



Alma Elizabeth Vite Vargas

2021

“Siempre has querido ser maestra”: el mandato paterno en una historia de vida

En S. Liddiard Cárdenas, J.A. Trujillo Holguín, F.A. Pérez Piñón y G. Hernández Orozco (coords.). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 195-214). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

“Siempre has querido ser maestra”: el mandato paterno en una historia de vida

ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

INTRODUCCIÓN

El permanente movimiento en las ideas y haceres del mundo en que vivimos llega desde luego a las formas de hacer investigación, campo no solo proclive sino impulsor de la gestación de nuevas formas de proceder en la construcción de conocimientos. Nuevas o renovadas formas de entendimiento y aparejados nuevos caminos sistemáticos para arribar a ellas han sido la constante en los últimos tiempos. Estamos en los tiempos, en que “ninguna noción, teoría o método puede aspirar a la hegemonía” (Bertaux, 1999, p. 3) situación totalmente benéfica para todos los campos de estudio.

Es el caso de la historia oral, que volvió con fuerza para enriquecer la forma de hacer historia. La palabra “oral” ha sido uno de los elementos privilegiados de comunicación entre los seres humanos, sin embargo para la investigación no solo ha sido poco considerada sino francamente desdeñada por algunas corrientes y autores. Dentro del campo de la historia, la historia oral es como fuente, tanto vieja como nueva: se usó en la antigüedad ya desde Herodoto y Tucídides como una forma de recuperar a través del relato de los protagonistas los hechos ocurridos, no obstante la demanda de “cientificidad” llevó a considerar que la subjetividad en el relato no podía ser aceptada, de ahí que durante mucho tiempo se negó al testimonio oral ser fuente para historiadores. Con ello perdió gran parte de la riqueza de la vida que los sujetos en su devenir cotidiano construyen en torno a sus distintas actividades; es fuente nueva a partir de su repunte en diferentes ramas de la ciencia en los tiempos actuales.

En el campo educativo en las últimas décadas se han multiplicado los estudios que desde distintas formas recrean el trabajo en diferentes épocas. Así mismo se ha visto un importante avance en cuanto a la incursión en el rescate de las vidas de los

sujetos educativos, sobre todo de aquellos que en el nivel correspondiente se han calificado como destacados en alguna o varias facetas de su vida docente; poco se ha hablado de aquellos profesores o profesoras modestos cuyo valor central reside en trabajo del día a día, que dan vida a escuelas y comunidades. De ellos hay miles.

El presente escrito tiene la intención de reconocer una de tantas posibilidades que ofrece la historia oral para el estudio del campo educativo. Recuperar la voz de una profesora sencilla cuyo único mérito fue laborar por más de tres décadas en la escuela pública de Hidalgo, posibilita recrear una forma de ser profesora, una forma de construirse como mujer y de mirar procesos de esa escuela pública que de otra forma no pueden emerger, solo el testimonio directo de quien estuvo en el proceso es capaz de dar luz a los detalles y vericuetos que dan contenido a la fría letra de la política educativa. Así ese mérito no por humilde es menos importante que otros.

En el documento se trabajan tres grandes apartados: en el primero a grandes trazos hago un recuento de lo que es y ha significado la historia oral como una manera célebre, aunque a veces rechazada de hacer historia. En el segundo apartado doy cuenta de cómo avanza la interpretación de una historia de vida en particular; justamente por ser una interpretación, la pregunta planteada por Joutard (1999), “¿cuál es el papel del intermediario (intérprete), del transcriptor en la objetividad del texto?”, es de permanente reflexión y con respuesta múltiple en tanto se provoca durante el trabajo una relación entrevistado-entrevistador que a su vez presenta múltiples aristas. En la tercera parte hago algunas anotaciones al proceder metodológico vía la entrevista en profundidad a través de la cual se ha obtenido la mayor parte de información.

El acento que pongo en esta historia está desarrollado en el segundo apartado, en que la interpretación avanza en la asunción de un mandato paterno: “siempre has querido ser maestra”, que le permite a la profesora construir para sí una historia personal que le da un significado a su vida y con ello también le da un valor a la existencia. Así, tomar una idea y desde ahí contar la vida es como se construye la narrativa, en el reconocimiento de que “no debo relatar mi historia para descubrir quién soy, sino porque tengo la necesidad de fundarme en una historia que pueda sentir mía” (Duccio, 1999, p. 119). Esta historia, al mismo tiempo que importa a Florecita, importa en el campo educativo porque en ella se reconoce una posibilidad de ser maestra en la condición que el propio contexto impone.

Por otra parte, el propósito de conjuntar los trabajos en este volumen fue contar con un espacio para mirar cómo los fenómenos histórico-educativos pueden

ser abordados desde la historia oral, de modo que la reflexión, discusión, análisis y difusión de estos trabajos permita el abordaje del plano metodológico y epistémico para contribuir en la producción del campo en cuestión. Por ello consideré pertinente mostrar en el escrito los planteamientos al respecto que me ayudan a construir la historia de vida de esta profesora.

APUNTES EN RELACIÓN A LA HISTORIA ORAL

Fue a mediados del siglo pasado cuando se reconsideró la posibilidad de volver a la historia oral como fuente válida de información.

En el año 1948, el periodista Allan Nevins fundó en Nueva York, en la Universidad de Columbia, el primer centro de Historia Oral, con el objeto de recuperar los testimonios de pequeñas comunidades y grupos sociales. Esta iniciativa fue secundada por la Universidad de Berkeley (EE. UU.), que en 1954 creó un archivo de fuentes orales para ser utilizado en el futuro por estudiantes e investigadores. A partir de entonces, en Estados Unidos se produjo un proceso de institucionalización de las fuentes orales con la creación de numerosos archivos por iniciativa de sociedades históricas y bibliotecas [Mariezkurrena, 2008, p. 228].

