

## El narrador como maestro en el *mester de clerecía*

Pablo Ancos  
University of Wisconsin-Madison

Tras el narrador de los poemas del *mester de clerecía* se dejan entrever, aunque no siempre deslindar con facilidad, las figuras reales de autores (de los poemas romances y de las fuentes), lectores en voz alta de los textos, copistas e, incluso, oyentes.<sup>1</sup> En ocasiones, el narrador se refiere de forma explícita a sí mismo y a la naturaleza de su oficio con terminología relacionada con las tareas de escritura o de composición literaria.<sup>2</sup> En otros casos, y de manera a veces directa y a veces indirecta, el narrador se identifica e identifica su *mester* con otros grupos sociales y profesionales, presentándose bien como juglar, de Dios o no; bien como clérigo, en el sentido profesional de la palabra, investido de las funciones de predicador o de celebrante del sacrificio de la misa; bien como docente escolástico.<sup>3</sup> Esta presunta identificación

<sup>1</sup>Para la confluencia de dos o más de estas cinco figuras en la instancia narrativa, puede verse Ancos (2002). Opiniones divergentes sobre la validez y el alcance de la expresión *mester de clerecía*, así como más bibliografía al respecto, se encuentran en Uría (2000, 15-51) y Weiss (1-3). En el presente trabajo, siguiendo a Isabel Uría, el marbete *mester de clerecía* incluye los poemas castellanos del siglo XIII escritos por la cuaderna vía. Las referencias a los textos del *mester*, que tienen voluntad sólo ilustrativa, se dan por las ediciones consignadas en la bibliografía bajo el nombre del autor del poema o el título que se le suele dar al texto, caso de que se le considere anónimo. No marco la cesura entre hemistiquios, resuelvo sin advertirlo abreviaturas y tildes, corrijo sin mención erratas evidentes y uso los corchetes para añadir pequeñas aclaraciones ecdóticas o de contenido. Para las lecciones variantes del *Libro de Alexandre*, que sólo menciono si tienen repercusión respecto de lo expuesto en el trabajo, he tenido en cuenta la edición paleográfica de Casas Rigall. Al citarla, suprimo todos los códigos de transcripción y unifico la apariencia gráfica de algunas letras. En el caso del *Poema de Santa Oria*, indico primero con numeración arábiga los versos y coplas según la edición de Uría, por la que cito; a continuación, si hay discrepancia, doy en números romanos las referencias a los versos o estrofas respetando el orden en el que aparecen en los manuscritos conservados. Otras ediciones de los poemas, a las que me refiero en el trabajo pero por las que no cito, se consignan en la bibliografía bajo el nombre del editor. Los textos aludidos con más frecuencia se designan mediante las siguientes abreviaturas y siglas: *Duelo* (*El duelo de la Virgen*); *LAlex* (*Libro de Alexandre*); *LApol* (*Libro de Apolonio*); *LBA* (*Libro de buen amor*); *LMO* (*Libro de miseria de omne*); *Loores* (*Loores de Nuestra Señora*); *MSL* (*Martirio de San Lorenzo*); *MNS* (*Milagros de Nuestra Señora*); *PFG* (*Poema de Fernán González*); *PSO* (*Poema de Santa Oria*); *Sacrificio* (*Del sacrificio de la misa*); *VSM* (*Vida de San Millán de la Cogolla*); *VSD* (*Vida de Santo Domingo de Silos*).

<sup>2</sup>Véase, por ejemplo, el uso de los términos *escrivano* (*LAlex*, vv. 5d e, indirectamente, 871d); *dictador* o *enterpretador* (*MNS*, v. 866b, mss. I[barreta] e [in] F[olio], respectivamente); *versificador* (*PSO*, v. 205a [CLXXXIVa]); y, con vocabulario reminiscente de la tradición trovadoresca provenzal (Dutton 1975, 117 nn. a los vv. 205d y 232ab), *trobador* (*Loores*, v. 232a), *dezidor* (indirectamente, *Loores*, v. 225b) e, incluso, *entendedor* de la Virgen (*Loores*, vv. 232b e, indirectamente, 205d). Nótese que los narradores nunca se refieren a sí mismos con los términos *actor*, *auctor* o derivados, que se reservan para designar a los autores de las fuentes (*LAlex*, vv. 2390a, 2392a y, en boca de personajes, 1196c, 1197a, 1211b, por ejemplo).

