



1967: "Aquell noi suau, educat i rialler".

## La tensió utòpica d'un pedagog

**RAMON CANALS I  
FRANCESC CARBONELL**

**Q**uan l'estiu de l'any 1969, en unes jornades de treball preparatòries del curs següent celebrades a Parets del Vallès (anomenades irònicament "la setmana de la mandra"), vàrem conèixer en Quim Franch, que s'integrava com a mestre en l'equip de l'escola Costa i Llobera de Barcelona, és clar que ningú no podia preveure que aquell noi de 25 anys, suau, educat i rialler, seria un dels pedagogs catalans més prolífics i guardonats dels vint anys següents. Però sí que s'endevinava que la seva entrada a l'escola no seria intranscendent.

### De la indústria a l'ensenyament

Si més no, el fet de procedir no pas d'una altra escola sinó d'una empresa d'electrodomèstics (en uns anys en què el més freqüent era que fossin els mestres els qui abandonessin l'ensenyament per anar a cercar un sou digne a la indústria), i haver-se format en una escola de Ciències Empresarials (ESADE) en lloc d'una escola de magisteri, ja eren dades prou insòlites com per despertar expectatives sobre "si se'n sortiria o no" de fer rutil·lar com cal una aula de vaillets de nou anys.

La decisió de fer una carrera de ciències va ser fortament orientada per la família per motius clars de prestigi econòmic i social. En Quim havia estat sempre més inclinat cap a les humanitats i el seu neguit al-

truïsta de dedicar-se a tasques més socials i educatives l'havia dut a simultanejar els seus estudis amb una entrega incondicional i generosa del seu temps lliure al dels infants, a través de l'escoltisme i les colònies d'estiu. I va trobar en aquestes activitats les satisfaccions que la indústria no li donava, de manera que van ser el trampolí que el va ajudar a llençar-se cap a la professionalització en l'educació.

Aquest abandó d'una professió molt més ben remunerada per dedicar-se a l'ensenyament (en Quim no va ser un cas únic, a la mateixa escola hi havia en Pere Roig, químic industrial —i també cap escolta), i el fet que unes escoles determinades estiguessin disposades a absorbir aquestes persones dins dels seus claustres de professors,



va ser possible gràcies a una sèrie de circumstàncies que convé recordar si volem situar adequadament el personatge en el seu moment històric.

Cal recordar que en els inicis del moviment de renovació pedagògica, aquell grapat d'escoles que havien decidit ser les continuadores de l'escola activa catalana de la pre-guerra, i que agafaven el relleu de les mans encara vives de mestres com per exemple l'Alexandre Galí, l'Artur Martorell, l'Enriqueta Ferrer... es malhiaven absolutament dels mestres i pedagogs formats a les escoles de magisteri o a la universitat de l'època —més oportú seria dir "deformats"— fins a l'extrem de considerar una rara avis aquell mestre en el qual es donaven tres circumstàncies: que fos un noi, que tingués la titulació i que manifestés adequada (indispensable a efectes burocràtics i administratius) una motivació i una actitud positiva cap a l'ensenyament. Es valorava per damunt de tot les qualitats personals del mestre, que s'avaluaven en tres o quatre entrevistes, i la seva inquietud professional i humana; estàvem tots convençuts que si "hi havia fusta", ja aprendria a treballar, treballant en equip.

### Escoltisme i renovació pedagògica

Cal recordar també la importància del moviment escolta d'aquells anys. Ja des del seu inici com a minyons de muntanya, s'havia anat formant tota una generació de caps amb una forta sensibilització cap al fet educatiu. Tant en el moviment de renovació pedagògica com en l'escoltisme hi havia en aquells moments (ans 60) una ideologia bàsica comuna que derivava d'un cert catolicisme progressista, del personalisme de Mounier, de la praxis de l'"engatjament", etc. Compartien també un rebuig visceral i obert cap al sistema polític i als seus valors i un afany de revitalització d'un catalanisme, si voleu "de xiruca", però que tenia el seu sentit en aquells moments.

Per tant, varen trobar-se els dos moviments en uns moments en què es necessitaven i es complementaven mútuament —tant pel que afirmaven com pel que negaven, i que tenien el suport d'unes classes mitjana i mitjana-alta a les quals convenia i interessava aquest tipus de

formació, tant en l'escola com en el lleure dels seus fills.