Aceves (1993) apunta que el uso de la metodología cualitativa por la “escuela de Chicago” permitió el desarrollo de investigaciones mediante la “recopilación y sistematización de informes orales y autobiografías”; al difundirse y crecer esta forma de proceder en investigación se formularon proyectos en que la historia de vida ocupó un lugar importante, a partir de entonces ha ganado terreno en el campo de la investigación, no sin altibajos y serias dificultades, sobre todo por la demanda de cuantificación y objetividad que por tanto tiempo ha sido predominante.

No obstante, en distintos ámbitos del conocimiento humano se volvió la mirada hacia esta forma de crear y recrear el conocimiento, contribuyó a esto el apoyo que desde distintas disciplinas se logró articular, fundamentalmente con la antropología y la sociología, así mismo su desarrollo en países europeos posibilitó el fortalecimiento de la historia oral, al enriquecer la práctica del historiador y ampliar la mirada al estudio de diversos grupos sociales. El mismo Aceves plantea que en México el desarrollo de la historia oral a partir de los años setentas tuvo serias dificultades tanto financieras como de recursos humanos que no favorecieron la implementación de proyectos como era el objetivo, sin embargo hay grupos que en la actualidad dedican su esfuerzo investigativo a esta forma de producir conocimiento.

Thompson (2004) define a la historia oral como “la interpretación de la historia, las sociedades y las culturas en procesos de cambio a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas” (p. 15). En este sentido no podemos dejar de reconocer que grandes cantidades de información valiosa se han perdido por desdeñar la palabra de los profesores de banquillo a quienes se les menosprecia porque se ha supuesto que sus conocimientos son menos que básicos o que poco importa su mirada sobre el mundo, pero el mismo Thompson sostiene que todo hombre y toda mujer tienen una vida interesante para contar y con ello alumbrar el camino de lo social y de lo histórico.

En palabras de Thompson,

La historia, que surgió como ciencia a finales del siglo XIX fue de corte positivista, modalidad investigativa heredada por transferencia de las ciencias naturales y como figura principal Augusto Comte, se aferraba al documento escrito como argumento para justificar no solo la objetividad de sus estudios, sino la verdad sobre los hechos que estudiaba. En este contexto los estudios históricos se centraron en una clase dominante, y largas líneas fueron dedicadas al héroe, a las personalidades, poco o nada se sabía del soldado que actuaba en las batallas, o de los campesinos que vivían alrededor de las ciudades. Era una historia excluyente, que justificaba su accionar dentro de un esquema, donde lo escrito estaba por encima de lo oral; en este sentido, la historia, al igual que otras ciencias, se quiso equiparar a las ciencias naturales, pero como lo plantea Bertaux: Afrontémoslo: ni la sociología, ni la economía, la historia o la antropología serán nunca ciencias como las ciencias naturales. La vida social surge de conflictos cuyos resultados son impredecibles. No existen “leyes sociales” como las leyes físicas; es decir, eternas, totalmente establecidas, operando sobre cualquier elemento del universo. Nuestras leyes son creadas y borradas por la historia humana, y actualmente la humanidad ha adquirido los medios incluso para erradicarse a sí misma de la Tierra. ¿Sucederá esto? Ninguna ley puede predecirlo [Thompson, 2004, p. 31].

La historia oral tiene la particularidad de acercar al conocimiento de gente que tradicionalmente ha sido olvidada porque no ha pertenecido a los grupos que ostentan el poder en sus distintos niveles, voces silenciadas y hasta ocultadas bajo el supuesto de su exiguo aporte a la vida. Así se han documentado vidas de próceres, vidas de personajes extraordinarios por sus logros políticos, académicos, artísticos, y muchos otros, pero pocos registros existen de sujetos como el molinero de Ginzburg (1996) cuya historia, reconstruida varios siglos después y

no obstante su humildad e infortunada vida, permite la comprensión de la cultura popular del siglo XVI.

A través de los testimonios de los paisanos de Menocchio, recopilados durante el juicio en su contra, la historia oral tuvo peso decisivo en la reconstrucción de la vida del molinero. No obstante, personas nacidas en humildes cunas no han sido precisamente privilegiadas en aras de la inmortalidad. La historia oral cambia aquella forma tradicional de hacer historia cuando recupera las experiencias vitales de gente “ordinaria”. Pero si los hombres ordinarios han sido poco estudiados, las mujeres en general y en particular de estos estratos marginales al poder han sido además invisibilizadas, como bien lo muestra DUBY (1996). De ahí la trascendencia de la historia oral que se acerca al conocimiento de los sujetos de grupos vulnerados u olvidados. Para el campo de la educación, que desde hace varias décadas cuenta entre sus filas una mayoría de mujeres, es la historia oral un excelente aliado para el conocimiento y reconocimiento (en el doble sentido de volver a conocer y de gratitud) de las vidas de profesoras que han hollado las escuelas del país.

Por otro lado, en general las vidas de los ancianos no son un tema de especial atención. Lessing (1983) dice que hay ciertos estereotipos, como la dama encantadora, la madre tradicional, la tía solterona, la esposa misionera, por ejemplo, pero la realidad enfrenta con muy distintos tipos de mujeres con vidas apasionantes por su sencillez, por su tiranía o por distintos rasgos que pueden provocar todo menos indiferencia, de ahí que el estudio de estas vidas resulte tan valioso. En el caso que ahora me ocupa, trabajar con una maestra de más de ochenta años de vida muestra que en la llaneza de su palabra hay todo un mundo pleno que presenta múltiples aristas para el análisis, y en su narrativa no solo habla de sí misma y sus cercanos sino del amplio contexto que permite y quizá moldea miles de vidas sencillas. En este sentido,

...el informante viejo no es alguien con quien se discute y que habla más de lo que sabe o piensa del pasado que del pasado mismo [...] las palabras del informante valen tanto para el presente como para el pasado. La historia oral se convierte en puente entre lo local y lo nacional histórico en su conjunto necesario para entender los procesos [Augé, 2000, p. 16].