<sup>3</sup>Casos explícitos de identificación del narrador con un *clérigo*, en el sentido profesional de la palabra, se encuentran en *Duelo*, vv. 208bc; *Sacrificio*, vv. 181ab y 183cd; *LAlex*, v. 1824a y, en el *explicit*, c.

socio-profesional múltiple, inexistente por lo general en las fuentes de los poemas, no resulta casual, pues, como vamos a ver, cuadra muy bien con el sistema primario de producción y comunicación literaria que se deduce de los textos del *mester de clerecía*, con su clara vocación artística y con la triple finalidad de proporcionar entretenimiento, función primordial del juglar; moralizar y amonestar desde una perspectiva cristiana, objetivo del clérigo profesional; y transmitir, explicar y comentar diferentes tipos de saber a los oyentes, tarea del docente.<sup>4</sup>

Dejando constancia del carácter inseparable y complementario de estas presuntas adscripciones socio-profesionales, querría centrarme en lo que sigue en aquellos pasajes de la producción en cuaderna vía del siglo XIII en los que el narrador adopta, de forma más o menos velada, la pose de docente escolástico, con el fin de analizar hasta qué punto este tipo de declaraciones puede resultar revelador de la realidad comunicativa original en la que las obras se difundieron y recibieron, así como de la condición de los participantes primarios en el acto de su comunicación literaria.

En primer lugar nos encontramos en los poemas del *mester* con casos en los que el narrador utiliza explícitamente el término *maestro* para designarse a sí mismo. Amén de en ciertas rúbricas en prosa que aparecen en algunos de los manuscritos de los poemas de Berceo, esto ocurre, ya en el cuerpo de los textos, en los *MNS* y en el *LAlex*. Al inicio de la colección mariana de Berceo se lee:

Yo, maestro Gonçalvo de Verceo nomnado,  
yendo en romería caecí en un prado. (vv. 2ab)

Se ha debatido si la palabra *maestro* puede referirse aquí a un título meramente literario; si ha de entenderse como ‘maestro de confesión’, acepción atestiguada en los propios *MNS* (v. 492a) y en documentación del monasterio de San Millán referida a don Gonzalo; o si, como parece favorecer la crítica reciente y la propia documentación emilianense, el término podría designar la formación universitaria de Berceo.<sup>5</sup> En todo

---

2675 (ms. O[suna]). En *VSD*, v. 4b, se utiliza la más ambigua expresión *obrero* de Dios. Para la autodenominación explícita del narrador como *juglar*, véanse, por ejemplo, *LAlex*, v. 1750d; y *VSD*, vv. 289d, 759d, 775b y 776b. La bibliografía sobre los juglares en la Castilla del siglo XIII, en general, y su relación con el *mester de clerecía*, en particular, es inabarcable. Para lo que nos interesa aquí, pueden verse Lorenzo Gradín; Hilty; Menéndez Pidal (especialmente 352-63); Montoya Martínez; y Moreno Hernández.

<sup>4</sup>Con una finalidad distinta a la que se persigue en el presente trabajo, Weiss establece deslindes entre las categorías de lo didáctico, lo ético, lo moralizante y lo ejemplarizante como preámbulo a su análisis de los poemas en cuaderna vía y en pareados del siglo XIII (4-8).

<sup>5</sup>García Solalinde recoge ya estas posibilidades, decantándose por la acepción de *maestro* como título literario (1 n. al v. 2a). Dutton, por contra, favorece la posibilidad, ya apuntada por Menéndez y Pelayo (159-60), de que el término designe una titulación universitaria, aduciendo como prueba su uso con este significado en documentación de la época (1980, 34-35 n. al v. 2a). Uría abunda en la posibilidad de que Berceo estudiara en Palencia (1981 y 2000, 267-70), mientras que Rico, sin afirmarla ni negarla, nos presenta un Berceo claramente al tanto de las corrientes intelectuales favorecidas por el surgimiento de las universidades (135-48). Baños (en su edición de los *MNS*, 3 y 296 nn. al v. 2a, y xxx) y Bayo y

caso, habría que tener en cuenta que, en este pasaje de la introducción a los *MNS*, autor, emisor vocal (i.e., el lector en voz alta de la obra) y personaje quedan aunados en un yo que se introduce en un espacio alegórico, cuyo significado oculto procederá a desvelar con todo lujo de detalles de forma inmediata. El carácter docente de este yo múltiple, independientemente del significado concreto de la palabra *maestro*, parece, pues, claro e informa todo el poema, ya que, como ha puesto de relieve Fernando Baños en su excelente edición de los *MNS*, nos encontramos en el espacio paratextual de una introducción que funciona a modo de marco teórico, portador de una doctrina general de la que los relatos de milagros marianos que siguen serán ejemplificaciones particulares (lviii-lxii; y véase también Prat Ferrer).

