



PROFESORES QUE INSPIRAN: QUÉ NOS ENSEÑAN LAS AUTOBIOGRAFÍAS DE LOS ACADÉMICOS¹

Jaume Aurell²

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre algunas de las cualidades que han tenido algunos profesores universitarios que han alcanzado la categoría de “maestros” según sus estudiantes. En la mayor parte de mis comentarios me baso en las propias reflexiones de esos académicos, recogidas en sus escritos autobiográficos. Me centro en mi propia disciplina (la historia), pero he elegido aquellos casos e ideas que se pueden proyectar perfectamente al resto de los campos de saber y las especialidades académicas. Los historiadores analizados son Gabrielle M. Spiegel, Sheila Fitzpatrick, Geoff Eley, Natalie Z. Davis, Fernando Sánchez Marcos, Jill K. Conway, Richard Pipes, Carlos Eire, Fernand Braudel, Philippe Ariès, Gayatri Spivak, bell hooks y Robert A. Rosenstone.

PALABRAS CLAVE: Maestrazgo, Docencia, Universidad, Autobiografía, Historia.

Estudí la carrera de historia entre Barcelona y Tarragona. Me interesaba el pasado en sí mismo, y más concretamente el período medieval, probablemente influido por el esplendor de esas dos ciudades durante la Edad Media. Pero, al mismo tiempo, estaba interesado en vidas de historiadores, para ahondar en las circunstancias de quienes habían dado *vida* a ese pasado. Por aquel entonces, llegó casualmente a mis manos un librito, breve, de Georges Duby, uno de los historiadores más relevantes del siglo XX.

¹ Este texto sirvió de base para la IV Lección “Los fines de la educación”, impartida por el autor el 10 de octubre de 2018, en la Universidad de Navarra. La Lección “Los fines de la educación” es una conferencia anual, organizada por el Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra, para reflexionar sobre la misión de la universidad y los retos actuales de la educación superior. El texto que aquí se recoge mantiene el carácter vivo e informal de la presentación oral.

² Jaume Aurell, profesor catedrático de Historia del Departamento de Historia, Historia del Arte y Geografía de la Universidad de Navarra. E-mail: saurell@unav.es

Se trataba de *L'histoire continue* (1991), que después fue traducido al español (*La historia continúa*)³, al inglés, al polaco y a otras muchas lenguas. Era una breve reflexión autobiográfica del autor sobre su propio itinerario intelectual e historiográfico, una especie de auto-historia de carácter eminentemente académico más que personal o íntimo – *Ego-histoire*, se le empezó a llamar en la jerga historiográfica. Y entonces pasé de la pasión por las biografías de los historiadores a la lectura de sus autobiografías. Es decir, el modo como el historiador reflexiona no solo sobre su propio itinerario académico, sino sobre la historia y las cuestiones relacionadas con la recuperación del pasado. Me apasionaba introducirme en el universo creado en esos ejercicios autobiográficos, donde el historiador, formado en la más pura objetividad, se adentra en el mundo de lo subjetivo, de la reflexión sobre el pasado filtrada por su propia historia personal.

Al principio, me pareció que era un género conducido simplemente por la vanidad de los historiadores. Pero después me fui dando cuenta de que se trata de un género muy rico epistemológicamente, particularmente relevante de las ideas de los propios historiadores, capaz de generar unos retratos de la evolución de la historiografía, y por tanto de mi propia disciplina. A raíz de ese interés, empecé a leer esas memorias y contabilicé unas 450 autobiografías de historiadores, la mayor parte de ellas escritas durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI. Poco después comencé a realizar un análisis más sistemático, fruto de lo cual surgió el libro *Theoretical Perspectives on Historians' Autobiographies. From Documentation to Intervention*⁴. Por tanto, voy a tratar de entresacar algunas de las sentencias y de las ideas de esas autobiografías que me han parecido más relevantes como inspiración para el desarrollo de nuestra apasionante labor de profesores universitarios.

La primera enseñanza es que cuando uno reflexiona sobre su propia actividad, sobre su propia disciplina académica, se cuestiona muchos aspectos que no aparecen evidentes en nuestra actividad inmediata, pero que tienen una relevancia enorme en nuestro trabajo cotidiano. Por ejemplo, uno reflexiona sobre el sentido de su condición de intelectual. El profesor universitario no debería ser simplemente un profesional que se dedica a cumplimentar formalmente los requisitos que le llevan a ir *escalando* en la vida académica. El que se contenta simplemente con esto se aburre muy rápido, languidece, y pierde la ilusión por la investigación primaria, lo que evidentemente se acaba reflejando en el vigor de su docencia. Uno de los mejores antídotos para superar este formalismo acomodaticio, este convertir la carrera académica en ir sumando *papers*, en ir superando las acreditaciones docentes o los cuestionarios de nuestros estudiantes, es reflexionar sobre la propia actividad como profesores universitarios, sobre los mecanismos intelectuales que subyacen a toda disciplina académica.

Yo todo esto lo he aprendido de las autobiografías de los historiadores, y por tanto mis reflexiones aquí se ciñen al ámbito de la disciplina histórica, pero cada uno debería poder proyectarlo en su propia disciplina. De hecho, las disciplinas académicas, a diferencia de los objetos que pretenden estudiar, no han estado ahí desde siempre. Han sido creadas, forjadas y desarrolladas por los propios académicos. Poseen una historia particular, una genealogía, un ADN específico, que es de un modo, pero podría haber sido completamente diferente. Algunas veces han surgido como ramas de un tronco superior, como ha sucedido con la mayor parte de las ciencias sociales. Otras, fruto de

³ Cf. Georges Duby, *La historia continúa* (Madrid: Debate, 1992).

⁴ Cf. Jaume Aurell, *Theoretical Perspectives on Historians' Autobiographies. From Documentation to Intervention* (London: Routledge, 2016).

un proceso de especialización, como se puede observar en la mayoría de las ciencias experimentales. Esos mismos *padres fundadores* de las disciplinas (como Leopold von Ranke en historia, Auguste Comte en sociología o Sigmund Freud en psicoanálisis) y sus sucesores, han creado unas hipótesis teóricas, unos presupuestos ideológicos que subyacen a esos ámbitos científicos, y que es preciso identificar. Por tanto, no se trata únicamente de un interés por la *epistemología* de la disciplina, basado en un ejercicio de reflexión disciplinar, sino también en el conocimiento de su propia historia, en un acercamiento crítico. Por tanto, tal como se refleja en los documentos del Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra, el plantearse las hipótesis de trabajo, los presupuestos intelectuales, las servidumbres ideológicas, la epistemología, la reflexión sobre la propia disciplina, es esencial para cualquier académico que aspire a superar el ámbito de lo formalmente profesional y se adentre en la aventura de *ser* un intelectual. Para tal fin, la lectura de las memorias de los propios académicos, especialmente de aquellos que han forjado nuestra propia disciplina, son de una valía excepcional.

