall, <i>Elegia d'una rosa</i> de Carner. El Catul de J. Parramon (1999), i el Catul de J. Juan i J. Ciruelo (1982),	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
10	CAC CL CA	D	- Taller d'escriptura: traducció de passatges de Plaute en tetràmetres trocaics a partir d'una traducció en prosa.	55'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector, <i>El Soldat Fanfarró</i> d'Esther Artigas.	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
11	CAC CL CA	D	- Taller d'escriptura: traducció de passatges de Catul en trímetres iàmbics a partir d'una traducció en prosa.	55'	-Consulta docent -Ajuda iguals	a entre	Pissarra, projector, <i>Cants</i> de Catul (Antoni Seva).	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.

12	CAC CL CA	D	- Taller d'escriptura: traducció de passatges de l' <i>Eneida</i> de Virgili a partir d'una traducció en prosa.	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, l' <i>Eneida</i> de Joan Bellès.	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
13	CAC CL CA	D	- Taller d'escriptura: traducció de passatges de diferents tipus de ritme èdlic de Catul i Horaci.	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, l'Horaci de Josep Maria Llovera i el Catul de Jordi Parramon.	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
14	CAC CL CA	D	- Taller d'escriptura: escriptura a la manera d'Horaci: els tòpics.	55'	-Consulta a docent -Ajuda entre iguals	Pissarra, projector, l'Ovidi de Jordi Parramon.	Quadern d'observació a l'aula i carpeta d'aprenentatge.
15	CAC CL CA	Av	- Concurs final de glosa	55'	Consulta a docent	Guitarra, altaveus.	Rúbrica, votació del públic i autoavaluació.
16	CAC CL CA	Av	- Jocs florals (millor composició i millor traducció d'un text poètic).	55'	Consulta a docent	Guitarra, altaveus.	Entrega de la carpeta d'aprenentatge, rúbrica i autoavaluació.

### 3.3. Avaluació

Malgrat que ja he indicat mínimament al cos de la Unitat didàctica la mena d'avaluació que tindria en compte, convindrà que especifiqui més a fons els criteris d'avaluació i els instruments que faré servir, com ara les rúbriques de la carpeta d'aprenentatge i del quadern d'observació.

Segons se'ns reclama des del departament d'educació, l'avaluació cal que sigui, en funció del moment, inicial (i diagnòstica), continuada i final.

L'avaluació inicial es faria a través d'un KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*, Sanmartí, 2020) que es pot trobar més avall. De fet, tota aquesta proposta d'intervenció a l'aula parteix d'una diagnosi inicial feta durant les meves pràctiques i també per la pròpia experiència com a alumne a les aules de secundària, per lluny que quedi.

Durant l'avaluació continuada es realitzarien diferents rúbriques d'heteroavaluació, durant les diferents intervencions dels alumnes a l'aula (vegeu més avall les rúbriques), en què es compatibilitzaria la participació dels alumnes i la seva qualitat (vegeu la rúbrica del quadern d'observació), mentre que l'avaluació final seria sumativa, en certa manera, però amb una particularitat, tot i que sí que hi hauria una heteroavaluació per part del professor que avaluaria el taller de glosa final i la qualitat de les composicions poètiques (traduïdes i pròpies), a més de la carpeta d'aprenentatge, el pes important de l'avaluació seria a base d'una autoavaluació i coavaluació entre iguals, que farien durant el concurs de glosa final i durant els jocs florals fets *ad hoc*, de manera que crec que, en certa manera, es ludifica també aquesta part més espinosa de la docència com és la d'haver de posar una nota numèrica.



### 3.3.1. KPSI

KPSI Llatí	No ho sé / No em sona	Em sona	Ho sé, però no ho sé explicar	Ho sabria explicar als companys/es
Sé què és un vers (clàssic o romànic)				
Sé què fa que una ratlla sigui un vers				
Sé discernir el ritme d'un vers				
Em sonen conceptes com els d'accent, sinalefa, sinèresi, tònica, àtona...				
Em sonen tipus de versos com: alexandrí, decasíl·lab, octosíl·lab...				
Em sonen paraulotes com les de ritme iàmbic, trocaic, anapèstic, dactílic				
Sé com analitzar morfosintàcticament oracions en llatí.				
Sé com traduir oracions en llatí.				
Sé alguns poetes llatins				
Sabria compondre una poesia en versos regulars				