En el pasaje del *LAlex*, la autodenominación del narrador como *maestro* es indirecta y forma parte de una reticencia que tiene por objetivo retomar el hilo del relato y poner fin a la compleja digresión de Babilonia (cs. 1460-1533), que a su vez contiene, a modo de subdigresiones, un lapidario (cs. 1468-92) y el relato de la historia de la torre de Babel (cs. 1505-22):

Non seríe por asmar la cuenta de las gentes:  
 saldrién de cada cal çient mill combatientes;  
 éstos son cavalleros espadas çinientes  
 –temo dirá alguno: “¡Calla, varón, que mientes!”–<sup>6</sup>  
 Fuera qui lo pudiesse por espaçio veer,  
 el bien de Babilonia non lo podrié creer.  
 ¡Busque otro maestro qui más quisier’ saber,  
 ca yo en mi materia quiero torno fazer! (cs. 1532-33)

Por mucho que este pasaje sea ejemplo típico del tópico de la *breuitas*, no parece en absoluto carente de significado llamar *maestro* (v. 1533d) a quien, separándose explícitamente de su fuente principal, la *Alexandreis* de Gautier de Châtillon, acaba de ofrecernos varias lecciones magistrales de geografía, historia y ciencias naturales, con el valor añadido de haberlas incardinado significativa y artísticamente en el relato de las conquistas de Alejandro Magno subsiguientes a su segunda victoria sobre Darío y de haberlas compuesto siguiendo el exigente y novedoso molde métrico y estrófico de la cuaderna vía. Es digno de destacar también que esta condición de *maestro* parece alcanzar no sólo al narrador-autor, sino también al narrador-emisor vocal del poema, pues en la copla 1532 nos encontramos con una artimaña narrativa según la cual se anticipa e incluye en el texto una posible duda del oyente sobre lo que se está relatando. Tal duda aparece en estilo directo y contiene un apóstrofe al propio narrador

---

Michael (16 y 87 n. al v. 2a) recogen las distintas acepciones posibles del término *maestro* y proporcionan más bibliografía al respecto.

<sup>6</sup>El manuscrito *O* lee el segundo hemistiquio del verso 1532d “ya uaron que mientes”; el manuscrito *P*[arís], “calla varon que tu mientes.”

en la forma del vocativo *varón*, precedido, en el manuscrito *P[arís]*, de un *calla* (v. 1532d), bastante coloquial por cierto, expresamente dirigido a quien vocaliza la obra.<sup>7</sup>

A estas denominaciones expresas del narrador como *maestro*, hay que añadir que los poemas en cuaderna vía del siglo XIII se hallan salpicados de términos referidos a la composición y a la transmisión de los textos que conectan su creación y su comunicación con el ámbito docente. De esta manera, lo que el narrador (predominantemente autor) hace, produce o tiene entre manos puede designarse, por ejemplo, como *dictado*, *tractado*, *leyenda* o *lección*; y también se alude a la composición mediante el *estudio*.<sup>8</sup> El narrador (autor y también emisor vocal ahora) puede autodenominarse *enterpretador* o intentar *dar responsión* a una pregunta; *fer una desputaçión* o *dezir una rescripçión*; *descrobrir el testo*, *empeçar la glosa* o *dezir el breviario*; *escarvitar la raíz*; o *acordar*, *compilar*, *demonstrar*, *esponer*, *enseñar*, *provar*, *dar sentencia* o *desplanar* al receptor algo que tiene que ver con el propio poema.<sup>9</sup> Junto a estas expresiones encontramos con frecuencia otras, no tan

<sup>7</sup>Quizá estas estrofas del *LALex*, junto a otras, como las coplas 2539, 1548 y 2675, puedan apoyar la hipótesis de Isabel Uría de que este poema fue un proyecto colectivo vinculado a la universidad de Palencia, llevado a cabo por estudiantes y coordinado por un maestro (1986 y 2000, 193-96). ¿Puede estar aludiendo aquí el narrador (co-autor y, quizá, al tiempo emisor vocal) de esta parte del poema a los otros narradores (co-autores y quizá receptores primeros) de su contribución al proyecto de conjunto? En este contexto hipotético de producción y recepción del poema, tanto sus creadores como sus receptores inmediatos serían maestros, de hecho o en ciernes. Sea como fuere, en los *MNS* y el *LALex* se encuentra el germen de algo que, como ocurre con tantos otros recursos expresivos del *mester de clerecía*, será desarrollado en la centuria siguiente, en ocasiones hasta desembocar en un callejón sin salida, por el autor del *LMO*. En este poema, el narrador utiliza hasta la saciedad expresiones para contactar con los oyentes. En un par de casos, más claramente evocadores si cabe de un ambiente académico que el ejemplo que encontramos en el *LALex*, el narrador se hace llamar *maestro* y tratar de *vos* por los receptores, a quienes se refiere (¿irónicamente?) ora como *dotores* ora, indirectamente, como *omnes que no saben*:

De vos, dotores, por ventura bien podría acaecer  
que:s levantaría alguno que querría más deprender,  
e diría: «Dezid, maestro, de vos lo quiero aprender». (vv. 34abc)  
De los omnes que no saben podría ser preguntado:  
«¿Qué es omne segund forma? Maestro, dadnos recado». (vv. 57ab)