Posteriorment l'escoltisme ha agafat una imatge pública molt diferent de la que tenia en aquells moments en què en Quim i altres van treballar-hi de valent. Serveixi de test la constatació de l'elevat nombre de líders actuals (en el terreny de la política, de la cultura...) que van fer una llarga estada en l'escoltisme.

Aquest aspecte de complementació mútua i recíproca influència va anar encara més enllà del fet de treballar amb una certa afinitat ideològica sobre uns mateixos infants. La mateixa Marta Mata reconeixia en una carta pública adreçada a en Quim l'endemà de la seva mort que l'entrada del grup que treballava amb ell a l'Escola de l'Esplai, al final dels seixanta, en les Escoles d'Estiu, va suposar una injecció de saba nova importantíssima en l'actualització i redefinició dels principis orientadors d'aquell moviment de renovació pedagògica, i dels procediments i maneres de fer-la efectiva.

A ningú no ha d'estranyar, doncs, que gairebé n'hi hagués prou amb el fet de procedir de l'escoltisme per tenir una plaça de mestre en aquelles escoles. En el cas d'en Quim Franch s'afegia el fet que era un escolta "qualificat". Havia estat un membre actiu dins el moviment en els anys en què, en dividir-se els Minyons en Rangers i Pioners, havia calgut fer una seriosa reflexió metodològica i una reorientació educativa al moviment escolta. Ell va tenir en aquest replanteig i reorientació un protagonisme que va anar molt més enllà de l'anècdota de redactar el centenar llarg de fitxes tècniques, en les quals proposava activitats als nois i noies, i que encara s'utilitzen en successives reedicions.

Aquesta reorientació educativa de l'escoltisme s'articulava al voltant de la necessitat de revisar un cert deix militarista i autoritari del moviment, que té la seva explicació i justificació si ens atenem als seus orígens i al tarannà del seu fundador.

Eren uns altres temps. L'exaltació de la llibertat individual va ser el que va dur a revisar uns ritus i uns estils de conducta grupal que es vivien com a desfasats. Els ritus i les cerimònies s'havien tornat incòmodes per a uns membres d'una societat progressivament desacralitzadora que necessitava afirmar-se

redescobrint i revaloritzant l'autenticitat, l'austeritat, la senzillesa. Es qüestionava, i no solament dins el moviment escolta, el barroquisme de tants símbols, ritus i rígides jerarquies. Parlem dels anys 1963-65. Estàvem a les portes del mític 68, que ha estat pres com a data de referència per a situar l'esclat d'aquestes reivindicacions desacralitzadores i de recerca d'autenticitat, que ja es congriaven, com estem veient, a l'interior dels grups amb més capacitat d'autocrítica, també de casa nostra.

Els líders d'aquestes reformes dins de l'escoltisme català van ser en Josep Maria Martorell, en Frederic Bassó, en Ricard Pedrals..., en Joaquim Franch començava ja a ocupar un lloc en què es sentiria còmode al llarg de tota la seva vida: una segona fila que li permetés, d'una banda, l'accés a la informació i a les dades de primera mà, i per altra banda, la mínima distància indispensable per tenir la perspectiva necessària per a fer una tasca de reflexió crítica.

### «En el principi era l'acció»

Perquè el mètode de treball d'en Quim requeria aquesta ubicació. Va partir sempre de la realitat, de la vivència, de materials recollits personalment per, reflexionant-hi, intentar la teorització. La idea piagetiana que en el principi no era el verb sinó l'acció semblava que presidia la seva manera de ser i de fer. Procés invers al que acstumem a seguir altres pedagogs de formació més universitària.

Una altra característica del mètode de treball personal d'en Quim fou el seu afany per sistematitzar, per analitzar i expressar-se amb esquemes i fitxes. Tot i que era un home d'acció, i d'acció creativa, necessitava planificar, organitzar, programar encara que fos molt esquemàticament.

Ell no fou mai un agressiu defensor de teories pròpies o alienes. Darrera la seva capacitat d'entusiasmar-se i d'entusiasmar, hi havia una persona tímida i més insegura que no pas arrogant, que potser necessitava la seguretat que proporciona l'ordre material i mental de tenir cada cosa al seu lloc, i els conceptes en esquemes ben dibuixats, clars i definits.

## TREBALL DE REDACCIÓ

Segurament aquesta facilitat, aquesta tendència natural a analitzar (vivències, situacions de grup, processos institucionals...) unida a una incondicional exigència de coherència i honestedat, eren les raons per les quals algú ha pogut afirmar que en Quim era incòmode. Institucionalment incòmode.