De manera que la historia oral como especialidad dentro de la ciencia histórica utiliza como fuente principal para la reconstrucción del pasado los testimonios orales. Pero no es únicamente regresar al pasado, es mirar cómo el pasado está siempre presente y cómo en los ojos, en la sonrisa, en el rostro y hasta en el

cuerpo vuelve el ser que se fue; cuando Florecita cuenta sus vivencias de niña da la impresión de que está en aquel tiempo, con la mirada brillante en un punto fijo, en un paisaje invisible para quien la escucha, lugar imaginario y real al mismo tiempo, y es justamente esto lo que a mi parecer señala De Garay (1997) al decir que la historia oral como acto comunicativo permite hacer una historia viva en la que aflora el sentimiento, la pasión, en suma, lo humano.

UNA HISTORIA DE VIDA: “TÚ SIEMPRE HAS QUERIDO SER MAESTRA”

Escribir sobre la vida de otras personas es una fuerte responsabilidad que implica construir personajes, establecer relaciones entre hechos significativos que pasan por el tamiz de la memoria de quien se narra, sin olvidar que con la narración –siempre contingente– se completa una experiencia en la que se advierte una forma de estar en el mundo. Por otra parte está el riesgo permanente de traicionar la palabra del otro, porque quien escucha lo hace desde la mediación de su experiencia y trayectoria, además de que el malentendido siempre está en acecho dada la polisemia de las palabras (Ricoeur, 1995).

Durante algún tiempo, señala Bertaux (1999), la recuperación de relatos se orientó a la búsqueda de la anormalidad como casos dignos de documentarse, perspectiva trabajada desde la escuela de Chicago. Por fortuna no fue la única posibilidad. Eso permite sostener que, como antes se ha señalado, seleccionar sujetos “extraordinarios” para escribir sus vidas ha sido un hito en el terreno de la biografía, sin embargo ha sido menos autorizado contar la vida de sujetos “ordinarios” (Vite, 2004) cuya obra no ha sido más que la de la vida cotidiana sin acontecimientos gloriosos o trágicos que incorporar a una existencia más bien plana a la cual la sencillez en todos los sentidos es lo que le da su importancia. Sacarlos del anonimato implica convertirlos en sujetos particulares, como resultado del proceso de investigación cobran cierta vida pública y se miran más de cerca sus actos y la construcción de su espacio vital.

En el campo educativo se han trabajado distintas perspectivas y denominaciones, desde los escritos escolares hasta las biografías, pasando por relatos, historias orales, testimonios, entre muchos otros. Un caso de indudable riqueza es el de Bazant (2016) con la biografía de Laura Méndez de Cuenca, obra que recrea las condiciones en que se desarrolla el trabajo de una maestra que vivió entre 1853 y 1918, sus penurias y éxitos en un contexto complejo que le presentó serias dificultades no solo para el ejercicio docente sino para su misma vida como mujer.

López (2001), por su parte, permite reconocer en su trabajo el “arte de ser maestra en el Valle del Mezquital” en una zona rural del estado de Hidalgo y su impacto en las transformaciones culturales que el Estado promovía. Cito estos trabajos no porque sean los únicos sino porque permiten de alguna forma entrever el amplio abanico de posibilidades: un sujeto, varios sujetos; una mujer que pudo influir en la política educativa y en otros ámbitos de la vida nacional y unas mujeres que sin una pertenencia ni formación en el campo educativo contribuyeron en la construcción de la imagen de la maestra rural en una región hidalguense.

Entre ese abanico de posibilidades ubico este caso, mirar el devenir de una vida común que no por eso deja de ser interesante, como plantea Ginzburg (1981), en una vida “carente en sí de relieve y por ello representativa, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado periodo histórico” (p. 25). Por ello importa contar esta vida, la de una profesora nacida en un pequeño lugar alejado de la ciudad, que sin tener claro que quería ser maestra en sus primeros años de vida, dedicó más de tres décadas de su vida al ejercicio docente.

La historia de vida que reconstruyo es la de Florecita. Nació en un pequeño poblado de la Huasteca hidalguense en 1933. Hija de un matrimonio bien avenido, refiere una niñez hermosa, rodeada de exuberante naturaleza, con tres hermanos y tres hermanas mayores que ella y que con cierta frecuencia la hacían “pagar los platos rotos”. Debido a esto, se advierte en sus palabras sobre sí misma como una niña un tanto solitaria que siempre estaba en actividad: sus padres tenían una tienda “de todo” (abarrotes, leche, verduras, zapatos, útiles escolares, farmacia, ropa, vinos, pan), algunos de estos productos eran elaborados por su madre, de tal suerte que además de atender la tienda tenía que ayudar en la elaboración de quesos, vinos, ropa, entre otros productos. Además acarreaba agua del pozo y eventualmente cuidaba gallinas. Como es notorio, se trata de una vida común, parecida a la de miles de profesoras en Hidalgo y seguramente en otros estados del país. Es una vida representativa que nos habla no solo de Florecita sino de muchas profesoras rurales que asumieron la docencia en los años sesenta, con escasas referencias pedagógicas y pocos conocimientos disciplinares pero con la convicción de que podrían hacer bien el trabajo docente, con energía para tratar a los alumnos, y aunque no lo asumieran de manera totalmente consciente, tomaron la responsabilidad de consolidar un nuevo tipo de mujer: aquella que ya no dependería económicamente de un hombre sino que tendría sus propios medios de subsistencia.

La educación primaria de Florecita se desarrolló en un ambiente en que la política educativa estaba encaminada a construir una cultura nacional (Villoro, 1960). Su incorporación a la docencia se dio en el momento el que el país terminaba lo que se denominó “desarrollo estabilizador”, caracterizado por la expansión de servicios entre los que el educativo era esencial, debido a ello la contratación de profesores era un proceso que facilitaba la entrada de personas sin formación normalista a cambio de dar atención en escuelas alejadas de las cabeceras municipales y con vías de comunicación difíciles.