Todo esto ha sido reconocido desde la antigüedad por los filósofos clásicos. Platón expresa la conveniencia de esta reflexión de un modo muy radical, puesto que afirma en su *Apología* que “una vida sin examen no merece la pena ser vivida”⁵. Platón se está refiriendo a Sócrates y el sentido que tiene reflexionar sobre la propia vida, la propia existencia, para ser consecuente y poder así dar una respuesta moral a las complejas situaciones que se presentan en la vida. Pero esta máxima es también aplicable al mundo intelectual, a la tarea de la docencia universitaria. Si uno no da vueltas a lo que hace, si no se cuestiona constantemente el sentido de su actividad, la investigación y docencia universitarias pierden su sentido y su norte. La de Platón es ciertamente una afirmación bastante radical. Pero la experiencia cotidiana demuestra que multitud de personas siguen una existencia anodina precisamente por no cuestionarse sobre el sentido de lo que hacen (y no digamos ya sobre el sentido de lo que *son*). Mi punto es que un profesor universitario que aspire a convertirse en un intelectual no puede, obviamente, contentarse con esa mediocridad, puesto que dependen demasiadas cosas grandes (y multitud de pequeñas) de su adecuada respuesta. Por tanto, adaptando la máxima de Platón, el académico que no reflexiona sobre la propia actividad, sobre su disciplina específica, acaba funcionando con inercias, se reitera en la docencia, se acomoda en la investigación, y acaba por no encontrarle sentido a su tarea, que finalmente se convierte en algo que *no merece la pena ser vivido*.

Mi reflexión se inicia, pues, no propiamente con los testimonios de los historiadores, sino con un filósofo. Y la segunda cita es de un poeta. Los historiadores podemos acabar siendo un tanto anodinos, puesto que nos basamos en la prosa del acontecer diario. Por esto necesitamos acudir a las intuiciones de poetas y filósofos para reconocernos a nosotros mismos. Paul Valéry afirma que “no hay ninguna teoría que no forme parte, de hecho, aunque cuidadosamente velada, de la propia existencia del teórico”⁶. Esta es una forma poética de expresar la inescapabilidad de la relación entre nuestra propia vida, valores, pensamientos, experiencia y lo que investigamos y lo que enseñamos y transmitimos en clase.

La historiadora Gabrielle M. Spiegel está persuadida, por su parte, de que “lo que hacemos como historiadores es escribir, habitualmente de modo inconsciente, pero

⁵ Platón, *Apología de Sócrates*, 38a5-6.

⁶ Citado en Jerome Klinkowitz, *Rosenberg, Barthes, Hassan: The Postmodern Habit of Thought* (Athens: The University of Georgia Press, 1988), 118.

desde luego con determinación, nuestras obsesiones más íntimas y personales”⁷. Spiegel es una historiadora norteamericana, que tuvo una infancia muy agitada. De procedencia judía, de padre alemán y madre belga, el estallido de la Segunda Guerra Mundial les sorprendió en Amberes. Huidos a Norteamérica, ella se encontró en medio de Nueva York, teniendo que aprender un nuevo idioma, además de su paterno alemán y materno francés. Cuando su padre se enfadaba le hablaba alemán. El francés de su madre sonaba más dulce. Además, tuvo que familiarizarse con el inglés de la escuela. De este experiencia saca una de las primeras enseñanzas que surgen de su autobiografía, cuando ella misma interpreta que esta amalgama idiomática que marcó su adolescencia es la que le alertó de la relevancia del lenguaje como necesario intermediario de todo conocimiento. No es extraño, pues, que ella haya sido una de las abanderadas del *giro lingüístico*, que tanta influencia ha tenido en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales desde su emergencia en los 1960s. Ella argumenta: “¿cómo no va a ser importante para mí la lengua si desde pequeñita he tenido que manejarme con tres lenguas y saber cómo dirigirme a mi padre en alemán, a mi madre en francés y en la escuela en inglés, y a adecuar cada una de ellas al ámbito en el que tenía que utilizarlas y el modo como tenía que hacerlo?”. La autobiografía de Spiegel confirma la estricta relación que hay entre ciencia y experiencia, entre lo objetivo y lo subjetivo, aunque ciertamente esta vinculación presenta formas muy diferentes según cada individuo, sus circunstancias, y el estatuto académico de su disciplina.



La historiadora Gabrielle M. Spiegel (nacida en 1943), ha sido presidenta de la AHA (American Historical Association) y activa defensora de los valores éticos de la disciplina. (imagen del archivo de Gabrielle Spiegel, cedida al autor)

Otro interesante testimonio viene de E. H. Carr, uno de los historiadores más influyentes del siglo pasado en Inglaterra: “estudia al historiador antes de ponerte a

⁷ Gabrielle M. Spiegel, “France for Belgium”, in *Why France? American historians reflect on an enduring fascination*, eds. L.L. Downs and S. Gerson (Ithaca: Cornell University Press, 2007), 89. La traducción al castellano es mía.

estudiar los hechos”⁸. Pienso que esta “máxima” es aplicable también a las demás disciplinas, aunque el grado de su exactitud varía según el grado de intervención autorial de cada una de ellas. El grado de autoría es obviamente más palpable en las humanidades y, en un grado un tanto menor, en las ciencias sociales y experimentales. Pero pensar que algunas disciplinas están eximidas de autoría es una ingenuidad que conduce, simplemente, a distorsionar los resultados de cualquier ciencia, por muy “objetivista” que se considere. Con la ingente información disponible en la red, la tarea de identificar a los autores de las publicaciones científicas es bien sencilla. Pero quizás es algo más compleja (pero no por ello menos conveniente) la labor de profundizar en las asunciones teóricas y las servidumbres ideológicas (si las hubiere) de quienes firman los trabajos académicos. Finalmente, es esta una tarea fascinante, que en la disciplina histórica ha generado incluso la subdisciplina de la *historiografía* y que todas las demás disciplinas académicas han desarrollado de un modo u otro.