Tothom qui hagi treballat amb ell us donarà fe que podia tenir aquesta actitud perquè al primer a qui exigia coherència era a si mateix, més enllà, sovint, del que és exigible a una persona. Com us parlaran també de la seva extraordinària empatia. S'implicava afectivament amb qui estava o treballava. Patia amb el que patia. S'alegrava amb les alegries dels altres. Malgrat ser un solitari, a ningú no pot estranyar, doncs, que la relació interpersonal (la dinàmica interna dels grups, la intervenció psicossociològica en grups, etc.) fossin interessos constants al llarg de la seva curta però fructífera vida professional, fins a l'extrem que ja des d'aquella primera fase de reflexió dins l'escoltisme, la *pedagogia del grup* havia de ser un dels seus signes d'identitat professional més significatiu, que es consolidaria a partir de l'any 1965, quan, essent membre de l'equip directiu del Servei de Colònies de Vacances, inicia l'Escola de l'Espai, de la qual en fou el primer responsable.

La vivència del grup que allí realitza, treballant durant tres anys amb companys com l'Eduard Delgado, l'Alfons Martinell, en Lluís Tarin, en Jaume Colomer, en Carles Aulí i altres, acabaria de reafirmar-lo en la seva vocació de pedagog, fins a l'extrem de decidir-se, com dèiem en iniciar aquest escrit, a abandonar la seva feina a la indústria i els seus estudis de direcció d'empreses per a professionalitzar-se com a educador dins l'equip de treball de l'escola Costa i Llobera, de Barcelona, a partir de l'any 1969.

### La pedagogia del lleure

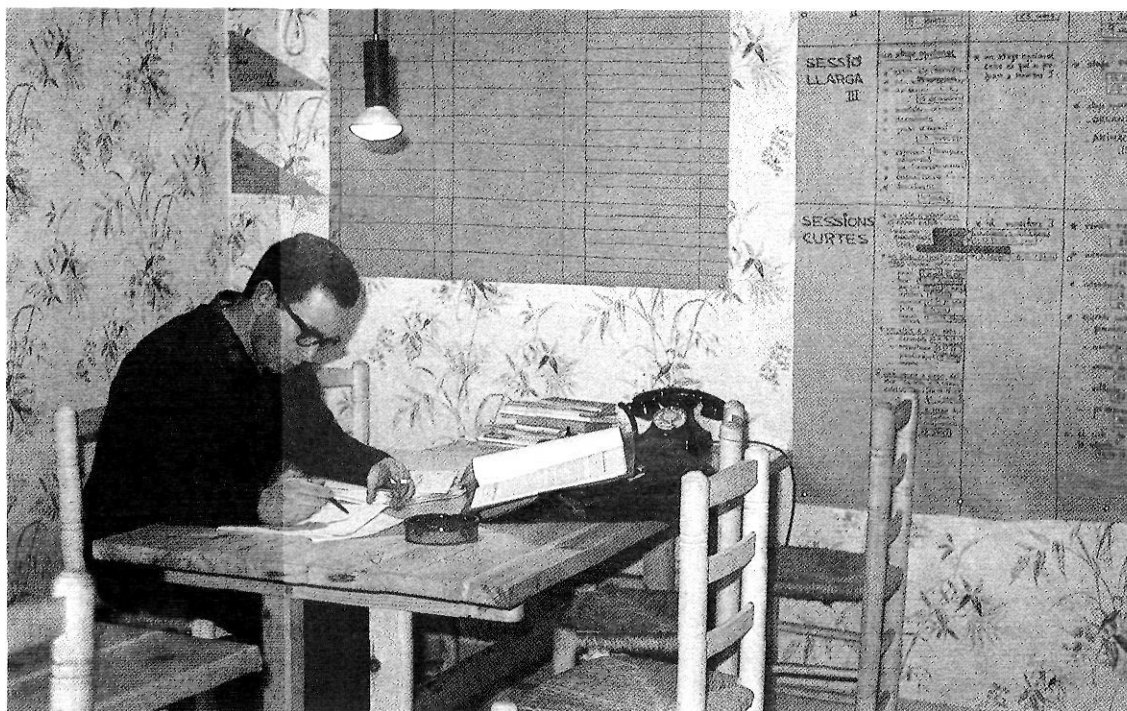
Aquesta decisió de professionalització pedagògica obria una etapa clau en la seva vida: els onze anys de dedicació fonamental als *grups d'aprenentatge*. Fins al final de l'any 1980, en què és nomenat el primer director de l'Institut Municipal d'Animació i Espai de l'Ajuntament de Barcelona, no hauria de tornar a l'animació socio-cultural (ell preferia l'expressió "sòcio-pedagògica") dels grups de lleure.