La reconstrucción de ese proceso vivido requiere considerar una serie de posibilidades analíticas; me interesa la narratividad que tiene como telón de fondo el tiempo transcurrido. Ahora, después de ochenta años de vida, para Florecita el debate permanente entre la memoria y el olvido cobra más fuerza si se considera la relación dinámica y ambivalente frente a la vida y la muerte (Torres, 2004) porque recordar momentos vividos necesariamente alude al tiempo que pasa y por tanto a la muerte. Así, escribir sobre la vida de otra persona es una suerte de lucha imposible que intenta vencer al olvido y acaso a la muerte. Al respecto, Ricoeur (2004) señala que el olvido se vive como amenaza, por ello se acicatea la memoria con la intención de hacer más lenta la acción del olvido; como no es posible vencerlo, se deplora tanto como el envejecimiento o la muerte, en suma, como algo irremediable. En relación a estos dos polos, “la memoria se define tanto por lo que rechaza como por lo que conserva, el olvido es uno de sus instrumentos, como lo son también las deformaciones y sus errores, errores o deformaciones que ofrecen una cierta forma de verdad” (Joutard, 1999, p. 8). Por su parte, dice Braunstein (2008), el olvido era válido como una manifestación de inocencia pero a partir de Freud el olvido puede ser asociado a la culpabilidad por lo que encubre. La articulación entre estas dos nociones es algo que está siempre presente en la oralidad y cobra relevancia cuando de construir historia de vida se trata.

La narratividad es básica si entendemos que la vida es relato, es una forma de dar cuerpo a la historia contada de una vida, señalan De Souza, Serrano y Ramos (2014). Al hablar de sí mismo o de alguien más se recurre a la memoria y al olvido en una permanente recomposición en la que se anudan y alejan, siempre en movimiento, lo que se interpreta de lo acontecido en el pasado, lo que aparece en el presente y aquello que se espera en el porvenir; la articulación memoria-olvido se hace presente para dar sustancia a los sujetos. Por esta dinámica, la idea de trabajar con la vida de un sujeto se mira como un reto, en tanto siempre, señala Braunstein, habrá algo inasequible pues “a nadie le cabe el privilegio de mante-

nerse siendo el mismo a lo largo del tiempo” (Braunstein, 2010, p. 13). Sin duda el movimiento entre estas dos instancias proporciona asideros importantes para el reconocimiento de sí mismo o para reconocer al otro, responsabilidad que ha de asumir quien interpreta.

Entre la memoria y el olvido aparece como mediador el recuerdo, este sería “una acción contra el olvido orientada a reafirmar la vida ante la inevitabilidad de la muerte. Aunque la muerte no se pueda vencer, se puede alejar” (Duccio, 1999, p. 65). Es así como en la historia de vida de Florecita a través de este movimiento que va asomándose en su narratividad, en sus recuerdos, se asoma, entre otras vetas interesantes, una concepción de docencia que por décadas se ha mantenido en el estado de Hidalgo, una concepción muy pegada a la tradición de la escuela rural mexicana donde el esfuerzo, la dedicación, el cariño por la profesión, por la niñez y por el pueblo era más importante que tener una competencia profesional basada en los estudios correspondientes. Para Florecita la palabra paterna fue decisiva en la elección de carrera; en sus palabras:

...trabajé en Petróleos pero lo dejé por ser maestra, yo siempre quise ser maestra, es que me crié entre maestros, pero ya no... como ya no... ya, ya tenía yo mis hijos, este, no, ya no me dejaron entrar a la Normal y me fui a la Universidad a estudiar trabajo social, y me fui a trabajar a Petróleos pero mi papá, como sabía que yo quería ser maestra, me dijo: “Hija, ya me voy a jubilar, tú siempre has querido ser maestra, no vas a ganar como en Petróleos”, porque ganaba lo de tres tantos que de maestra, “no vas a ganar como en petróleos, pero mira, vas a tener dos veces vacaciones al año [risas], y largas, tres días... este... préstamos, es de los tres días, tres veces, tres días que tenemos de esos que se llaman permisos especiales, los tres días económicos, préstamo para casa, para coche y para cuando estés muy necesitada, y sábados y domingos; piénsalo y me avisas” [Ramírez, 2020].

Tuvo la posibilidad de ejercer otra profesión en la que tenía mejor salario que siendo profesora, pero la cambió por ser maestra, situación que le daba otros beneficios. Llegó a la docencia como muchas otras profesoras en su época, sin los estudios que avalaran la entrada a la profesión pero con las relaciones paternas necesarias para acceder y sostenerse en el gremio. En este sentido era algo “normal” el ingreso por esa vía y así el posterior ejercicio docente, sin grandes realizaciones más que vivir el día a día en el cumplimiento de lo solicitado por las autoridades inmediatas. Con este sentido de normalidad se oscurece algo “anormal”: haber ingresado a la docencia tardíamente, cuando ya contaba con cerca de treinta años

de edad, hecho que para ella misma no es tan presente, no recuerda su edad al ingresar al magisterio. En su memoria queda la huella del instante en que se decidió su ingreso a la docencia pero olvida el año en que esto ocurrió. En ese sentido su historia se despega de la mayoría de este tipo y adquiere un matiz particular en tanto prácticamente siendo adolescentes –porque al salir de la escuela primaria o cuando mucho de la secundaria– las señoritas se incorporaban al servicio docente por esa época.