### 3.3.2. Quadern d'observació a l'aula

Rúbrica d'heteroavaluació del quadern d'observació de l'aula								
Alumne:		Indicadors	★	★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★ ★	Observacions	
ÀMBIT PERSONAL I SOCIAL	Dimensió d'autoconeixement	Competència personal i interpersonal	Respon correctament les preguntes que realitza el docent de manera oral.					
			Mostra una actitud positiva envers l'aprenentatge.					
			Considera l'error com una oportunitat per aprendre.					
			Manté una disposició corporal adequada.					
	Dimensió aprendre a aprendre	Competència personal i interpersonal	Manifesta curiositat davant de nous reptes o situacions.					
			Mostra interès sostingut en els temes proposats.					
			Mostra una disposició activa envers les tasques.					
			És constant en la realització de les tasques encomanades.					
			Vincula aprenentatges nous amb d'altres d'anteriors.					
			Generalitza o abstruï aprenentatges adquirits.					
			Argumenta i analitza diferents solucions a les qüestions que el docent planteja a l'aula.					
			Porta el material escolar necessari.					
			Té cura de l'ordre a l'aula.					
			Entrega les tasques en el temps marcat.					
			No utilitza el dispositiu mòbil quan no és requerit.					
			És puntual.					
			Respecta les normes establertes a l'aula.					
			Respecte envers el docent.					
			Respecte envers els companys.					

			Respecta la diversitat de gènere.					
			Demana el torn de paraula.					
			Realitza el reciclatge corresponent.					
	Dimensió participació	Competència personal i interpersonal	Participa positivament a l'aula.					
			S'ofereix voluntari per a realització de tasques.					
			S'ofereix voluntari per donar suport als companys.					
			Fomenta el bon ambient a l'aula.					
			Comparteix el material amb els companys.					
			Demana ajuda als companys.					
			Demana ajuda al docent.					

### 3.3.3. Rúbrica d'heteroavaluació per al concurs final de glosa i dels Jocs florals

		HETEROAVALUACIÓ per al concurs final de glosa i dels Jocs florals			Alumne/a:	
		criteris d'avaluació	Poc	Bastant	Molt	Observacions
<b>ÀMBIT LINGÜÍSTIC</b> DIMENSÍO COMUNICACIÓ ORAL	Expressió corporal	Mantenir la disposició corporal.	Necessita millorar la seva disposició corporal.	Té una disposició corporal correcta.	En tot moment manté una molt bona disposició corporal.	
		Mantenir el contacte visual amb el públic.	Mostra dificultats per mantenir el contacte visual amb el públic.	Té present el contacte visual amb el públic.	Busca el contacte visual amb el públic per millorar la transmissió del missatge.	
		Fer ús de la comunicació no verbal.	Hauria de tenir més present la comunicació no verbal per a reforçar les explicacions i mantenir l'atenció del públic.	Fa ús de la comunicació no verbal per a reforçar les explicacions i mantenir l'atenció del públic.	Utilitza de manera intencionada la comunicació no verbal per a reforçar les explicacions i mantenir l'atenció del públic.	
	Expressió oral i musical	Modular el volum, l'entonació i l'afinació.	Li manca prendre més consciència sobre el seu volum i sobre l'ús d'una adequada entonació i afinació.	Manté un volum, una entonació i una afinació adequats.	Manté un volum i afinació adequats i utilitza els canvis d'entonació per a mantenir l'atenció del públic.	
		Tenir en compte el registre, la coherència i la correcció lingüística.	Mostra mancances de registre, coherència i correcció lingüística.	Emptra el registre adequat, amb coherència i correcció lingüística.	Adequa el registre al públic mostrant un alt nivell de coherència i correcció lingüística.	
		Mostrar fluïdesa.	Hauria de millorar la fluïdesa en la construcció dels versos.	Manté un ritme fluid sense variacions al llarg de la construcció dels versos.	Manté un ritme fluid fent les variacions necessàries en funció de l'interlocutor a qui està dirigint-se.	