No podia ser d'altra manera. En aquells temps era inconcebible una professionalització pedagògica dins del camp de l'espai. No era possible treure's un salari i poder viure d'aquestes tasques, que calia resoldre amb voluntarisme i molt pocs

mitjans. Si hagués estat possible, probablement en Quim no hauria estat mai mestre. Almenys mai no va manifestar un extraordinari interès pels processos instructius, per les didàctiques i les metodologies específiques de les matèries d'aprenentatge. La seva passió era *l'individu i la seva relació amb les altres des de l'òptica de l'educació*, és a dir, amb el grup, en tot cas, entenent aquest grup com a estructura facilitadora de la instrucció i la formació de la persona.

Fins i tot la seva participació en la confecció de llibres de text per a l'Editorial Casals (de llenguatge per a tots els nivells d'EGB i d'experiències de 4t i 5è) era aprofitada sovint per en Quim per a incloure-hi més aquells aspectes lúdics, marginals, etc. de l'aprenentatge que altra cosa; com per exemple tot un grapat de fitxes sobre la "lectura de la imatge" en un manual de llengua de 5è d'EGB, quan pràcticament ningú no manifestava cap interès per a aquests temes (exceptuant els nens, que li gaudien de valent).

Malgrat tot, en Joaquim necessitava un període de formació pedagògica "acadèmica". I això ho va dur a terme durant els anys mencionats, en què va romandre treballant amb grups d'aprenentatge a l'Escola Costa i Llobera, primer sis anys com a mestre, i després cinc més com a especialista en tècni-



1969: Director de l'Escola de l'Espai del Servei de Colònies de Vacances de Barcelona.



ques sociomètriques en la intervenció psicosociològica prop dels grups-classe que vivien situacions de conflicte. I va poder dur-ho a terme en aquests onze anys (la dècada dels setanta) perquè va compartir aquestes feines amb una voluntat decidida de formació que el porta fins i tot a cursar estudis de Ciències de l'Educació a la Universitat Central de Barcelona.

El seu interès en l'esplai no ha minvat, malgrat la seva dedicació a l'ensenyament. N'és bona prova que fins i tot la seva tesi de llicenciatura, en la qual va obtenir la qualificació d'excel·lent per unanimitat amb opció a premi extraordinari, duia per títol "Miralls del lloc, miralls del temps (*Replantejament psico-socio-pedagògic del lleure*)". En ell formula unes bases metodològiques per a la intervenció en l'esplai.

### L'interès per la Natura

Una primera aproximació a aquest període de formació ja ens evidenciarà que en Joaquim no sacrificarà els seus interessos de sempre en iniciar aquesta formació, sinó que és a la inversa, posa la formació al servei dels seus interessos, fa pivotar aquesta formació al voltant dels seus camps motivacionals (que eren, d'altra banda, ben extensos). Un d'aquests camps

motivacionals més rellevants ho va ser des del principi el seu interès per la natura.

En Joaquim era un caçador. Durant un temps, en el sentit més estricte del terme: anant pels camps o pels aiguamolls del Delta matant (o intentant-ho) perdius, conills i ànecs. Aviat entra en el seu camp motivacional el principi ecològic de respecte a la vida. A partir d'aquell moment no mata, però segueix "apoderant-se" dels animals, especialment dels ocells, a través de la fotografia i l'estudi de la seva vida. El seu interès per la biologia, especialment pels seus aspectes etològics, es mantindrà i s'ampliarà al llarg de la seva vida. Els llibres de Tinbergen i de Konrad Lorenz seran per a ell durant llargues temporades llibres de capçalera.

En aquests camps hi cerca també una fonamentació de la vida grupal en la mateixa biologia. Estava convençut que les arrels de la tendència de l'ésser humà a agrupar-se amb congèneres s'han de cercar en els substrats biològics i filogenètics.

La seva reflexió sobre l'ecologia i l'etologia el porten també a fer unes primeres fitxes de treball model·liques sobre l'ecosistema del Delta de l'Ebre amb motiu d'un campament dels seus alumnes en aquella zona. Més tard vindrien l'edició de tres llibres seus ("Estels enllà",

"A l'aguait d'una aventura" i "Illes") en els quals altra vegada es fa patent el seu interès per l'ornitologia i la bioecologia a través de fitxes d'observació i de treball.