Recuperando de nuevo las citas de Valéry y Spiegel, hay que reconocer que hay mucho de personal en todos los trabajos científicos. El problema no es tanto la constatación de esa realidad, que no debería sorprender a nadie ni tiene que conducir necesariamente al deterioro del estatuto científico, sino más bien detectar el *grado* de subjetividad de cada producto académico. Quien se arrogue la prerrogativa del *objetivismo* en ciencia, o de realizar una “obra definitiva” en humanidades, es quien es más sospechoso de manipulación o distorsión. Cada disciplina tiene unos mecanismos específicos, unas preasunciones teóricas determinadas, y para llegar al fondo de la cuestión es preciso tener en cuenta que el binomio objetivo-subjetivo es de naturaleza diferente al de verdad-mentira y, por supuesto, al de realidad-ficción. Me gustaría que esta misma reflexión sobre la utilidad epistemológica de las autobiografías académicas la hiciera más adelante un científico. Creo que quien diera esa sesión desmitificaría eso de que “la intervención autorial desaparece en las ciencias experimentales”. Quizás otras disciplinas no cuentan con un arsenal tan cuantioso de autobiografías de sus practicantes, pero hay también otras maneras de acceder a ese tipo de información, una especie de “residuos autobiográficos” que se hallan dispersos en los prólogos de las obras y otras referencias dispersas del “yo”.

Friedrich Nietzsche, por su parte, afirma que “una nueva necesidad en el presente abre un nuevo órgano para entender el pasado”⁹. Desde luego, la idea de Nietzsche de la continua adaptación de los *géneros* y las fórmulas retóricas a los diferentes contextos, es también aplicable a la docencia. Como profesores universitarios, nos conviene estar vigilantes para captar los nuevos modos y necesidades del contexto intelectual en el que se mueven nuestros estudiantes, para conseguir una mayor eficacia en la transmisión del contenido específico de nuestras materias. Pero Nietzsche, cuyos textos permiten siempre varios niveles de lectura y de significación, se refiere también a la capacidad de los intelectuales y de los poetas para encontrar diferentes fórmulas retóricas para expresar las mismas realidades en unos contextos en continua transformación.

Esto abre unas posibilidades insospechadas para la mejor comprensión del trascendental binomio contenido-forma, tan relevante en toda operación científica, y en nuestra propia docencia universitaria. A mí me sirvió para ahondar en la interpretación de la enorme variedad de los géneros históricos desde la antigüedad. Los historiadores han tenido siempre como objetivo la representación del pasado. Pero sus resultados los

⁸ E.H. Carr, *What is History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1961), 23. La traducción es mía.

⁹ Cf. Friedrich Nietzsche, “On the Utility and Liability in History for Life”, in *The Nietzsche reader*, eds. Keith Ansell Pearson and Duncan Large (Malden: Blackwell, 2006 [1874]).

han presentado de *forma* tan diferente que uno tiene que desprenderse de nuevo de falsos prejuicios, y otorgar a esos aspectos formales, aparentemente secundarios en toda operación científica, su verdadera relevancia. Así, los antiguos representaban el pasado básicamente a través de narraciones de guerra, en la Edad Media a través de las hagiografías, la historia eclesiástica, las genealogías históricas, las memorias de cruzada (auténticos *best-sellers* en su momento) y las historias universales. En la modernidad inicial, se pusieron de moda los *dietarios* y las crónicas detalladas de los acontecimientos. En el siglo XIX, con el historicismo, se fue implantando la monografía como el *género rey* de la historia. Hoy día, con la necesidad de conseguir las acreditaciones y la asimilación de los métodos de las ciencias experimentales a las humanidades, el *paper* se va imponiendo cada vez más en la representación del pasado¹⁰.

Más allá de las preferencias de cada uno (a mí me parece que la monografía es mucho más capaz de representar el paso del tiempo en su complejidad que un simple *paper*), y de las peculiaridades de cada disciplina, todos estos géneros no son mejores o peores. Simplemente son adaptaciones a las circunstancias de cada uno de los contextos a los que han tenido que acomodarse, porque los historiadores deben tener presente la recepción de sus obras: la audiencia. Y en eso la historia sí que se diferencia de otras disciplinas científicas. Esto explicaría también que a partir del siglo XX las autobiografías de historiadores se han configurado como un género con validez histórica y académica al mismo tiempo —de ahí el calificativo de *autobiografía intervencional* que he propuesto para un buen grupo de ellas¹¹—.

Así, los historiadores han visto, y lo están poniendo en práctica cada vez más, que *otra* manera para entender el pasado es reflexionar sobre la propia vida, *examinarla* siguiendo el consejo de Platón, diseñar la propia autobiografía. Por esto motivo, el célebre historiador británico A.J.P. Taylor, después de haber escrito su propia autobiografía, concluía: “yo creo que cada historiador debería escribir su autobiografía”¹². El historiador británico cuenta que comprendió muchas cosas no solo de su vida, sino también del pasado y de la disciplina histórica, al reflexionar sobre su propio itinerario.

Así, en la medida que iba avanzando yo en la lectura de las autobiografías de historiadores como las de Duby, Spiegel, Carr y Taylor, iba cambiando mi impresión inicial de que eran simplemente creaciones literarias *para mayor gloria* y vanidad de sus propios autores. El ejercicio autobiográfico ha proporcionado incluso a algunos historiadores la emoción de alcanzar *la verdad*. Es este un concepto que los historiadores raramente utilizamos, puesto que las fronteras epistemológicas de nuestra propia disciplina nos limitan a la honesta representación de la *realidad* histórica del pasado. Pero no estamos eximidos de intentar alcanzar, precisamente a través de ese ejercicio honesto de la representación del pasado, otras metas más altas, como son la posibilidad de dejar espacio a Dios en la operación histórica (Brad Gregory, “No Room for God?”¹³) o la de alcanzar la verdad a través del ejercicio autobiográfico. Este es el caso de la historiadora australiana Sheila Fitzpatrick, quien afirma que después de finalizar su autobiografía *My Father's Daughter* (“La hija de mi padre”), sintió que

¹⁰ Cf. Jaume Aurell, *La historiografía medieval entre la historia y la literatura* (València: Universitat de València, 2016), 15-104.

¹¹ Cf. Jaume Aurell, “Making History by Contextualizing Oneself: Autobiography as Historiographical Intervention”, *History and Theory* 54 (2015): 244-268.

¹² A.J.P. Taylor, *A Personal History* (London: Hamish Hamilton, 1983), 9.

¹³ Cf. Brad S. Gregory, “No Room for God? History, Science, Metaphysics, and the Study of Religion” *History and Theory*, Vol. 47, No. 4 (2008): 495-519.

“tras la agonía [de lo que le había costado escribir sus memorias], lo que había conseguido era *verdad*, incluso *la verdad*. Eso fue un sentimiento muy agradable para una relativista congénita como yo”¹⁴.