<sup>8</sup>El poema romance se denomina *dictado* en *LALex*, v. 2675a; *VSM*, v. 2b (indirectamente); y *VSD*, v. 537d. En *VSM*, v. 489a, se utiliza el término *tractado*; y en *Sacrificio*, v. 83a, *leyenda*. *Lección* aparece en *VSM*, v. 482d. En *LAPol*, vv. 1bc, y *LALex*, v. 2663d, se utiliza el verbo *estudiar* para expresar una acción fundamental en el proceso de composición del texto, aunque probablemente tenga el significado primario de ‘esforzarse, afanarse’, como indica Casas Rigall en su magnífica edición crítica del *LALex* (721 n. al v. 2663d).

<sup>9</sup>El narrador se autodenomina *enterpretador* (‘traductor’, pero también ‘comentador, expositor’) en *MNS*, v. 866b (ms. *F*); y denomina su labor como *dar responsión* (a una pregunta) en *Sacrificio*, vv. 214ab; *fer una desputaçión*, en *LALex*, v. 276b (ms. *P*); *dezir una rescripçion*, en *LALex*, v. 276b (ms. *O*); *escarvitar la raíz*, *acordar* y *compilar*, en *Sacrificio*, cs. 143-44; *demonstrar*, en *MNS*, v. 252d, y *LALex*, v. 99b (*O*); (*d*)*esponer*, en *LALex*, vv. 106a y 2397b, y *MNS*, v. 16b; *descobrir el testo* o *el reglón*, *empeçar* o *dezir la glosa*, *dezir el breviario*, en *LALex*, cs. 1956-57 (y compárense estas estrofas

directamente vinculadas al ámbito educativo, como *dar recabdo*, *dar cuenta*, *cuento dar*, *departir* o la muy abundante *destajar*.<sup>10</sup> De forma paralela y consecuente, el narrador comprueba constantemente que el acto de recepción acústica conlleva una adecuada comprensión de lo transmitido. Así, a menudo se afirma que la actividad receptora, además del *oír* o el *escuchar*, debe entrañar el *entender*, *entender e asmar*, *asmar*, *comedir*, *comedir e asmar*, *meter mientes*, *parar mientes*, *dubdar*, *non creer*, *saber*, *saber y entender*, *ver* (con el sentido de ‘entender, inferir’), *creer*, etc.<sup>11</sup> Se presupone o incluso requiere, pues, una recepción activa en cuanto al entendimiento y asimilación de la materia, no en cuanto a la libre interpretación de la misma (Gómez Redondo 1998, 275); una recepción acústica que lleva aparejados la comprensión de lo oído, la reflexión, la aquiescencia, incluso conocimientos externos al propio texto y, en contados casos, la duda. Esta terminología se agolpa en los paratextos de los poemas, con lo que el conjunto queda explícitamente impregnado de un carácter docente, así como en lugares en los que se quiere hacer hincapié sobre algo especialmente relevante o en pasajes de transición entre segmentos narrativos, por un lado, y expositivos o argumentativos, por otro. Asimismo, es de notar que esta terminología abunda en el *LALex*, *Sacrificio* y los *MNS* (sobre todo en su introducción alegórica), lo que no es de extrañar, dado el carácter pedagógico de los dos primeros poemas y la complejidad de la introducción a los *Milagros*, que necesita de comentario expreso. En todo caso, como puede comprobarse a través de los datos arriba aportados, la conexión con un contexto docente se da también en otros textos conservados del *mester* y puede aparecer, de forma más esporádica, en cualquier lugar de los poemas.

---

con las cs. 1631-32 del *LBA*); *descubrir la razón*, en *VSM*, v. 365b; *enseñar*, en *LALex*, v. 961a; *provar*, en *MNS*, vv. 17d y 377a; *dar sentencia*, en *MNS*, v. 504d; y *desplanar*, en *Sacrificio*, v. 184a.

<sup>10</sup>Refiriéndose a la labor del narrador, *dar recabdo* aparece en *LALex*, v. 281d; *dar cuenta*, en *LALex*, v. 871d; *cuento dar*, en *Loores*, v. 124d; *departir*, en *LALex*, v. 2539c. *Destajar*, muy común con el significado de ‘explicar con brevedad’, ‘resumir’ o ‘poner fin’, puede encontrarse en *Lapol*, v. 62a; *VSM*, vv. 68c, 320d, 362c; *PSO*, v. 163b [CLXb]; *MNS*, v. 141b; *LALex*, vv. 14c, 105b (*P*); *O lee deliurar*), 974a (*P*); *O lee acabar*), 2066a, 2137b, 2471d, 2663b y, en la digresión de Troya, en boca del personaje de Alejandro que, sin embargo, llega a (con)fundirse con el narrador extradiegético, 653a (*P*); *O lee a liurar*) y 717c.