A partir de l'any 1983 participa en diverses activitats (organització de campaments i camps de treball) als aiguamolls de l'Empordà i de Pals. Un itinerari per aquests aiguamolls fou premiat per la Fundació Roca Galés, i totes aquestes activitats culminarien amb una trobada, en l'organització de la qual va col·laborar activament, de més de 3.000 nois i noies que juntament amb representants de diversos moviments ecologistes, culturals i socials, van celebrar la reinserció natural al parc dels aiguamolls de les cigonyes, que ja feia anys que havien deixat de niar-hi. El lema de la trobada era esperançat, però dramàticament premonitori: "Encara sóc viu".

També les Gavarres i el Massís de l'Ardenya van atreure la seva atenció, i fou un dels impulsors de l'associació d'amics d'aquests indrets, que pretén la protecció i defensa d'aquests espais naturals.

Com si fos un apartat més d'aquesta seva passió per la natura, hi havia l'interès que sempre va demostrar per les cultures mal ano-



Reunió amb minyons escoltes: la pedagogia de grup com a signe d'identitat professional.



Joaquim Franch a Piccadilly de Londres: "La tensió de l'arquer Eros i el seu impuls vital".

menades "primitives", cultures de tecnologia simple. Tenia una veritable addicció per la lectura de les obres dels antropòlegs i de relats d'exploracions en terres i pobles sense contacte amb les grans civilitzacions. Malinowsky, Margaret Mead, Ruth Benedict, Levi-Straus varen donar-li les claus d'interpretació i codificació d'aquests móns. Utilitzava sovint les aportacions i informacions d'aquests pobles fetes per autors que van des de Rodríguez de la Fuente fins a Biocca, per les seves reflexions sobre la vida dels grups avui i en la nostra cultura. La vida i desenvolupament d'aquestes societats li servien de marc interpretatiu de la vida social neixent en infants i adolescents. Per altra banda, li encantava la vida d'aventura que es traslluïa d'aquestes narracions.

### El model psicoanalític

En uns anys en què els professionals de la psicologia es començaven a dividir en dos bàndols radicalment oposats —els "psicoanalistes" i els conductistes—, en Quim va prendre partit decididament per la primera opció.

No l'interessaven les interpretacions psicoanalítiques en la seva línia més dogmàtica, sinó les derivacions d'autors com Rogers, Fromm, Mucchielli... i tampoc des de l'angle de la teràpia, sinó com a mètode explicatiu de l'organització de la personalitat. Tampoc no les acceptava cegament i en la seva totalitat, sinó únicament en aquells aspectes que l'ajudaven a interpretar el comportament humà.

En el Gabinet de Psicopedagogia de l'Escola Costa i Llobera van donar-se interminables i interessants reunions on discutíem el Dr. Malgà (una altra vida segada en un moment en què començava una fructífera producció professional en el camp de la psicopatologia escolar), en Quim i nosaltres, sobre el perquè d'algunes dificultats conductuals que tenien alguns alumnes, i el decantament sistemàtic d'en Quim cap a les interpretacions de caire psicoanalític. També en les obres i escrits d'aquells anys es fa evident com el model interpretatiu de la personalitat que utilitzava era bàsicament aquest.

Ja hem parlat de l'interès d'en Quim i del seu treball aprofundit sobre la vida i dinàmica del grup en situació educacional. En aquesta àrea van influenciar-lo decisivament les obres d'autors com Kratch, Crutchfield, Max Pages, Facheux, i tot el grup francès de la pedagogia institucional: Lobrot, Vázquez, Oury... sense descuidar Kurt Lewin, Moreno, Bales i els ja esmentats Rogers o Mucchielli.

### L'autogestió a l'escola

Però si fins ara hem anat a cercar les fonts en què en Quim va formar-se, els condicionants socio-culturals que van envoltar la seva formació i el desenvolupament de la seva tasca i els seus interessos i camps motivacionals, caldria fer també una aproximació a les aportacions que va fer com a pedagog, i sobre la seva manera d'entendre i practicar les tasques educatives.

Les escoles que havien agafat el relleu d'aquelles de la pre-guerra, havien fet seus els ideals i els idearis de l'escola activa. No es donava, però, una gran rellevància a l'aspecte de la socialització de l'individu, que just ara començava a preocupar. Tot i els precedents d'obres com "El nen i l'altre", de Canals i Darder, l'aportació principal d'en Quim es situa en aquesta línia, tal i com hem anat avançant.