La historiadora australiana Sheila Fitzpatrick (nacida en 1941) es especialista en la URSS pero es también muy reconocida por la calidad de sus autobiografías. (imagen del archivo de Sheila Fitzpatrick, cedida al autor)

En efecto, el concepto “verdad” raramente aparece en los escritos propiamente históricos. Los historiadores solemos utilizar otros conceptos más específicamente relacionados con nuestra actividad como “realidad”, “hechos” o “eventos”. Y, sin embargo, yo me he encontrado varias veces la palabra “verdad” en las autobiografías. Una vez más, el consejo de Platón (“una vida sin examen no merece la pena ser vivida”) adquiere relieve, ya que la reflexión autobiográfica ha llevado a algunos historiadores a plantearse realidades muy superiores a las específicas de la propia disciplina. Lejos de quedarse en un simple ejercicio narcisista, retórico o improductivo —como algunos de los métodos de evaluación del trabajo académico, que consideran la reflexión teórica como miseria, tienden a pensar—, esta tarea de revisión personal y disciplinar tiene un enorme valor. Aunque solo fuera por conseguir alejarnos del peligro de la mediocridad, que está siempre merodeando la vida del profesor universitario, ese ejercicio ya habría valido la pena. Pero además proporciona un sentido crítico y una continua inclinación a la revisión que nos hace hábiles para estar en la punta de lanza de la propia renovación de nuestra disciplina académica, al tiempo que nos nutre de una munición intelectual más que necesaria para que nuestra docencia sea realmente atractiva.

El historiador español Fernando Sánchez Marcos, por su parte, concibe su autobiografía como “una contribución ilusionada a esa incesante y necesaria búsqueda

¹⁴ Sheila Fitzpatrick, *My Father's Daughter: Memories of an Australian Childhood* (Carlton: Melbourne University Press, 2010), 7. La traducción es mía.

dialogal de la verdad sobre el ser humano a través del rodeo en el tiempo vivido y pensado”¹⁵. Me parece una buena fórmula para sintetizar la función de las autobiografías de historiadores. Ellos buscan reflexionar sobre el propio itinerario intelectual para alcanzar algo más que un trofeo narcisista. Más allá de la recuperación de los miles y miles de eventos del pasado a los que accede a través de sus documentos, el historiador debe afanarse por buscar la *verdad* que hay detrás de ellos, la verdad que los aúna. Acudiendo a la metáfora de Sánchez Marcos, uno de los procedimientos más adecuados para alcanzar esta noble meta es la incesante interacción entre la actividad académica (“tiempo pensado”) y la propia existencia (“tiempo vivido”). El profesor universitario debe por tanto estar muy atento a estos tres ámbitos de su vida, con la misma intensidad: la propia existencia (“lo que *me* pasa a mí”), el objeto específico de su saber (“lo que *ha* pasado”), y el contexto en el que se inserta (“lo que *está* pasando a mi alrededor”). Cualquier desconexión entre los tres conduce a una hipertrofia de uno de ellos, que iría además en detrimento de los demás y, desde luego, iría en perjuicio de la docencia.

Jill K. Conway en su inolvidable autobiografía *True North*¹⁶ (“Verdadero Norte”) demuestra que es posible conseguir la armonía entre estos tres ámbitos. Su continuo examen vital le apartó de la mediocridad desde su severa infancia en la Australia más rural, llevándole al sueño de estudiar historia en Harvard y ser una de las primeras profesoras de su claustro. Su pasión por el estudio del pasado le llevó a escribir algunos trabajos que han influido notablemente en el modo de concebir la historia de las mujeres. Por fin, su inquietud por mejorar el mundo le condujo a participar vivamente en la promoción de la mujer y la igualdad de derechos. Estas inquietudes tuvieron reflejo tanto en las temáticas de sus trabajos (su estudio sobre las primeras mujeres reformistas norteamericanas de principios de siglo XX sigue siendo un referente) como en su inquebrantable lucha por la equiparación de los derechos entre hombres y mujeres (centrada sobre todo en el ámbito académico, sobre todo desde su plataforma de directora del célebre Smith College de Boston). De entre su trilogía autobiográfica destaca su *True North* (1994). Ella siempre estuvo persuadida de que “la mágica oportunidad de entrar en la vida de otro es lo que realmente nos hace pensar en nuestra propia vida”¹⁷. La lectura de las autobiografías de otros académicos, especialmente si son de nuestra propia disciplina, nos permite adentrarnos en nuestra propia vida para realizar esa tarea de examen que aconsejaba Platón.

Otra de las enseñanzas que sustraemos de las memorias de los historiadores es que la atenta e intensa mirada al mundo que nos rodea es una continua fuente de inspiración para nuestra investigación y nuestra docencia. Fernand Braudel, considerado por muchos el historiador más influyente del siglo XX, cuenta que mientras se hallaba abrumado ante la inmensa documentación que nutrió su obra más clásica (*El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*, 1956), fue la *vivencia* del Mediterráneo la que iluminó y, de algún modo, cohesionó todo ese material disperso, dio vida a toda esa ingente masa inerte de papel e incluso dotó de sentido a la historia entera: “creo que este espectáculo, el Mediterráneo visto desde su orilla opuesta,

¹⁵ Fernando Sánchez Marcos, “Cruzando puentes. El historiador como traductor”, en *La historia de España en primera persona. Autobiografías de historiadores hispanistas*, ed. Jaume Aurell (Barcelona: Base, 2012), 297.

¹⁶ Cf. Jill K. Conway, *True North: A Memoir* (New York: Alfred A. Knopf, 1994).

¹⁷ Jill K. Conway, *When Memory Speaks: Exploring the Art of Autobiography* (New York: Vintage Books, 1999), 18. La traducción es mía.

cara abajo, tuvo un considerable impacto en mi visión de la historia”¹⁸. Más allá de su estructuralismo algo rígido, gracias a esta habilidad de conectar presente con el pasado, Braudel ha dotado a la historiografía de una de las herramientas metodológicas más fascinantes, gracias a sus teorías en torno a las “tres duraciones” de la historia: los ritmos temporales de corta, media y larga duración.

Philippe Ariès es un historiador católico que escribió una autobiografía que lleva el sugerente título de “*Un historiador dominguero*”¹⁹. Ariès se refiere a su itinerario académico poco convencional, puesto que ni siquiera llegó a realizar la tesis doctoral. Sin embargo, es considerado uno de los líderes de la historia de las mentalidades, que tanto influyó en la entera disciplina histórica a finales del siglo XX. Suyos son unos documentados estudios sobre la infancia y sobre el sentido de la muerte en la Edad Media. Su despacho se convirtió en un centro académico de primer nivel, donde acudían historiadores de todo el mundo en búsqueda de nuevas ideas. Pero él nunca perdió su autoconciencia de “historiador dominguero”, lo que le dotó de un encanto todavía mayor: el que se desprende de la autenticidad vital y la modestia intelectual.