En este fragmento del relato el deseo de cambio de actividad queda velado por la explicación de que en la docencia tendría mayores privilegios porque el sueldo que ella percibía como trabajadora social desde luego le permitiría obtener casa y coche, como eran sus necesidades apremiantes. Sabiendo que su salario sería menor optó por ejercer la docencia aduciendo el tiempo que tendría disponible para el cuidado de sus hijos. Pero existen otras razones no aceptadas explícitamente en esa toma de decisión, entre ellas está el control que con los pequeños y con el entorno escolar se podía manejar, a diferencia de las condiciones en que el trabajo social se desarrollaba en ese momento cuando, como ella señala, poco se podía hacer para remediar los problemas que a diario se le presentaban con los adultos que atendía. Otra razón estaría en los afectos que se establecen con los chiquillos en una convivencia a largo plazo que incluso puede sobrepasar la estadía en la escuela, como le ha pasado con algunos de sus alumnos; una tercera razón ampliamente señalada en el magisterio es la jornada de medio tiempo que permite a las mujeres ocuparse de su hogar en el tiempo restante. En su relato se advierte que era más “normal” para ella ejercer la docencia que el trabajo social en términos de los lazos hacia su pasado y las condiciones que el magisterio ofrecía. De modo que ha interiorizado a la escuela como una institución de vida donde se goza y se sufre, porque a su edad señala que no se arrepiente de dos cosas: de haber sido profesora y de haberse jubilado. Atendiendo a Kaës (1988), “la relación con la institución nos confronta con dos lógicas contradictorias: el sujeto se ve apresado entre el deseo de satisfacer sus fines propios y el renunciamiento necesario para que el conjunto pueda funcionar” (p. 62).

En este sentido, la concepción docente señalada antes adquiere otros matices, la alusión a la entrega y al compromiso con la enseñanza bien puede ser una pantalla con la que la misma Florecita encubre para sí otras razones prácticas para la elección de carrera porque es más seductor contar con un motivo noble que uno más mundano, desde luego no se trata de una cuestión cínica sino más

bien de los vericuetos que la memoria toma para entonces relatar la vida como se quisiera haber vivido; cumple entonces con un anhelo y a la vez un mandato paterno: “siempre quise ser maestra”, una frase recurrente en esta historia que se acompaña de otra que sugiere un contrasentido: “no me arrepiento de haberme jubilado”. A diferencia de otras profesoras que ingresaron en la misma época al magisterio y alargaron su vida profesional tanto como les fue posible, ella decidió jubilarse para poder realizar otras actividades como conocer el mundo, pues viajar ha sido una ocupación frecuente una vez que dejó el trabajo en la escuela primaria. Su último viaje, narra, fue una sorpresa para su familia porque, sin más, en la hora de comida, cuando estaban todos, les anunció que al día siguiente partiría a Tierra Santa, viaje al que dedicó un mes en compañía de amistades.

En el relato de Florecita son dos las instituciones que se mantienen vigentes, siempre entrelazadas, que arman su historia de vida: la familia y la escuela. Provenir de una familia de maestros, así lo sostiene aunque cuando narra la vida de sus padres y abuelos solo reconoce a su padre como profesor rural improvisado y a su madre que tuvo la posibilidad de ser igualmente profesora rural improvisada pero no lo concretó por tener una familia de nueve hijos (dos murieron a edades tempranas). Y por otro lado el trabajo en la escuela primaria como una institución que le permitió lograr sus objetivos, por ello reitera “no me arrepiento de haber sido maestra”.

La familia es fundamental para ella, ese lazo afectivo que mantuvo con sus padres le permite incluso obviar que por ser la hija pequeña podía tener un futuro mezquino y dedicarse a atender las necesidades paternas, destino que ella recusó de manera casual porque antes de cumplir los quince años conoció al hombre que pronto sería su esposo. Sus padres le habían advertido que por ser la hija menor tendría la encomienda de quedarse siempre a su lado para ayudarlos cuando ya no pudieran valerse por sí mismos, pero trabajar en la tienda la hacía conocer a otras personas como a quien un día llegó a...

...encontrar a una muchachita de quince años cuidando una tienda, una muchacha, ¿quién es fea a los quince años?, y él, deportista, trabajador activo, era un hombre de buen cuerpo, no gordo, facciones bonitas, era educado muy bien, este... les cuento que cuando veníamos de la ciudad donde vivíamos a ver a mis papás, como todo turista pasaba a comprar las cosas para ir comiendo y a los que estaban de allí les ofrecía, siempre me acuerdo de esa acción [...] y no fue malo el trato conmigo pero las mujeres no respetan los derechos de las mujeres [Ramírez, 2019a].

Era un señor mucho mayor que ella, con 22 años de diferencia, sabía cómo conquistar a una niña en pleno crecimiento, así que se fue con él, tuvo tres hijos, una niña que “nació muerta” y dos varones; la llevó a vivir a otro estado cercano pero “hubo mujeres que no respetan los derechos de las mujeres” y cuando los problemas de faldas crecieron ella decidió regresar a Hidalgo con sus padres, ese fue otro motivo, quizá el más importante, para dejar su trabajo en Petróleos Mexicanos e ingresar a la docencia. Es evidente en su relato que la figura y por tanto la palabra de su padre siempre tuvo un fuerte peso, lo recuerda en cada tramo de su existencia como el “padre bueno” cuyo consejo nunca se hizo esperar, por tanto no podía ser de otra forma que, cuando él le señaló “tú siempre has querido ser maestra” y le enumeró todas las ventajas de ingresar a la docencia, ella no dudó en hacer suya la idea, que tomó fuerza cuando su padre le ofreció su plaza en herencia. Sin que fuera imperativo contar con los estudios correspondientes y con un padre que siempre mantuvo relaciones con personas de la política porque era intérprete de sus paisanos que no hablaban español, el profesor los asesoraba y acompañaba a la ciudad capital cuando requerían hacer algún trámite y actuaba como traductor cuando algún candidato o mandatario llegaba hasta su pueblo, esta traducción del español al náhuatl o viceversa y el contexto en que la ejercía le aseguró conocer y ser conocido por personas que directa o indirectamente podían facilitar los trámites para sus paisanos y para él mismo, por lo que pudo ayudar a su hija a obtener la plaza que él dejaría por su jubilación.