Podríem dir, simplificant molt, que si l'escola franquista de l'època es centrava en la figura del mestre, i l'escola activa en la persona del nen, l'escola que propugnava en Quim Franch es centrava en el grup, en les seves normes internes, en la seva condició d'espai idoni per a l'autorealització individual.

Fins i tot l'aprenentatge escolar creia en Quim que estava íntimament lligat a les vivències del grup, i aquesta hipòtesi el va dur en la línia de cercar correlacions entre nivell d'èxit social dins el grup i nivells assolits d'aprenentatge.

En aquesta època la mesura d'in-



El Joaquim Franch caçador deixa pas a l'ecologista que "s'apodera" dels ocells a través de la fotografia.



teracció, participació i cohesió del grup, l'estudi de les característiques i condicions de líders i rebutjats, i les motivacions sociològiques van ser els objectius dels seus treballs, realitzats en gran part partint de l'aplicació de les tècniques sociomètriques de Moreno.

Però ben segur que la seva aportació més innovadora a la pedagogia de l'època foren les seves experiències sobre l'autogestió escolar i les reflexions posteriors, que van merèixer el premi Antoni Balmanya de l'any 1972 i la publicació per part de l'editorial Nova Terra del seu llibre "L'autogestió a l'escola".

El coneixia i s'havia entusiasmat amb les experiències d'ensenyament no directiu generades al voltant del maig del 68 per psicopedagogs com Lebon, Max Pages, Lobrot... Títols com "La liberté d'apprendre", "L'école ouverte" "Changer l'école"... ja indiquen els continguts i les línies que havien d'interessar vivament un home procedent de l'espai, no massa motivat pels processos d'aprenentatge.

De manera que en les jornades d'estiu preparatòries del segon curs escolar que en Quim Franch va treballar a Costa i Llobera, ja va presentar una proposta concreta d'iniciar una experiència d'ensenyament no directiu amb els nens de la classe que li fos assignada.

### Una experiència controvertida

No li va ser fàcil convèncer de-

terminats membres de l'equip de l'escola. I encara menys els pares, que tot i que no se'n van assabentar fins al final del 1r trimestre, van fer ploure a partir de llavors reiterades sol·licituds d'aclariments i d'explicacions.

Una aula, intentant aprendre a funcionar en un règim d'autogestió total, immersa dins el mateix edifici on deu aules més funcionaven en règim d'escola activa, havia de generar necessàriament conflictes que el mateix Quim reconeix al seu llibre: "Un grup-classe en el qual es jugui a fons el joc democràtic és una font de tensió contínua amb l'escola. Amb això no vull dir que es tracti d'una tensió necessàriament dolorosa i traumatitzant, precisament la meua experiència en aquest sentit és més aviat positiva, però em consta de molts altres mestres per als quals les coses són molt dures" ("L'autogestió a l'escola", pàg. 135).

Perquè el projecte d'autogestió d'en Quim no va ser un simulacre, tampoc la simple implantació d'una litúrgia i uns ritus autogestionaris i prou. Va voler anar a fons, com sempre, ja hem insistit en la seva coherència.

Però per a uns vaillets de 10 anys l'aprenentatge d'autogovernar-se no va ser tampoc fàcil. Les crisis d'inseguretat, la sensació de no fer res "avui no hem treballat, només hem discutit..." ... van ser experiències fortes que cap d'ells no ha oblidat i que en Quim reflecteix fidelment al seu llibre (valdria la pena reunir aquell curs i fer petar una

xerrada avaluatòria d'aquell procés amb la perspectiva d'uns alumnes que ara tenen 25 anys).

Hi va posar tot el coratge i entusiasme, però partia d'uns models d'autogestió realitzats principalment amb adolescents i amb adults, i va tenir poc en compte les limitacions per causa de l'edat dels nens que tenia entre mans.

Mai, però, no es va poder demostrar, ni en els cursos successius, que el grup de nois que van realitzar l'experiència anessin més coixos que els altres de la seva edat per problemes d'aprenentatge derivats de l'experiència realitzada. I sí que va constatar-se, en canvi, un major creixement humà pel que fa a la solidaritat interna del grup, un millor contacte amb la realitat, una major capacitat de crítica i d'auto-crítica, un reconeixement de les estructures de poder i una definició i estructuració més clara de les escales de valors.

Naturalment, un dels resultats més fora de dubte fou un desenvolupament en els infants de la motivació i les aptituds per a l'anàlisi interna del grup (al seu nivell).