		Utilitzar circumloquis, expressions d'humor i afecte.	Té dificultats per a emprar circumloquis, expressions d'humor i afecte.	Fa servir circumloquis, expressions d'humor i afecte.	Fa servir circumloquis, expressions d'humor i afecte de manera espontània.	
	Contingut	Demostrar coneixements sobre els continguts.	Hauria de mostrar més coneixements sobre els continguts.	Demostra coneixements sobre els continguts exposats.	Demostra un ampli coneixement sobre els continguts exposats.	
		Estructurar bé la glosa o el ritme concret demanat.	Necessita estructurar millor el contingut o el ritme de la poesia.	Estructura de manera correcta el contingut i el ritme de la poesia.	Estructura el contingut ordenat i estructurat amb el ritme reclamat.	
		Adequar el contingut a l'original (en el cas de les traduccions)	El contingut s'hauria de cenyir més a l'original.	El contingut es cenyeix sense massa distorsions a l'original.	El contingut es cenyeix a l'original, amb perfecte ús dels elements rítmics del vers.	
		Produir un contingut original i amb gust estètic.	Té dificultats per produir contingut original, i amb un ús insuficient dels elements retòrics del vers	Dóna un contingut molt original, però li falla en certa manera el domini retòric del vers.	És original i té un gran domini dels elements retòrics del vers.	

### 3.3.4. Rúbrica d'autoavaluació per al concurs de glosa i dels Jocs florals

		AUTOAVALUACIÓ per al concurs de glosa i dels Jocs florals					
		Alumne/a:	Poc	Bastant	Molt	Observacions	
ÀMBIT LINGÜÍSTIC	Expressió corporal	He mostrat una correcta disposició corporal.					
		He mantingut contacte visual amb els/les interlocutors/es.					
		He fet ús de la comunicació no verbal per a reforçar les explicacions i mantenir l'atenció de l'interlocutor/a.					
	Expressió oral	He mantingut un volum, una entonació i una afinació adequats.					
		He emprat el registre adequat, amb coherència i correcció lingüística i rítmica.					
		M'he cenyit al ritme reclamat amb fluïdesa en l'expressió.					
		He dominat els elements retòrics del vers.					
	Contingut	He fet servir circumloquis, expressions d'humor i afecte.					
		He demostrat coneixements sobre els continguts exposats.					
		He construït el poema o la glosa de manera estructurada i correcta.					
		El contingut s'ha cenyit a la temàtica indicada.					
			El contingut s'ha cenyit a l'original (en el cas de les traduccions)				

### 3.3.5. Rúbrica de coavaluació per al concurs de glosa i dels Jocs florals

COAVALUACIÓ per al concurs de glosa i dels Jocs florals						
		Alumne/a:	Poc	Bastant	Molt	Observacions
ÀMBIT LINGÜÍSTIC	Expressió corporal	Ha mostrat una correcta disposició corporal.				
		Ha mantingut contacte visual amb els/les interlocutors/es.				
		Ha fet ús de la comunicació no verbal per a reforçar les explicacions i mantenir l'atenció de l'interlocutor/a.				
	Expressió oral	Ha mantingut un volum, una entonació i una afinació adequats.				
		Ha emprat el registre adequat, amb coherència i correcció lingüística.				
		S'ha cenyit al ritme reclamat amb fluïdesa en l'expressió.				
		Ha dominat els elements retòrics del vers.				
	Contingut	Ha demostrat coneixements sobre els continguts exposats.				
		Ha construït el poema o la glosa de manera estructurada i correcta.				
		El contingut s'ha cenyit a la temàtica indicada.				
		El contingut s'ha cenyit a l'original (en el cas de les traduccions)				

## 4. Conclusions

Les activitats d'ensenyament plantejades i desenvolupades en aquesta proposta d'intervenció a l'aula crec que són força innovadores, per dos motius principals. En primer lloc, perquè volen incidir en diferents continguts tradicionalment (i injusta) negligits a les diferents etapes de secundària: essencialment, tot allò que té a veure amb el ritme i la mètrica. No cal dir que aquest abandonament em sembla un error: mentre que el rap (amb unes lletres infames i d'una ètica més que qüestionable) gaudeix d'una popularitat extrema, gèneres musicals i poètics literàriament molt més interessants són avorrits pels estudiants. Aquest treball pretén (utòpicament, ja ho sé) intentar posar remei a aquesta situació.

En segon lloc, perquè sovint se'ns reclama un enfocament menys encarcarat a l'hora d'ensenyar el llatí (vg. Miraglia, 1996 i Mut i Arbós, 2017) i això és el que pretén aquesta unitat didàctica, potser no quant als aspectes més lingüístics del llatí, sinó en l'ensenyament global de la matèria, per tal d'amorosir els aspectes més arduos de llengües tan llunyanes com el llatí (i el grec). De fet, la idea d'implantar aquestes sessions l'últim dia de classe de cada setmana també aniria en aquesta línia.