Su padre fue en todo momento un apoyo para Florecita. Al cancelar su vida marital pudo regresar a la casa paterna donde vivió un tiempo con sus dos hijos hasta que decidió que no tenían por qué estar de “arrimados” y consideró que era tiempo de empezar a trabajar en el patrimonio de sus hijos, por lo que además de trabajar en una escuela primaria oficial conseguía trabajo en escuelas particulares, daba clases de regularización en su hogar y se daba tiempo para “coser ajeno” al confeccionar sencillas prendas o repararlas. La situación era difícil pues la escuela oficial a la que estaba adscrita se encontraba alejada de su hogar, tenía que invertir hasta cuatro horas en el viaje de ida y vuelta diariamente. Pero todo ello lo hacía para poder comprar una casa o un terreno donde construirla y así dar comodidad a sus hijos. En todo ese proceso siempre contó con el auxilio de sus padres, pero no de toda su familia, que de alguna forma la acicateó porque

...aquí estoy, estoy bien, mi familia está bien, claro, como no tenía estudios, mi familia como todos habían estudiado, a mí como que me veían un poquito [...] y

después ya me preparé y salí adelante más que que cualquier otro de mi familia y los que me conocen, así como mi amigo F. V. me dice, sí, sí tengo un paisano, no es mi familia pero me dice que me admira [Ramírez, 2019b].

Sus hermanas y hermanos mayores salieron a estudiar una carrera, ella no pudo hacerlo por “pagar los platos rotos” y por cumplir la expectativa de sus padres. Fue cuando ya tenía hijos que decidió estudiar en la escuela Normal y, al no conseguirlo, se fue a trabajo social. Su perseverancia y el trabajo sostenido que siempre realizó, además de la ayuda económica de su esposo y la herencia que su padre le dejara, la llevaron a consolidar un patrimonio para sus hijos que ahora disfrutan sus nietos.

La escuela es la otra institución de permanente referencia, para Florecita es un elemento fundamental, indiscutible en su conformación identitaria. Sus recuerdos de la escolarización básica son catalogados por ella como “normales”, como los que cualquier niño o niña de su época podría contar, sin matices especiales, son por ello mismo una cuestión importante de revisar. La vida en esas condiciones temporales y espaciales marca una forma de ser niño, en este caso todos iguales, sin que hubiera alguien sobresaliente o destacado o, por el contrario, alguien por debajo que mereciera un recuerdo especial.

...no, no creas que teníamos mucha exigencia en el pueblo, nos dejaban una tarea y yo la hacía, quiero decirles, sí, ya les dije que mi mamá tenía la tienda de todo, y tenía bonitos cuadernos, para vender, pero tenía unos, los más corrientitos, que tenían la pasta con dibujos de animalitos, vacas, burros, de todos, y la pasta era como de papel de china con unas diez, ocho, diez hojas, no me daba mi mamá de los bonitos, me daba de esos, corrientitos, y no porque no tuviera, pues ahí estaban, pero de esos me daba, así, así nos criaron, y nos dejaban tarea y mi mamá nunca se metió a ayudarme a hacer la tarea ni a decirme “haz la tarea”, uno ya nace ‘con responsabilidad’, y teníamos, pues, los maestros que, que tal vez no habían estudiado pero eran dedicados, ¿no les digo que mi maestro fue su papá de H. V.?, y lo recuerdo con mucho cariño, trabajaba bien, era trabajador, y yo pues era cumplida como cualquier niña; no, no me acuerdo que hubiera en el grupo, en ninguno de los grupos, sobresalientes, no se estilaba eso, pero yo creo que los maestros sí se daban cuenta de que niño tenía talento o no, eso sí, y terminé mi primaria y no había secundaria allá, y ya les dije lo que pasó, pagué los platos rotos de mi hermana y no me mandaron estudiar [Ramírez, 2019c].

La escuela, además de obligatoria para niños de su edad y condición, en su caso era referente por la propia ocupación de su padre y del padre de uno de sus

amigos más cercanos, es por ello que guarda recuerdos amables, es probable que su cercanía con al menos estos dos profesores le garantizara una estancia grata en la escuela porque recuerda que sí había profesores golpeadores que casualmente a ella no le tocaron.

No tuvo la oportunidad de salir a estudiar como lo hicieron todos sus hermanos y hermanas mayores porque, además de ser la menor y como antes he dicho, por ello destinada a ser acompañante de sus padres, la hermana mayor inmediata al salir del pueblo para estudiar quebrantó la confianza de sus padres por quedar embarazada, y eso le fue cobrado a Florecita al negarle el permiso de ir a la secundaria. No obstante, el recuerdo de esos años siempre le provoca sonrisa, tanto por haber nacido en un lugar bello como por los padres que tuvo, por ello se siente “benedicida”.

Ir a la escuela y estar en familia eran las dos principales actividades, no había más en un lugar donde se carecía de servicios y tan alejado de otras poblaciones. Allí florecieron otros afectos: los de amigos que a la fecha siguen cercanos, con tristeza dice que varios ya murieron pero los que quedan, sobre todo uno, ha estado pendiente de lo que a ella le ocurre, por ejemplo en la muerte de su hijo, que ha sido el acontecimiento más doloroso, su amigo de infancia siempre la apoyó.

LAS ENTREVISTAS EN CASA DE FLORECITA. APUNTES METODOLÓGICOS

La narración de vida para este caso específico tiene como herramientas metodológicas básicas la entrevista y la revisión de archivos, el de la misma Florecita, un archivo elemental que comprende documentos de preparación docente, de su trayectoria como profesora y fotografías escolares.

La entrevista se entiende como un acercamiento entre entrevistado y entrevistador que no pretende solamente plantear preguntas y obtener respuestas sino avanzar hacia un encuentro comprensivo en el cual quien escucha aprende y trata de comprender la palabra y el sentido del otro. El objetivo de una entrevista de historia oral no es obtener “datos” sino entender una vivencia, ya que todo lo que aporta el entrevistado es significativo (Mariezkurrena, 2008). Para este caso el acercamiento inicial fue casual, motivado por una reunión organizada por una conocida en común. El diálogo desde el principio fue franco y receptivo; Florecita comentó su inquietud por dar a conocer sus vivencias no pedagógicas sino las que ella llama de “otra dimensión” y que aluden a ciertas “apariciones” que han ocurrido intermitentemente en su vida desde la infancia. Así mismo platicó de su trabajo en una escuela de la capital hidalguesa donde, dijo, había laborado por muchos años

y tenía muy buenos recuerdos, eso llevó a comentar la inquietud por conocer vidas de profesoras jubiladas y a acordar una siguiente reunión en corto para hablar más del asunto. Así iniciamos una fructífera relación de conocimiento mutuo.