En esta autobiografía, Ariès aporta además la importante idea de que un académico, un intelectual, un profesor universitario, no debería desconectar ni desprenderse de su propio tiempo, por muy absorbentes que sean sus estudios: “Sería difícil entender la naturaleza del pasado si uno mutilase su capacidad de conocer su propio tiempo. El historiador ya no puede ser un hombre de estudio, un sabio de caricatura, parapetado tras sus cajas de notas y sus libros, refugiado del tumulto exterior. Esta persona ha perdido su facultad de asombro, y ni siquiera reconoce ya los contrastes de la historia”²⁰. Cualquier académico que pretenda hacer una ciencia desgajada del contexto en que se encuentra está condenado al fracaso. Su argumentación se basa en que el intelectual que pierde el sentido del asombro porque no mira a su alrededor abandona el rigor y se desliza fácilmente en el camino de la mediocridad intelectual o el acomodamiento académico. Más específicamente, el historiador que deja de percibir los contrastes del presente, se inhabilita para reconocer la complejidad del pasado.

Los estudios postcoloniales han enriquecido mucho los estudios historiográficos, algo extensible a las demás disciplinas humanísticas, porque, cuando se liberan de sus propios demonios revanchistas, dotan a estas disciplinas de un universalismo que amplía sus horizontes. Gayatri Spivak, una de sus referentes más notables, ha afirmado que “nuestra productividad circunscrita no puede despacharse como un mero registro de datos. Somos parte de esos registros”²¹. Hay que reconocer que esta frase es algo sofisticada, pero toca un punto esencial por el que todo profesor universitario debería sentirse interpelado. Nuestra tarea investigadora y docente no puede ser algo inerte, despegado de nuestra persona y de nuestra sociedad, sino que somos parte de esos mismos registros que generamos a través de nuestro conocimiento. El positivismo ha dejado huella en muchas de nuestras disciplinas, pero ya es hora de reconocer que un seco *objetivismo* agosta tanto nuestras investigaciones y escritos como nuestra docencia, porque los convierte en algo falto de vida. No reconocer la interacción entre vida, actividad académica y sociedad es una ingenuidad de tal calibre que condena a muchos académicos a una docencia sin ningún interés.

¹⁸ Fernand Braudel, “Personal Testimony,” *Journal of Modern History* 44 (1972): 450.

¹⁹ Cf. Philippe Ariès, *Un historien du dimanche* (Paris: Seuil, 1980).

²⁰ Philippe Ariès “L’Histoire existentielle,” in *Le Temps de l’histoire* (Paris: Seuil, 1986), 233. La traducción es mía.

²¹ Gayatri Spivak, “Explanation and Culture: Marginalia,” in *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Methuen, 1987), 105.



Gayatri Spivak (nacida en 1942), filósofa india, experta en crítica literaria y en teoría de la literatura, es autora de un texto fundamental en la corriente postcolonialista: *¿Pueden hablar los subalternos?*²²

La académica afroamericana bell hooks (el nombre en minúsculas por deseo de la autora) incide en esta cuestión, con su intuición de que esta interacción entre sujeto (el investigador) y objeto (su tema de estudio) debe estar dominada por un “proceso crítico de teorización”²³. Hacer teoría de nuestro trabajo contribuye decisivamente a mejorar nuestra tarea docente e investigadora, porque, finalmente, debe haber un balance entre nuestra experiencia y nuestra investigación, y eso lo valoran los estudiantes. Si no hay ningún interés teórico, si no hay ese afán por reflexionar sobre nuestra propia actividad, si no hay un interés genuino por la teoría, nunca se llega a las ideas universales, que son las que realmente captan la atención entre los estudiantes y las que forjan al verdadero maestro universitario. Si nuestra docencia se basa siempre en lo individual, en lo práctico, y no llega a esas ideas más globales, no realiza interconexiones con la vida, con las otras disciplinas, pierde vigor y languidece —y pierde interés incluso para nosotros mismos: nos aburrimos y vemos la docencia más como un peso, algo que dificulta u obstaculiza otras tareas, empezando por la investigación—. Considero que es

²² Fotografía libre de derechos de autor, tomada del siguiente enlace web, consultado el 8 de febrero de 2019: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gayatri_Spivak_on_Subversive_Festival.jpg

²³ bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994), 70.

en la misma docencia, en su mismo ejercicio, en una clase, donde muchas veces encontramos una luz que no habíamos vislumbrado en la biblioteca o en el laboratorio. Así, el cultivo por el “proceso crítico de la teorización”, tal como lo concibe hooks, debe ser un norte claro en nuestra tarea, tanto docente como investigadora.



*bell hooks (nacida en 1952), norteamericana, escritora feminista y activista social*²⁴

Robert A. Rosenstone, por su parte, es un historiador inclasificable. Abanderado del postmodernismo, es un modelo de investigador apasionado e innovador, capaz de generar un “nuevo órgano de representación del pasado” (tal como lo aconsejaba Nietzsche) en cada uno de sus proyectos historiográficos. Esta pasión por la innovación en la investigación, por la búsqueda de nuevos caminos, se trasladó a su docencia en Caltech (un centro tecnológico en el que logró despuntar como humanista), donde sus clases de historia del cine ejercieron fascinación a generaciones de estudiantes durante los cuarenta años en los que ejerció docencia. Rosenstone está convencido de que

la realidad del pasado —nacional, familiar, personal— no reside en una colección de datos sino en el ámbito de las historias —un lugar donde hechos, verdades, ficciones, invenciones, olvidos y mitos están tan vinculados que no pueden ser separados—. Finalmente, no son los hechos los que hacen de nosotros lo que somos, sino las historias que nos han contado y las historias que creemos²⁵.

Esta es otra lección notable por parte de los “profesores que inspiran”. Si hooks nos estimulaba a estar incesantemente inclinados a la revisión teórica de nuestros propios presupuestos intelectuales, Rosenstone nos recuerda que una docencia que no contenga “historias” pierde también vigor. Cuando uno revisa el modo como imparte la docencia, no puede dejar de revisar continuamente el modo como son recibidas sus lecciones, las reacciones de la audiencia —en este caso, los estudiantes—. El equilibrio entre “ideas e historias” siempre me ha parecido una de las claves para mantener una verdadera

²⁴ Fotografía realizada por Montikamoss, tomada del siguiente enlace web, consultado el 8 de febrero de 2019: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:bell-hooks-1988-BWPhoto.jpg>

²⁵ Robert A. Rosenstone, *The Man Who Swam into History: The (Mostly) True Story of my Jewish Family* (Austin: University of Texas Press, 2005), xv.

atención por parte de los alumnos, que no esté continuamente condicionada o dependiente de los medios tecnológicos o los artilugios docentes que, finalmente, deben ser un complemento más que un sustitutivo.