<sup>11</sup>*Entender* se utiliza para designar parte del proceso de recepción de la obra en, por ejemplo, *LALex*, vv. 2411c (*O*), 2508d (*O*), 2523b; *Lapol*, v. 372c; *PFG*, vv. 68a, 145a, 259a y 259c; *VSM*, vv. 365c, 435b, 456a, 480a; *VSD*, v. 287a; *PSO*, v. 24c [VIc]; *MNS*, vv. 180d, 411a, 431c; *Loores*, v. 142d; *Sacrificio*, v. 233c. *Entender e asmar* aparecen en *MNS*, vv. 703c, 861a; *asmar*, en *VSD*, v. 384c, y *LALex*, vv. 247b, 280a, 2671a (*P*). *Comedir* se encuentra en *LALex*, c. 2411 (*P*), y *MNS*, v. 54d; *asmar nin comedir*, en *VSM*, v. 55b; *comedir e asmar*, en *LALex*, vv. 2508cd; *mesurar, comedir y entender*, en *LALex*, c. 2441 (*O*); *meter mientes*, en *MNS*, v. 41a; *VSM* v. 1c; *parar mientes*, en *VSM*, v. 259a; *dubdar*, en *LALex*, v. 2119d; *non creer*, en *Lapol*, v. 372b. *Saber* aparece en *LALex*, vv. 3a (*P*), 18d, 28d, 246d, 2397a (*P*); *VSM*, v. 1a; y *VSD*, vv. 3a, 66d; y *saber y entender*, en *VSM*, v. 456a. *Ver* (con el sentido de ‘entender, inferir’) se utiliza, por ejemplo, en *LALex*, v. 280c (*P*); *PFG*, v. 158d; y *VSD*, v. 644d. Por último, *creer* se encuentra en *MNS*, v. 862c; *Duelo*, v. 204b; y *VSD*, v. 108b.

Este vínculo con el ámbito educativo queda aún más reforzado mediante el uso del verbo *leer* y de los sustantivos *leyenda* y *lección* como indicadores de un modo de transmisión de los poemas evocador de la *lectio* académica. Precisar el significado exacto de estos términos en los textos del *mester* es, desde luego, problemático. Se ha notado que *leer* podía designar en la Edad Media tanto una acción de recepción como de transmisión de un texto y que su sentido necesariamente difería siempre al que damos hoy a este verbo.<sup>12</sup> Por otro lado, también se ha puesto de relieve cómo, entre los siglos XI y XIII, se va difundiendo como forma de acceso a los textos un nuevo tipo de lectura escolástica, vinculado a los centros de enseñanza superior (Cavallo y Chartier 30-34; Hamesse; Parkes; y Petrucci 183-96, entre otros). Así, como apunta Paul Saenger (1997, 245 y 415-16, y 1998, 191), hacia los años 20 del siglo XII, Hugo de San Víctor señalaba en su *Didascalicon* la existencia de tres formas de lectura, en las que el orden y el método eran esenciales: la del profesor o docente, la del discípulo o discente y la llevada a cabo por uno mismo. Los tres tipos de lectura quedaban ejemplificados, respectivamente, con las expresiones ‘leo un libro a alguien’, ‘leo un libro a través o por medio de alguien’ y ‘leo un libro’:

Trimodum est lectionis genus: docentis, discentis, vel per se inspicientis.  
Dicimus enim ‘lego librum illi’, et ‘lego librum ab illo’, et ‘lego librum’.  
(*Didascalicon* III, vii: 57-58)

Unos años más tarde, Juan de Salisbury establecía en su *Metalogicon* una distinción entre *legere* y *prelegere* (Hamesse 162; Saenger 1997, 246 y 416, y 1998, 193):

Sed quia legendi uerbum equiuocum est, tam ad docentis et discentis exercitium quam ad occupationem per se scrutantis scripturas; alterum, id est quod inter doctorem et discipulum communicatur ... dicatur prelectio, alterum quod ad scrutinium meditantis accedit, lectio simpliciter appelletur. (*Metalogicon* I, xxiv: 53-54)

Así pues, se llama *lectio* a la operación eminentemente visual de escrutar las escrituras por uno mismo, con la evidente interiorización del acto receptor que conlleva, y se considera la *prelectio* una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los poemas del *mester*, el uso del verbo *leer* participa de la polisemia y de las acepciones señaladas por Hugo de San Víctor y Juan de Salisbury. Así, connotando una forma de recepción, cuando los personajes o el narrador-autor dicen que ‘leen’ algo (en textos intradieгéticos o en las fuentes), por lo general se están refiriendo a esa