Con mucha generosidad ella sugirió que las entrevistas fueran en su casa, dispuso del horario más adecuado a sus actividades cotidianas, aunque siempre con la disposición de cambiar, porque “yo tengo todo el tiempo para mí y ustedes trabajan”. Desde luego, fue respetado el horario que ella propuso y así se han efectuado entrevistas en profundidad, en las que se ha admitido la forma en que ella decide platicar sus vivencias, entendiendo que para que el relato fluya se precisa que el entrevistado quiera contar su historia y por tanto asuma de cierta manera la directividad de su narración (Bertaux, 1999).

La entrevista en profundidad es un diálogo abierto, un cara a cara en el que quien entrevista tiene que buscar cómo estimular al protagonista para que hable lo más posible, cuida que la exposición sea lo más clara posible, para ello incluye preguntas cuando alguna idea es oscura o muy corta; el conocimiento claro de la cronología se hace necesario para ayudar a que el relato avance y para ayudar al entrevistado a situar sus recuerdos. Esta entrevista, que otros autores han llamado “narrativa” (Moriña, 2017), tiene como característica fundamental que sea una conversación en la que tanto quien narra como quien pregunta contribuyen a producirla, en ese sentido la conversación es abierta aunque, en contrasentido, sigue un guión previamente establecido en el que se señalan los temas o cuestiones que importa tocar. Desde luego el guión no se convierte en clausura, incluso se le puede olvidar, para dejar que fluyan libremente las ideas y las palabras. Una característica fundamental en este tipo de entrevista es la reiteración del encuentro, no basta con una plática, es necesario plantear una serie de encuentros, cada uno con un propósito definido por ambos participantes.

Inmediatamente después de la entrevista viene la transcripción que a su vez servirá de base para el desarrollo de la siguiente charla. Como se trata de una serie de entrevistas, lo mejor es que el narrador se sienta cómodo y en confianza; ella decidió que su hogar sería el lugar más cómodo pues vive relativamente sola y eso garantiza que no haya interrupciones. Es necesario que el entrevistado sepa la importancia que tiene su testimonio y aportes para generar nuevos conocimientos, desde luego, primero es el entrevistador quien debe estar convencido de esta aseveración porque de otro modo no podría fluir esa relación de mutuo acompañamiento.

En la planeación de las entrevistas se pueden emplear dispositivos que permitan su organización, para el caso de Florecita hubo una primera entrevista en

la que ella contó a grandes trazos su vida completa, lo que pudo o quiso platicar sin un guión establecido previamente para tener un panorama general y empezar a reconocer hechos importantes o dignos de ser contados según su perspectiva. Para los posteriores encuentros se trabajaron los biogramas, que son cortes temporales y temáticos para desarrollar cada una de las entrevistas tratando de centrar la conversación en un aspecto concreto; de inicio los cortes fueron temporales, englobando etapas como la primera infancia, los recuerdos de los abuelos, la etapa de escuela primaria y otras. Con este dispositivo es posible obtener información más o menos organizada y permite así mismo esbozar algunos hilos analíticos. Desde luego es necesario tener claro que no se puede contar la vida completa, tampoco la “verdadera” vida, es mejor entender, como nos enseñó García Márquez (2002), que “la vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo lo recuerda para contarlo”, o bien aceptar que se cuenta la vida como se quisiera haber vivido, porque este relato tiene como principal interlocutor a uno mismo y después a los otros.

Cuando se trabaja con historia de vida, un aspecto fundamental desde mi opinión es no infamar, siguiendo a Blázquez y Lugones (2016), quienes señalan que “infamar” es el acto de quitar fama, honra y estimación a alguien, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, y plantean algunas preguntas por demás interesantes: ¿cómo no crear una mala reputación de las personas con las que trabajamos y cómo no ofender su dignidad?, y ¿qué hacemos como investigadores pre-ocupados por las vidas humanas cuando, vista de cerca, toda existencia humana puede resultar infame? Para ello es preciso entender que los entrevistados han depositado un voto de confianza en nosotros y mantienen la esperanza de que lo dicho por ellos ha de ser trabajado con sumo cuidado. De modo que una premisa para no infamar es concentrarnos en la experiencia que los narradores re-hacen de su vida y pensar que esa reconstrucción es en buena medida producto de nuestra intervención y por tanto asumir en cada tramo la responsabilidad que esto implica. Al mismo tiempo, no infamar involucra el reconocimiento de que en toda vida aparece la contradicción, la incoherencia y el absurdo que por lo mismo han de pasar al relato como parte esencial del vivir cotidiano. Por ello “los (yos) que hemos sido y que continuamos siendo y queriendo ser, justamente gracias al recuerdo, entre sentimientos de añoranza y plenitud, es justo que continúen vagando sin rumbo. Tenemos la necesidad de seguirlos viendo improvisar, errar, traicionar, contradecirse y tropezar de nuevo con sus mentiras

y sus salidas de tono leves o exaltadas” (Duccio, 1999, p. 15); entender esto en el curso del relato evita en cierta medida caer en la tentación de “arreglar la plana al otro” para bien o para mal.

Por eso el propósito que guía la entrevista es advertir el sentido que recorre la forma de relato, cómo se combinan las voces, qué se marca en las conversaciones, cómo emergen el mundo privado y la intimidad, los sentimientos, todos aquellos aspectos que configuran la identidad. En tanto se entiende a la vida “como un saber sobre la vida. Desaciertos, infortunios, tropiezos, desengaños, la vida como un padecer. Pero también –y casi prioritariamente– los logros, éxitos, virtudes: la vida como cumplimiento, como realización” (Arfuch, 2002, p. 123).