Un altre dels aspectes positius que crec que té aquest treball de final de màster és que no cau pas en la innovació gratuïta (i, si se'm permet, inútil), sinó que creu fermament que aquesta manera proactiva i, crec, divertida d'ensenyar el ritme i la mètrica és la millor i la que més fàcilment pot captivar l'alumne perquè recuperi (si mai l'ha tingut) l'interès en una cosa tan etèria com és la poesia.

A més, si bé la majoria de continguts aquí esbossats són, *per se*, una ampliació de currículum, en realitat toquen punts essencials de les matèries de literatura llatina (i catalana, castellana i fins anglesa). Sense gairebé adonar-se'n, si les classes esbossades van bé, l'alumne haurà après a entendre com s'estructura el ritme d'un vers (llatí o català o anglès), a sentir-lo i fins a produir-lo. I a més, ho farà treballant amb textos tant de la seva pròpia tradició poètica (cultura i popular), com sobretot a partir de textos llatins d'autors que, poc o molt, formen part del currículum que han de controlar els estudiants de batxillerat.

D'altra banda, el mètode d'ensenyament que he intentat esbossar en aquest treball vol unir dues cares de l'ensenyament tradicionalment enfrontades: per un cantó, ja és molt evident que pretén partir d'una intensa participació dels alumnes, guiats evidentment pel docent, però no vol descartar tampoc les bondats de les explicacions magistrals del professor. Massa sovint s'ha



condemnat aquesta mena de classe, que s'ha acusat de tradicional. I fins i tot avui comença a criticar-se aquesta pràctica docent a la Universitat (vg. les declaracions del nou rector de la UPF)<sup>20</sup> que, si es fa ben feta, és tan bona com qualsevol altra, també a la secundària. En efecte, i en la línia de Bara i Escardíbul (2020) que ja van defensar que les (bones) classes magistrals eren no només necessàries, sinó desitjables, crec fermament que el professor de secundària i batxillerat no només ha de ser un guia per als alumnes, sinó que també els ha de compartir el coneixement que ell posseeix i que no pot ser substituït en cap cas per internet o per les noves tecnologies. Pretenc, doncs, trobar una punt intermedi entre les innovacions docents i el mètode més tradicional.

Tanmateix, el disseny curricular de la programació l'he hagut de centrar en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'estudiant i de l'activitat pràctica i experimental (saber fer i saber aprendre a fer), per tal com el programa formatiu s'estructura per competències, de manera que considera la seva adquisició la finalitat última de l'acció educativa.

Finalment, encara m'agradaria afegir, a manera de reflexió final, que aquesta mena de treball i de programació que he intentat fer seguint les directrius que se'ns han ensenyat en aquest màster de formació del professorat em sembla un document burocràtic bastant inútil més que no pas un element pedagògic amb sentit pràctic. S'estén en minúcies i en terminologia absurda que només comporta una pèrdua de temps per al professor, que d'altra banda haurà de preparar, a més, una altra programació que sigui realment efectiva i que vagi més al gra. Després de l'experiència de pràctiques, és fàcil adonar-se que aquests documents i aquestes unitats didàctiques acaben sent només paperam amb l'única funció d'aconterar uns quants pedagogs que fa massa temps que viuen allunyats de les aules de secundària (si és que hi ha posat mai un peu), i als inspectors que ens han d'avaluar amb uns criteris que disten molt de ser pedagògics.

No vull acabar el treball, és clar, sense regradar la meva tutora, Montse Navarro, per haver-me proposat aquest tema i per la seva total i absoluta disponibilitat.

---

<sup>20</sup> [https://www.ara.cat/societat/universitat-pompeu-fabra-classes-magistrals-professors-edvolucio\\_128\\_3974885.html](https://www.ara.cat/societat/universitat-pompeu-fabra-classes-magistrals-professors-edvolucio_128_3974885.html)

## 5. Bibliografia

Andrews, R. (2016), *A Prosody of Free Verse. Explorations in Rhythm*. Londres & Nova York, Routledge.

Aubert, A. (2011), «Moving beyond social exclusion through dialogue», *International Studies in Sociology of Education*, 21, 63–75.