---

<sup>12</sup>La bibliografía al respecto es ingente. Para distintos puntos de vista, pueden verse Coleman (especialmente 97-108); Chaytor (especialmente 1-22, 115-41 y 144-47); Clanchy (especialmente 191-96 y 251-93); Frenk, (especialmente 47-49); Green; Hamesse; Parkes; Saenger (1998 y 1997, especialmente 1-17); y Vitz (especialmente 114, 125-26, 173, 178-80 y 267-68).

actividad individual y eminentemente visual de escrutinio de lo escrito, cercana al *lego librum* de San Víctor, a la *lectio* de Salisbury o a la misma definición actual del verbo *leer* que se encuentra en la edición vigente del *Diccionario* de la Real Academia Española, a saber, “pasar la vista por lo escrito...haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados.”<sup>13</sup> El verbo *leer* con esta acepción no se utiliza nunca para referirse a la forma de recepción de los poemas romances. Por contra, *leer* sí puede designar una forma de difusión del texto en vernáculo, con un significado, en mi opinión, muy próximo al *lego librum illi* (o *illis*, pues el receptor siempre es plural) de Hugo de San Víctor y a la *prelectio* de Juan de Salisbury. Querría detenerme tan sólo en un par de ejemplos de este uso, pertenecientes a la *VSM* y al *LAlex*.<sup>14</sup> El poema hagiográfico de Berceo comienza así:

Qui la vida quisiere de sant Millán saber,  
 e de la su istoria bien certano seer,  
 meta mientes en esto que yo quiero leer:  
 verá adó embían los pueblos so aver.  
 Secundo mi creencia, que pese al Pecado,  
 en cabo quando fuere leído el dictado,  
 aprendrá tales cosas de que será pagado  
 de dar las tres meajas no li será pesado. (*VSM*, cs. 1-2)

En su edición del texto, Brian Dutton define *leer* en el verso 1c como ‘leer en voz alta, recitar’ y *dictado* en el verso 2b como ‘tratado en latín’ (85 nn. a los vv. 1c y 2b). Esto debería matizarse un tanto, pues ‘leer en voz alta’ no es una acepción que podamos dar sin más al *fuere leído* del verso 2b si *dictado* equivale a la fuente latina. Lo que se ‘lee

<sup>13</sup>Como se ha apuntado, no siempre resulta fácil precisar con exactitud el significado del verbo *leer* en los poemas en cuaderna vía del siglo XIII. A continuación remito a casos en los que aparece como indicador del modo de recepción de las fuentes por parte de los autores del *mester*, señalando entre corchetes los pasajes que, en mi opinión, resultan de interpretación problemática por distintos motivos. Con este valor se encuentra *leer*, por ejemplo, en *LAlex*: vv. [27a (P)], 281c (P); en *O* se utiliza el verbo *ver* en lugar de *leer*, lo cual resulta significativo), 1494c (P), 2164b (O), [2289a], 2390a, 2508a, 2604a; *PFG*: vv. [684a], 720c; *VSM*: vv. [2b], 26c, 108c, 137a, 309d, 377b, 456b, [482d]; *VSD*: vv. [27c, 28a], 73c, 171a, 227a, [334b], 336c, 351b, 549b, 677a, [752d]; *PSO*: vv. 11b (IVb), [24d (VIId)], 91d (LXXXIXd); *MNS*: vv. 42c, 76b, 101a, 143a, 377b, [519a, 582b], 586a, 673c; *Duelo*: vv. [43b y 101a]; *Loores*: vv. 103d, 119a, 142b, 155a; *Sacrificio*: v. 95c.

<sup>14</sup>Más casos de este uso de *leer* o de sustantivos derivados, como *leyenda* o *lección*, se encuentran en *VSD*, vv. 259cd; *MNS*, c. 625; *Sacrificio*, c. 83 y vv. 258ab; y *VSM*, c. 482 (aunque es posible que, en esta última copla, el uso del término *lección* se refiera primordialmente a la fuente). De nuevo, el *LMO* se muestra en este punto más explícito que los textos en cuaderna vía del siglo XIII (Gómez Redondo 1998, 282-85). Así, el yo narrador-autor, tras instruir sobre cómo pronunciar correctamente en voz alta el poema al hipotético emisor vocal, asume también las funciones de este y declara:

En el nombre de Jesuchristo quiero vos lo compeçar [el *Libro*],  
 leer vos lo he bien plano, ca non se quiere cantar. (vv. 5ab)

en voz alta' al receptor es, en todo caso, el poema romance. Así pues, creo que *leer* tiene dos sentidos ligeramente diferentes en este pasaje, pero con connotaciones de vocalización de un texto escrito en ambos casos. En el verso 1c podría apuntar a una lectura del narrador-autor y del narrador-emisor vocal con visos de *lectio* académica. El narrador-autor 'lee' (o sea, 'comenta, enseña') las fuentes latinas mediante la lectura en voz alta que el narrador-emisor vocal hace del poema romance. Que autor y emisor vocal fueran o no la misma persona real (Berceo) no importa tanto: ambos desempeñan funciones diferentes (Biaggini 109-14). *Esto* (v. 1c) podría referirse en primer lugar a la *VSM*, pero también, indirectamente, a la fuente latina, pues, en ocasiones, el narrador de los poemas del *mester* sugiere la idea de que, en esencia y en cuanto a su contenido, que es lo que importa en términos didácticos, fuente y texto romance son una misma cosa (Ancos, en prensa). Es decir, nos encontramos aquí ante la acepción de *leer* como *lego librum illi*, según Hugo de San Víctor; ante la *prelectio* de Juan de Salisbury. En el verso 2b, *leer* podría definirse con el *legere librum ab illo* de Hugo de San Víctor, o sea, la 'lectura' discente del receptor que 'oye leer', indirectamente, el tratado latino a través de la traducción-comentario romance del narrador-autor y del narrador-emisor vocal, que adoptan la posición del maestro (Gómez Redondo 1998, 273-74; Grande Quejigo 2000, 276-77). El *dictado* se referiría así a la fuente latina, pero también a la composición romance. Esa doble lectura, docente y discente, permitirá el aprendizaje (el *aprenderá* del verso 2c) e incluso una actuación concreta posterior (el rascarse el bolsillo sin demasiado dolor para *dar las tres meajas* del verso 2d).

El aprendizaje, unido al goce estético, es lo que el narrador (autor, emisor vocal y quizá copista), revestido de los atributos del maestro, espera conseguir con la comunicación del saber contenido en el *LALex*:

[Qui oírlo quisier' [el poema], a todo mio creer (*O*[suna] y *Fragmento de Medinaceli*) / Segunt que yo entiendo qui lo quisier saber (*P*)]  
 avrá de mí solaz, en cabo grant plazer;  
 aprenderá buenas gestas que sepa retraer;  
 averlo han por ello muchos a çoñocer...  
 Quiero [leer (*O* y *Fragmento de Medinaceli*) / fer (*P*)] un livro de un rëy  
 pagano,  
 que fue de grant esfuerço, de coraçón loçano;  
 conquiso tod'el mundo: metiolo so su mano.  
 Ternem', si lo cumpliere, por non mal escrivano. (*LALex*, cs. 3 y 5.)

Los problemas ecdóticos de este pasaje son numerosos. En cuanto al verso 5a, Gómez Redondo prefiere la lección del manuscrito *O* (*leer*) a la de *P* (*fer*), pues cree, en consonancia con su interpretación de las coplas iniciales del *LALex* como expositoras de una poética recitativa, que es el narrador-emisor vocal quien lleva la voz cantante aquí (1996, 274 n. al v. 5a, y 1998, 267-68). Los demás editores del poema también se

decantan por esta lectura (Cañas 134, Marcos Marín 92, Nelson 150 y, en su edición crítica, Casas Rigall 5-6), seguramente, en parte, por cuestiones métricas (*fer* produce un hemistiquio hipométrico). Si *O* contiene la lección preferible, sin embargo, ¿qué significado tiene *leer*? Una opción sería ‘leer la fuente y *componer* o *fazer* el poema castellano’, considerando la tarea compositiva como una prolongación de la actividad lectora, con lo que el autor se encontraría detrás del narrador aquí y participaría de la concepción escolástica de que la *perpetuitas legendi* es anticipo necesario de la *continuatio scribendi*, tal como afirmaba hacia el año 1100 Gilberto de Nogent (Petrucci 189 y 198). Pero también sería posible que significara ‘leer en voz alta’, con connotaciones de *lectio* académica, el propio *LALex*, con lo que sería el emisor vocal quien estaría detrás del narrador y nos encontraríamos de nuevo con un sentido del término cercano a la *prelectio* de Juan de Salisbury o al *lego librum illi* de Hugo de San Víctor. De hecho, el narrador afirma que *si lo cumpliere* (lo debe referirse a *leer un libro*) no se tendrá por *mal escrivano* (¿lo que hoy llamamos autor?, ¿lo que denominamos contemporáneamente copista?, ¿o había una identificación de, al menos, una de estas dos figuras con la del emisor vocal?).<sup>15</sup> Si este *escrivano* del verso 5d significa ‘autor’, se tendría que establecer la ecuación autor = narrador = emisor vocal de la obra. El significado de ‘emisor vocal’ me parece muy poco probable; y el de ‘copista’ (con lo que se tendría que pensar que el escriba habla en esta estrofa) presenta asimismo problemas. Así pues, podría suponerse que aquí se produce un deslizamiento de funciones y entidades narrativas, paralelo a los deslizamientos del yo, tan abundantes en los textos medievales en general y en los poemas del *mester de clerecía* en particular (Ancos 2002). Si se da por buena esta última hipótesis, que considero la más plausible, el significado de la estrofa 5 del *LALex* podría ser: “quiero leer(os) en voz alta y explicar(os) un libro que trata de un noble rey... Si consigo hacerlo, me tendré por buen autor”; o bien, “quiero leer(os) en voz alta y explicar(os) un libro...; si consigo hacerlo, el autor será bueno.”<sup>16</sup> En la copla 1 del *LALex*, el narrador ha ofrecido *servir* del *mester* que trae al receptor, si este quiere *prender* su *servicio*, pues el saber que se posee debe transmitirse. En las estrofas 3 y 5, en lección