L'experiència només va durar un any. Les crítiques tant dels pares com d'alguns companys de l'equip van reordenar el projecte en el sentit d'aprofitar només els aspectes més positius i aparentment més "exportables" de l'experiència. Però com quasi sempre passa, exportant les tècniques (assemblea, or-



*Festa de Cultura, 1983: "La vida del grup i el grau de participació depenen de l'edat dels participants".*

## TREBALL DE REDACCIÓ

ganització de l'aula, etc...) no s'exporta automàticament també el *filig*, l'esperit. De manera que si a hores d'ara analitzéssim què en queda de tot allò, fins i tot a la mateixa escola, quin pòsit ha deixat aquella experiència, hauríem de concloure que potser ben poca cosa a nivell de tècniques i artilugis pedagògics, però cal reconèixer que la seva influència en una modificació de les relacions mestre-alumne, en un altre concepte de la jerarquització de la classe i l'escola, en la sensibilitat per als anàlisis de grup i institucionals, i en el canvi en la capacitat d'escoltar del mestre cap a l'alumne, creiem que és innegable.

L'experiència per a en Quim sí que va ser molt positiva. Li va servir per a comprendre que la vida del grup i el grau de participació depenen de l'edat dels participants. Anys després, quan en les interminables sessions que teníem per a la renovació dels mètodes en l'escoltisme català, sessions que varen durar més d'un any (en Quim va treballar-hi del 1976 al 1979 fent feina d'aquesta i anàlisi de les línies de fons de l'escoltisme "viscut" per caps i nois, i que suposarien en certa manera un intent de retorn als ritus i al

sentit jeràrquic de les relacions), tenia ja molt clarament una actitud més matisada, i veia clar que no es podien demanar a nois de 10 a 12 anys segons quines responsabilitats en la dinàmica del grup.

Com també li va ser de molta utilitat aquesta experiència quan des de l'any 1977 fins al 81 va ser contractat com a professor per a l'escola de mestres de la UAB per a ensenyar psicopedagogia als alumnes de 3r curs; i coordinar, fer el seguiment i avaluar les pràctiques dels alumnes. En aquesta línia de formació de mestres també cal recordar la seva participació en la pràctica totalitat d'escoles d'estiu de Barcelona i altres de Girona i de diversos llocs dels PPCC.

A l'escola Costa i Llobera, com hem dit, va formar part, després de fer sis anys de mestre, del gabinet psicopedagògic. Érem aleshores quatre els tècnics d'aquest gabinet. Teníem unes demandes concretes per part de l'escola, i convenia sovint trobar solucions a problemes de diversa índole que anaven apareixent. L'aportació d'en Quim va ser molt important a partir de la seva experiència a l'aula, en incrementar la dimensió social i el

planteig del problema a partir de dins del grup, i la de nous instruments i tècniques de mesura, control i intervenció en les situacions conflictives (la "disciplina" a la classe, la marginació d'alumnes, l'eficiència escolar en relació a la participació en el grup o en relació a la autoimatge, etc...)

### Abans de finalitzar

Caldria potser matisar el sentit amb què hem utilitzat les paraules "tensió" i "utopia" per a titular aquesta aproximació a la figura de Quim Franch.

En parlar d'una persona "tensa" ens acostumem a referir a una persona a punt d'explotar, una persona crispada o almenys hipersensible.

Hi ha, però, un altre tipus de tensió psíquica. Aquella que permet a l'animal estar atent i alerta, tot i estar aparentment relaxat. Una tensió que, com en les cordes d'una guitarra, permet la vibració, fins i tot per simpatia. Una tensió que respon més a una manera de ser que a un estat transitori; que és l'arrel de la percepció fina, de la creativitat,



Juny de 1987: Candidatura socialista a l'Ajuntament de Celrà.