*Robert A. Rosenstone marca el camino de una investigación y docencia nunca acomodaticia, como queda bien patente en esta imagen nada convencional, a lo Humphrey Bogart.
(imagen del archivo de Robert A. Rosenstone, cedida al autor)*

Rosenstone nos nutre de otra idea que puede contribuir a enriquecer nuestra tarea de profesores universitarios. Nuestra docencia —y nuestra investigación— tendrán más vigor en la medida que encontremos caminos para relacionar nuestro propio recorrido vital con el tema de nuestras investigaciones:

Durante dos décadas mi investigación se había centrado en personajes marginales, personas entre dos culturas. Nunca se me había ocurrido que mis elecciones temáticas podrían estar conectadas con mi herencia familiar. Que hayas nacido en una familia de inmigrantes, con padres procedentes de dos culturas de valores tan diversos y encontrados como los de Letonia y Rumanía (lo germánico y lo latino), una familia en la que pillos y comunistas eran usuales, hace que puedas tener una tendencia a interesarte por caracteres situados entre los valores y las creencias de mundos diferentes²⁶.

²⁶ Robert A. Rosenstone, *The Man Who Swam into History: The (Mostly) True Story of my Jewish Family* (Austin: University of Texas Press, 2005), xi-xii.

Rosenstone viene a decir: “Con este *background* familiar, cómo no voy a fijarme en personajes marginales”. Y eso es lo que ha hecho él. Se fue a Japón a escribir una biografía colectiva sobre un misionero, un científico y un poeta emigrados de Norteamérica a mediados del siglo XIX. Luego analizó con pasión el célebre batallón Lincoln, formado por idealistas norteamericanos de tendencia comunista que llegaron a España para luchar en el bando republicano en la guerra civil española. Tiene también una biografía sobre John Red, uno de los primeros norteamericanos en interesarse por la revolución rusa, de donde surgió la película *Reds*, dirigida e interpretado por Warren Beatty. Por tanto, él mismo se refería a esa capacidad que tiene para buscar a los protagonistas marginados de la historia. Su fecunda herencia investigadora y docente confirma la conveniencia de la coherencia entre nuestras vidas y valores, de lo que pensamos y hacemos: todo ello tiene su reflejo en la enseñanza y en la investigación.

Los buenos investigadores, los buenos profesores, los buenos maestros, encuentran siempre los mejores modos de transmitir una realidad para mejorar el mundo. Carlos Eire es un renombrado profesor de Historia Moderna de la Universidad de Yale, respetado por sus colegas y admirado por sus estudiantes. Originario de Cuba, formó parte de la *generación Peter Pan*, de esos hijos que fueron enviados por sus padres a Estados Unidos a principios de los 1960s, en busca de una vida mejor. Pero el régimen castrista se las apañó para que sus padres no pudieran salir de la isla, y por tanto la infancia de toda esa generación de niños cubanos, entre los que Eire formaba parte, quedó huérfana de sus padres. Cuarenta años después de estos sucesos, Eire quedó consternado por la historia de otro niño cubano, Elián González, quien había arribado a la costa estadounidense después de haber naufragado con su madre (a quien perdió para siempre), en una desesperada y precaria navegación. El régimen castrista inició entonces una incesante labor diplomática para la repatriación del niño, cuyo padre había quedado en Cuba, argumentando que “ningún niño debería ser separado de sus padres”. Golpeado por la crueldad y la sordidez del suceso, Eire decidió dedicar todas sus energías intelectuales durante los siguientes meses a escribir una autobiografía de infancia, pues pensó que esa era la mejor manera que tenía de denunciar al mundo lo que estaba pasando:

[La historia de Elián] me recordó mi propia experiencia como uno de los 14.000 niños que llegaron a los Estados Unidos desde Cuba solos, cuyos padres fueron intencionadamente retenidos en Cuba por el régimen castrista. La enorme hipocresía tras la llamada de Castro de que cada niño debería siempre estar con sus padres fue lo que me causó tanta ansiedad y me despertó tantas memorias de mi infancia. Fue como un volcán en erupción. Un día empecé a escribir y ya no pude parar²⁷.

La autobiografía de infancia de Eire —hilarante unas veces, dramática las más, apasionante siempre— se convirtió en un auténtico *best-seller* en Norteamérica. Eire es un nuevo ejemplo de cómo el continuo examen de la propia vida, del propio trabajo intelectual y de la realidad que le rodea a uno, acaba por generar una perspicacia que le habilita finalmente a uno para encontrar los mejores modos —muchas veces necesariamente extra-académicos— de mejorar ese mundo. En este caso fue la escritura de una autobiografía de infancia, como en otros puede ser una clase impartida con pasión que transmite inquietudes a los estudiantes, o el inicio de una línea de investigación que dará sus frutos muchos años después.

²⁷ Carlos Eire, *Waiting for Snow in Havana: Confessions of a Cuban Boy* (New York: Free Press, 2003), 395.

Profesora de la Universidad de Princeton, Natalie Z. Davis es considerada como una historiadora de enorme reputación, muy influyente en el campo de la historia cultural. Además, ha sido un referente moral para toda una generación, puesto que ha sabido complementar una vida académica de gran altura (su *El Retorno de Martin Guerre*²⁸, publicada en 1983, es considerada una de las obras cumbres de la historiografía del siglo XX) junto a una incansable labor de promoción de las mujeres, especialmente en el ámbito intelectual. En este sentido, se asimila, por edad y por logros conseguidos en este ámbito, con las otras historiadoras moderadamente feministas como Jill K. Conway y Gabrielle M. Spiegel. Davis ha sintetizado admirablemente los frutos de una vida académica vivida con pasión, desdeñando la mediocridad, con enorme dedicación a sus alumnos: “El estudio del pasado proporciona reservas para la sensibilidad moral y herramientas para la comprensión crítica de la realidad”²⁹. En su caso fue la disciplina histórica, pero las palabras de Davis demuestran que cuando hay verdadera pasión por la docencia y la investigación, cuando existe una verdadera honestidad por ir a fondo en ese conocimiento, se atesoran un fondo moral y una conciencia crítica que finalmente encuentran el modo de mejorar tangiblemente el mundo. Cuando le pedí a Davis una fotografía de su archivo que acompañara el epígrafe que le dediqué en mi libro sobre las autobiografías de historiadores, me pareció muy elocuente que eligiera una en la que aparece dando clase, el cuerpo claramente en tensión, ligeramente inclinada hacia los alumnos como para salvar la distancia física entre ella y sus estudiantes producida por la tarima.