Aubert, A. & Flecha, A. & García, C. & Flecha, R. & Racionero, S. (2013), *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, [3ª ed], Barcelona, Hipatia Editorial.

Aviram, A.F. (1994), *Telling Rhythm: Body and Meaning in Poetry*, Michigan, The University of Michigan Press.

Bara, F.E. & Escardíbul Ferrà, J.O. (2020), «En defensa de la classe magistral», <https://theconversation.com/en-defensa-de-la-clase-magistral-130350>, [darrera consulta: 2 de març de 2021].

Bargalló, J. (2007), *Manual de mètrica*, Barcelona, Empúries.

Bonnefoy, Y. (1979), «On the Translation of Form in Poetry», *World Literature Today*, 53 (III), 374-379.

Corrandescola, <http://corrandescola.blogspot.com/>, [darrera consulta: 23 de maig de 2021].

Currículum batxillerat grec segons el Decret 142/2008 (DOGC núm. 5183) <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0091/e0d48b18-3b22-47c8-acbb-ba930db8a490/grec.pdf> [Darrera consulta: 25 maig de 2021].

Currículum batxillerat llatí segons el Decret 142/2008 (DOGC núm. 5183: 1-12) <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0092/e4494b91-e084-4675-b25a-6f26c8ded3aa/llati.pdf> [Darrera consulta: 25 maig de 2021].

Easthope, A. (1988), *Poetry as discourse*, Londres, Routledge.

Eduglosa, <https://www.eduglosa.cat/la-glosa/que-es-la-glosa/>, [darrera consulta: 25 de maig de 2020].

Eliot, T.S. (1920), «Tradition and the Individual Talent», *The Sacred Wood*, Londres, Methuen & Co.

- Ferrater, G. (1971), «Sobre mètrica», *Serra d'Or*, 143 (agost 1971), 27-28.
- Flecha, R. (2000), *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*, Lanham & Boulder & Nova York & Oxford, Rowman & Littlefield Publishers.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013), «Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning», *Cambridge Journal of Education*, 43, 451-465.
- García Calvo, A. (1971), *Del ritmo del lenguaje*, Barcelona, La Gaya Ciencia.
- , (2006), *Tratado de rítmica y prosodia y de métrica y versificación*, Zamora, Lucina.
- Garriga, C. (2003), «El ritme, el gest i la consciència nacional», dins de R. Cabré & M. Jufresa & J. Malé (2003), (eds.) (2003), *Polis i nació. Política i literatura (1900-1939)*, Barcelona, Aula Carles Riba, Societat Catalana d'Estudis Clàssics [*Ítaca. Annexos 2*], 33-49.
- Gentili, B. & Lomiento, L. (2003), *Metrica e ritmica: storia delle forme poetiche nella greca antica*, Roma, Mondadori.
- Guzmán Guerra, A. (1997), *Manual de métrica griega*, Madrid, Ediciones Clásicas.
- Improversem, <https://www.eduglosa.cat/glosateca/programacions/improversem-reflexio-i-debat-mitjancant-la-glosa-i-el-rap/> [darrera consulta: 24 de maig de 2021].
- Larrosa, J. (1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Alertes, Barcelona, 92-95.
- Meschonnic, H. (2007), *La poética como crítica al sentido*, Buenos Aires, Mármol – Izquierdo.
- Miraglia, L. (1996), «Come (non) si insegna il latino», *Micromega*, 5, 217-233.
- Miraglia, L. (2013), «De causis corruptæ institutionis Latinæ», [https://www.youtube.com/watch?v=a61Dc\\_EFuI4&t=262s](https://www.youtube.com/watch?v=a61Dc_EFuI4&t=262s) [darrera consulta: 2 de novembre de 2020].
- Mut i Arbós, J. (2017), «En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué», *Estudios Clásicos*, 151, 157-177.
- Oliva, S. (1980), *Mètrica catalana*, Barcelona, Quaderns Crema.

—, (2008a), *Nova introducció a la mètrica*, Barcelona, Quaderns Crema.

—, (2008b), «So i sentit», *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XIII, 29-36.

Parramon, J. (1999), *Ritmes clàssics* (1999), Barcelona, Quaderns Crema.

Sanmartí, N. (2020), *Avaluar és aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*, <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competenci-es-basiques/eso/avaluar-aprendre.pdf> [darrera consulta: 25 de maig de 2021].