## Doble justificació

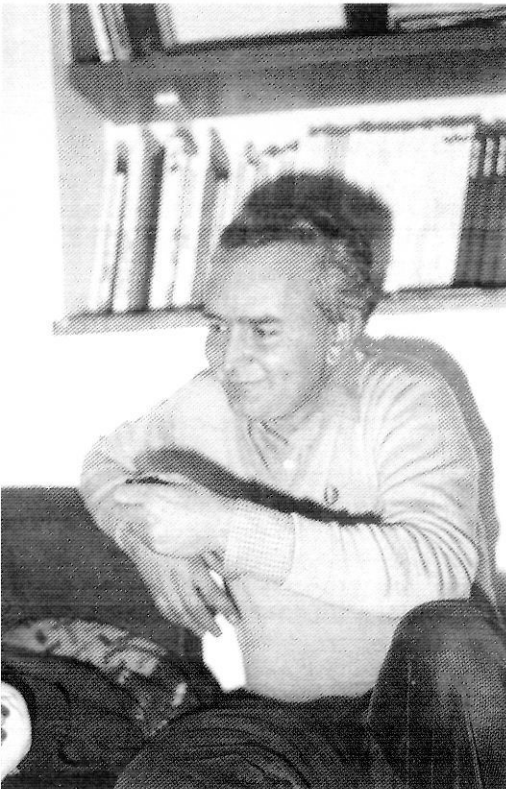
No ens ha mogut fer aquesta col·laboració a la *Revista de Girona* sobre el període en què vam tenir la sort de treballar amb el malaguanyat amic i company Joaquim Franch ni l'interès a sumar-nos a un hipotètic homenatge pòstum (que ell no necessita ni aprovària), ni tampoc afegir-nos al cor dels qui ara entonen elegies a la seva figura i abans li posaven pals a les rodes.

Ens hem decidit a fer-la —consideracions emotives al marge— per dues raons principals:

En primer lloc, considerem en Quim Franch un home representatiu d'una època, i en certa manera la seva prematura mort el pot convertir en un pedagog emblemàtic de la pedagogia catalana dels darrers 25 anys. Ell va saber estar on calia estar i en el moment oportú. I va estar-hi sempre d'una manera crítica, constructiva i amb coherència (renovació de l'escoltisme, renovació pedagògica, creació de l'Escola de l'Esplai o de l'IMAE, municipis democràtics,

moviments ecologistes...) Per tant, aproximar-se a la seva figura i a la seva obra, suposa aproximar-se a un període de la història de la pedagogia catalana especialment interessant i perfectament definit i delimitat (a destacar que la seva mort coincideix amb la "mort" —quant a entitats privades, pel seu pas al CEPEPC— de les escoles en què va treballar). Un període que reclama una atenció crítica i una anàlisi en profunditat si volem comprendre la situació educativa actual i que seria atractiva de realitzar tot prenent la història professional d'en Joaquim com el fil d'Ariadna que ens guiés pel laberint...

En segon lloc, la intuïció que teníem que aquesta tasca de revisió del darrer quart de segle ens implicaria i ens duria a un procés d'autocrítica saludable i tonificant, com així ha estat, i que hem d'afegir a la llarga llista de favors amb què ens ha obsequiat en Joaquim, aquesta vegada, per desgràcia de tots, sense poder ell saber-ho.



"La seva tensió utòpica era una expressió de la seva esperança personal".

del "sempre a punt" dels minyons de muntanya, de "estigues pel que fas!" que ens recomanava l'avi. La tensió no de l'arc, sinó de l'arquer, de l'arquer Eros i del seu impuls vital.

Ell mateix va dir-ho "... la meva acció, la meva ètica, és una ètica i una acció eròtica. Perquè busco sempre un impuls vital. Un impuls amorós que em qüestioni i em situï en la realitat (...) perquè l'amor no pacta, és sempre utòpic (...). És en aquest sentit que jo vull dir que l'animació socio-cultural ha de ser una acció utòpica. És una acció amorosa. Una opció que es fa perquè estimem..."

S'ha acusat sovint els utòpics de no tocar de peus a terra, de ser incapaçs de comprendre la realitat concreta. Fins i tot hom pot pensar que és fàcil ser utòpic quan no s'està massa subjecte a les realitats que sempre ofereixen resistències o bé que ser utòpic és una manera com una altra de desertar de la realitat i de la lluita quotidiana.

Però no era en Quim d'aquesta mena d'utòpics. Els seus ideals no eren inoperants, sinó que aspirava a crear les condicions per a la reforma social. En definitiva, la seva tensió utòpica era una expressió de

la seva esperança personal i col·lectiva.

En Suchodolski, el pedagog pol·lac que ell coneixia prou bé, ho deia ben clar al seu estudi "La pedagogia de l'esperança": "*La utopia ja no designa la realitat que existeix en un temps indeterminat i en il·les desconegudes; esdevé el senyal de les experiències actuals. La utopia és allò que neix en el món acabat d'avui, malgrat ell i en contra d'ell, en els esperits i en els cors dels homes, a través de les motivacions que inciten a veure el món d'una altra manera, a adoptar un altre estil de vida*".

Ramon Canals és professor del CUG i Francisc Carbonell és pedagog i artista.