*Natalie Z. Davis (nacida en 1928) impartiendo una clase en la Universidad de Princeton: la ligera inclinación de su cuerpo hacia adelante y la tensión de cara y manos son la imagen más elocuente de la pasión con que ha vivido su labor de docente universitaria.
(fotografía proporcionada al autor por Natalie Z. Davis)*

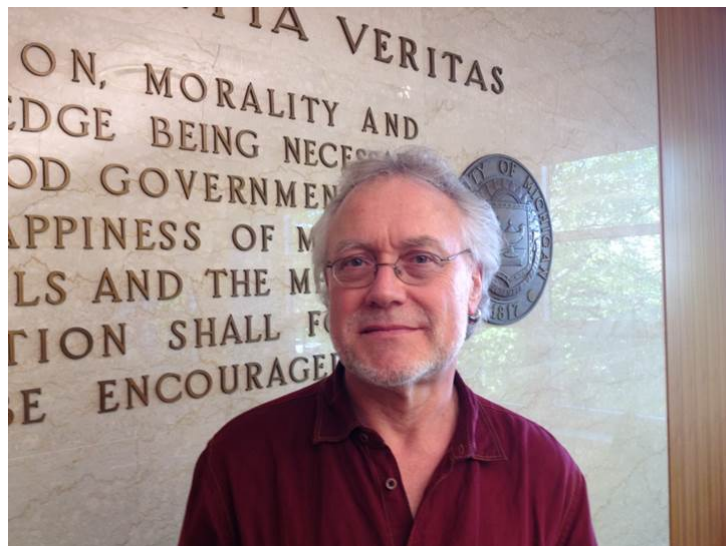
²⁸ Cf. Natalie Zemon Davis, *The Return of Martin Guerre* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983).

²⁹ Natalie Z. Davis, “A Life of Learning”, *American Council of Learned Societies Occasional Paper*, 39 (1997): 23.

La conciencia moral del historiador británico Geoff Eley también ha sido reconocida por la profesión histórica. Su itinerario intelectual, contado en su sesuda autobiografía *A Crooked Line* (2005), da muestras de su insobornable honestidad y de su aguda conciencia crítica. Ahí se pone de manifiesto que a lo largo de su carrera ha ido revisando continuamente su pensamiento histórico, atendiendo a las circunstancias cambiantes del contexto, pero sin perder nunca esa honda conciencia moral y sin caer jamás en el típico escepticismo que una dilatada experiencia intelectual podría haber propiciado. La metáfora del título de su autobiografía (“línea quebrada”) es una declaración de principios de que no estaba dispuesto a condicionar sus convicciones morales o sus presupuestos teóricos por el miedo al cambio, si honestamente veía que debía darlo. En su autobiografía cuenta cómo pasó de ser un historiador marxista a uno de las mentalidades, y después un historiador comprometido con un concepto más omnicomprendivo de lo cultural. La lectura de su itinerario permite comprender mucho de lo que ha pasado en la historiografía durante la segunda mitad del siglo XX:

Me he propuesto que estas reflexiones contribuyan a la comprensión de lo que hacemos los historiadores, al mismo tiempo que iluminen las historias políticas e intelectuales que nos han llevado hasta donde estamos ahora. En ese respecto, la característica más importante de la historiografía en las cuatro décadas que nos han precedido ha sido el enorme cambio tectónico desde la historia social a la historia cultural que conforma el tema de este libro³⁰.

Los historiadores están escribiendo incesantemente autobiografía para intervenir en los debates teóricos de su propia disciplina, algo que creo que podría proyectarse en otras disciplinas. Cuando le pedí a él también la fotografía que ilustrara la parte de mi libro dedicada a su obra, me envió una en la que aparece junto a una placa de su universidad donde detrás aparecía un texto con la palabra “morality”, que él deseaba que apareciera:



El historiador británico Geoff Eley (nacido en 1949), en su Universidad de Michigan, junto a una inscripción que enfatiza los valores morales de la buena investigación. (fotografía proporcionada al autor por Geoff Eley)

³⁰ Geoff Eley, *A Crooked Line: From Cultural History to the History of Society* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005), xii. La traducción es mía.

Finalmente, el historiador norteamericano Richard Pipes ha escrito una suculenta autobiografía (*Vixi*, 2003) en la que combina admirablemente sus peripecias personales (su familia católica de procedencia judía fue perseguida por los nazis y tuvo que emigrar a los Estados Unidos al inicio de la guerra), su itinerario académico (como admirado profesor de Historia Contemporánea en la Universidad de Harvard) y su compromiso social (cuya culminación fue el servicio que prestó durante unos años como consejero del gabinete de Ronald Reagan para los asuntos de política exterior con la URSS). Pipes es honesto al reconocer que lo que verdaderamente le interesaba era su dedicación a la investigación histórica y su pasión por la docencia, más que la notoriedad pública o el poder político. Así, el día después de la intensa experiencia en la Casa Blanca, cuando pudo volver por fin a su tarea investigadora, anotó en su diario: “¡Fantástico! Son las 9.20 de la mañana, la hora a la que llegaba a mi despacho cada día, y estoy llegando a la biblioteca del Congreso: el collar y la correa que me apretaban habían desaparecido”³¹.

La actitud de Pipes es un buen modelo para los profesores universitarios que, en algún momento u otro de su carrera, deben *sacrificar* parte del tiempo y energías, que en principio debían estar dedicadas a la investigación y docencia, a las tareas administrativas o de gobierno. Pipes venció su fuerte reticencia a abandonar su apacible (aunque intenso) oasis de Harvard por razones patrióticas, pero habitualmente la motivación será el afán de servicio a los colegas. Los *buenos* profesores universitarios conciben esos períodos como algo transitorio, que toman muy en serio pero al mismo tiempo ansían volver en cuanto sea posible a sus ocupaciones ordinarias relacionadas con la investigación y la docencia.