A MANERA DE CIERRE

Joutard (1999) plantea que los eruditos prefieren los textos escritos y refiere a los eruditos franceses que trabajan monografías locales. Señala el poco aprecio a la historia oral en esas reconstrucciones. Sin duda esa forma respetable de proceder deja de lado la enorme riqueza que la historia oral recupera con el testimonio de las personas que acceden a contar su relato. Para la historia de la educación, explorar y profundizar el trabajo en las historias de vida es fundamental porque hay muchos profesores y profesoras con deseo de ser escuchados y con aportes más que importantes para conocer cómo en cada escuela, en condiciones particulares y con cada docente con su propia historia también particular se da vida a eso que se conoce en general como “sistema educativo” pero que visto desde estos pequeños espacios cobra forma generalmente para mostrar que no es como lo imaginan desde la política educativa sino es algo diferente, algo vivo y que por ello se modifica cotidianamente. De modo que trabajar con la historia oral es todo un reto pero también toda una promesa.

Hasta ahora uno de los problemas más serios que he enfrentado es la cuestión ética, el cuidado con no infamar por momentos clausura el análisis, sobre todo cuando ella no puede o no quiere leer lo escrito porque además plantea que este trabajo será una sorpresa para su familia, a quienes no ha comentado lo que está haciendo. Frente a este dilema, lo único que me autoriza la escritura es asegurarme de respetar en todo momento las palabras que ella ha pronunciado y de acuerdo con lo planteado por Ricoeur (1999), considerando que en la escritura se da forma al habla y por tanto tiene que haber un movimiento hermenéutico que moldea y modifica; desde luego esto hace no olvidar que la interpretación es solo responsabilidad propia y que necesariamente el que traduce, traiciona.

En la actualidad Florecita pasa por una etapa difícil, la muerte de su hijo mayor que fue siempre su compañero de lucha la ha llevado a una depresión profunda, tiene temporadas en que puede seguir adelante sin mucho problema pero otras en que los achaques de todo tipo no le permiten la movilidad ni la tranquilidad para interactuar con otras personas, por lo que esta historia de vida por momentos está en suspenso, el trabajo de entrevista tiene que considerar esos estados de ánimo para avanzar o retroceder. Esto hace evidente que por diversas razones no sea tan fácil ni tan fluido el desarrollo de la narrativa.

El acercamiento con Florecita permite reconocer que la reflexión que el trabajo provoca no lo hace solo en el investigador sino, sobre todo, en quien narra su vida, el recuerdo, en suma el trabajo con la memoria y el olvido le hace reconocer en voz alta y sobre todo para ella las distintas posibilidades que ha tenido en su vida y de alguna manera reconciliarse consigo misma cuando reitera “no me arrepiento de...” o “me siento bendecida por...”. De igual forma se reconcilia con sus padres, con sus hermanos, con su nuera y sus nietos, porque reconoce sus diferencias con ellos pero también lo que han aportado a su vida. En este sentido las palabras de Duccio (1999) resultan provocadoras cuando señala que es preciso “saber hacer de nuestra vida una mezcla que sea armoniosa y conveniente para nosotros” (p. 30).

El ejercicio de la docencia para Florecita ha sido un elemento importante para conseguir sus metas tanto prácticas como simbólicas, le permitió por principio contribuir con los gastos de manutención de sus hijos así como para su escolarización desde preescolar hasta la universidad. Por otro lado, se siente satisfecha porque logró con creces que ellos fueran “gente de bien y buenos hijos”.

Para ella someterse al mandato paterno, “siempre has querido ser maestra”, le ayudó a trazar el camino que seguiría en la vida, pudo resolver los problemas inmediatos que la separación conyugal le presentaba pero al mismo tiempo pudo encontrar una salida decorosa para reconstruirse y desde entonces abrazar a la docencia no solo como una medida de salvación sino como una identidad que la hace sentirse orgullosa y agradecida con su vida. Esto le ha permitido además ayudar a sus hijos y nietos al provocar que las esposas se incorporen a la docencia sin que necesariamente tengan el aval de los estudios y para ello ha invertido en la construcción y sostén de escuelas particulares donde ellas se desempeñan.

Referencias

- Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacio del anonimato (una antropología de la post-modernidad)*. Barcelona España: Anagrama.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Blázquez, G., y Lugones, G. (2016). De cómo no infamar: reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vidas ajenas. En F. Gorbach y M. Rufer (coords.), *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*, México: UAM/Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1999, mar.). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/articulo/view/29458>.
- Braunstein, N. (2010). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.
- De Garay, G. (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.
- De Souza, E., Serrano, J., y Ramos, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300002.
- Duby, G. (1996). *Mujeres del siglo XII. Recordando el linaje femenino*. Chile: Andrés Bello.
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. México: Diana.
- Ginzburg, C. (1996). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. México: Océano.
- Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Kaës, R. (1988). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lessing, D. (1983). *Diario de una buena vecina*. México: Punto de Lectura.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Mariekurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid, España: Narcea.
- Ramírez Castillo, F. (2019a, 22 mar.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2019b, 30 mar.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2019c, 6 abr.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- (2020, 12 feb.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE.

LA HISTORIA ORAL:

USOS Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

- Thompson, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. En *Historia, memoria y pasado reciente. Anuario N° 20 2003/2004* (pp. 15-34). Argentina: Universidad Nacional de Rosario/Homo Sapiens. Recuperado de: http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/e-Historia,%20memoria%20y%20pasado%20reciente.pdf.
- Torres, R. M. (2004). La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Villoro, L. (1960). “La cultura mexicana de 1910 a 1960”, en *Problemas de educación y sociedad en México* (pp. 23-46), México: UPN.
- Vite, A. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1753>.