Otro aspecto muy interesante de la autobiografía de Pipes es su magistral descripción de la diferencia entre su trabajo académico en Harvard y el que asumió como consejero para la política exterior de Reagan. En su despacho de Harvard, los libros se amontonaban sin un aparente orden (un *desorden* en el que él se situaba perfectamente), la mesa llena de *papers* y trabajos en proceso. Sus trabajos académicos no solían tener unos plazos fijos, y los problemas intelectuales que ocupaban su atención se acumulaban en su mente, sin una aparente solución simple ni una necesidad de conseguirla de inmediato. Todo era una especie de *work in progress*, donde unos temas se entrecruzaban con otros, lo que en definitiva reflejaba la complejidad de la comprensión del mundo, en su pasado y en su presente. Por contraste, al entrar cada mañana en su despacho de la Casa Blanca encontraba un despacho con un orden impecable, en el que destacaba una mesa impoluta, sobre la que había únicamente dos bandejas: en el extremo izquierdo una con el calificativo de “in”; en el extremo derecho la otra con el calificativo de “out”. Su trabajo cotidiano consistía básicamente en revisar los expedientes de la bandeja “in”, para irlos pasando a la bandeja “out”. Por la noche, un funcionario recogía los expedientes de la bandeja “out”, para llevarlos a quien le correspondiera en la cadena de decisión, y dejaba en la bandeja “in” los expedientes que Pipes debía trabajar durante el día. Al día siguiente se repetía el mismo ritual, y así sucesivamente. Pipes había dejado su trabajo personal de Harvard para verse metido en una cadena de decisiones, de la que él era un eslabón más que no podía parar el proceso de producción.

Esta historia siempre me han parecido la mejor fórmula para comprender la diferencia entre el trabajo del intelectual (el profesor universitario) y el político (u hombre de decisión en general, incluidos los empresarios). Los primeros deben contar

³¹ Richard Pipes, *Vixi: Memoirs of a Non-belonger* (New Haven: Yale University Press, 2003), 211. La traducción es mía.

con la complejidad del mundo para comprender que su incesante búsqueda de la verdad no tiene un principio y un fin delimitados. Los segundos son conscientes de que su deber es simplificar esa complejidad de la vida, para tomar decisiones necesariamente excluyentes (“sí”/“no”) para ir avanzando en la tarea de *gobernar* una institución o una empresa. Obviamente es una simplificación y caricatura, pero ayuda mucho a comprender las dinámicas de los dos tipos de trabajo y la responsabilidad que tenemos cada uno en el diferente ámbito.



Richard Pipes ante el espejo.

*Esta imagen es un excelente reflejo de la capacidad de algunos historiadores de reflexionar sobre su propio trabajo. Sus consideraciones autobiográficas han servido de base para este artículo.
(fotografía proporcionada al autor por Richard Pipes)*

Todos estos ejemplos de *profesores que inspiran* nos presentan modelos estimulantes de cómo una vida dedicada apasionadamente a la investigación y la docencia universitaria puede dar unos frutos enormes si no se deja vencer por la mediocridad, la rutina o el desencanto. Pero, finalmente, es cada profesor universitario el que debe ir forjando su propio itinerario, algo absolutamente único e intransferible. Lo que he pretendido argüir en este texto es que, para que este proyecto académico personal cumpla las altas expectativas que la sociedad y los propios estudiantes han puesto en nosotros, es indispensable esa continua labor de cuestionamiento y reflexión. A mí personalmente, la lectura de las autobiografías de mis colegas me ha sido de gran utilidad, pero cada uno debe explorar los métodos que mejor se avienen a la propia personalidad y a la singularidad de la propia disciplina para lograr la verdadera excelencia académica de los maestros.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe. "L'Histoire existentielle," in *Le Temps de l'histoire*, 225-239. Paris: Seuil, 1986.
- Ariès, Philippe. *Un historien du dimanche*. Paris: Seuil, 1980.
- Aurell, Jaume. "Making History by Contextualizing Oneself: Autobiography as Historiographical Intervention," *History and Theory* 54 (2015): 244-268.
- Aurell, Jaume. *La historiografía medieval, entre la historia y la literatura*. València: Universitat de València, 2016.
- Aurell, Jaume. *Theoretical Perspectives on Historians' Autobiographies. From Documentation to Intervention*. London, Routledge, 2016.
- Braudel, Fernand. "Personal Testimony," *Journal of Modern History* 44 (1972): 448-467.
- Braudel, Fernand. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin, 1949.
- Carr, Edward H. *What is History*. London: Penguin, 1987.
- Conway, Jill K. *True North: A Memoir*. New York: Alfred A. Knopf, 1994.
- Conway, Jill K. *When Memory Speaks: Exploring the Art of Autobiography*. New York: Vintage Books, 1999.
- Davis, Natalie Z. "A Life of Learning", *American Council of Learned Societies Occasional Paper*, no. 39 (1997): 1-26.
- Davis, Natalie Z. *The Return of Martin Guerre*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- Eire, Carlos. *Waiting for Snow in Havana: Confessions of a Cuban Boy*. New York: Free Press, 2003.
- Eley, Geoff. *A Crooked Line: From Cultural History to the History of Society*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005.
- Fitzpatrick, Sheila. *My Father's Daughter: Memories of an Australian Childhood*. Carlton: Melbourne University Press, 2010.
- hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Nietzsche, Friedrich. "On the Utility and Liability of History for Life," in *The Nietzsche reader*. Edited by Keith Ansell Pearson y Duncan Large. Malden: Blackwell, 2006.
- Nora, Pierre (ed.) *Essais d'ego-histoire*. Paris: Gallimard, 1987.
- Pipes, Richard. *Vixi: Memoirs of a Non-belonger*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- Rosenstone, Robert A. *The Man Who Swam into History: The (Mostly) True Story of my Jewish Family*. Austin: University of Texas Press, 2005.
- Sánchez Marcos, Fernando. "Cruzando puentes. El historiador como traductor" en *La historia de España en primera persona. Autobiografías de historiadores hispanistas*, 265-297. Editado por Jaume Aurell. Barcelona: Base, 2012.
- Spiegel, Gabrielle M. "France for Belgium," in *Why France?: American Historians Reflect on an Enduring Fascination*, 89-98. Edited by Laura Lee Downs and Stéphane Gerson. Ithaca: Cornell University Press, 2007.
- Spivak, Gayatri C. "Explanation and Culture: Marginalia," in *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, 103-117. New York: Methuen, 1987.
- Taylor, A.J.P. *A Personal History*. London: Hamish Hamilton, 1983.

Documentos Core Curriculum, n.13, 2018.

ISBN: 978-84-8081-636-6

Cómo citar este artículo: Aurell, Jaume. “Profesores que inspiran: qué nos enseñan las autobiografías de los académicos”, [Documentos Core Curriculum](#), 13 (2019)

URL: <http://hdl.handle.net/10171/56600>



Los Documentos Core Curriculum se publican bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NonComercial-SinObraDerivada 3.0 España.