<sup>15</sup>Según Nelson (150 n. al v. 5a), *leer* denota ‘el arte de composición’ para Berceo como lo prueban, según él, el verso 625b de los *MNS* y el verso 1c de la *VSM*. Puesto que Nelson defiende tenazmente que Berceo fue el autor del *LALex*, *leer* también tendría aquí ese significado. Sin embargo, se ha postulado antes que *leer* quiere decir, primariamente, ‘leer en voz alta’ en los dos poemas de Berceo aducidos por Nelson. Creo que este es también su significado primario en el verso 5 del *LALex* (en la versión de *O*). Parece que Nelson interpreta *leer* como ‘arte de composición’ porque está considerando sólo una recepción de las obras a través de la lectura visual. Si se contempla también la posibilidad de recepción a través del oído, la acepción ‘leer en voz alta (explicando o comentando)’ sería no sólo posible, sino la más probable.

<sup>16</sup>Con tantos problemas interpretativos, me parece que, por hipométrico que resulte el verso (cosa que siempre se podría resolver editando *fazer* en lugar de *fer*), no hay que descartar la lectura de *P*, sobre todo en vista del *escrivano* del verso 5d. Al menos, esta lección, si no la mejor, deja entrever la posibilidad de que el copista de *P* también tuviera problemas con el *leer* del verso 5a. En todo caso, resulta muy pertinente el comentario de Gómez Redondo de que la lección del manuscrito *P* hace más hincapié en la tarea de composición y la de *O*, en la de transmisión (1996, 274 n. al v. 5a).

del manuscrito *O*, se prevé no sólo que la recepción acústica del conocimiento que el narrador (autor y emisor vocal) transmite a través de un acto de lectura docente producirá placer en el oyente colectivo, sino que este oyente, una vez asimilada la materia, podrá, a su vez, *retraer* lo aprendido, esto es, retransmitirlo con posterioridad, algo también contemplado en la *VSM* (c. 199) o *Sacrificio* (c. 70, y véanse los comentarios al respecto de Biaggini 114-15; Grande Quejigo 2000, 216-37, y 2004, 110-11; y Ancos, en prensa).

Así pues, con frecuencia, los narradores describen la producción y comunicación literaria de los poemas en cuaderna vía del siglo XIII recurriendo a terminología que evoca un contexto docente y discente. El narrador (autor, emisor vocal e incluso copista) adopta la función del maestro y, a veces, incluso se autodenomina así. No en vano su *mester* se caracteriza como *grant* (*LALex*, v. 2d) o *nueua* (*LAPol*, v. 1c) *maestría*.<sup>17</sup> Este fenómeno me parece, sobre todo, una estrategia retórica propiciada por convenciones literarias; por las peculiares características formales y de contenido y las condiciones, en buena medida desconocidas para nosotros, de producción, transmisión y recepción primarias de los poemas del *mester*; y por el ambiente cultural que rodeaba a los participantes en su creación y comunicación literaria. Por tanto, no creo que se pueda inferir necesariamente que autores y emisores vocales (e incluso copistas) tuvieran que desempeñar por fuerza la profesión de maestro escolástico en la vida real, ni que el receptor primario o anticipado hubiera de ser su discípulo. De lo contrario, y siguiendo la misma lógica, también tendríamos que aceptar como reflejo exacto de la realidad aquellos pasajes, mencionados arriba en la nota 3, en los que el narrador se autodenomina *juglar*, por ejemplo. Ahora bien, si resulta demasiado arriesgado inferir a partir de lo expuesto la condición profesional de autor y emisor vocal de los poemas del *mester*, tampoco creo que los casos mencionados se puedan descartar sin más como meramente convencionales. En el plano de la producción y transmisión de los poemas, su forma novedosa y exigente y su culto y muy serio contenido vendrían a apoyar la tesis de que la denominación de *maestro* y la pose docente sí debía de revestir de una cierta autoridad intelectual a las figuras reales tanto, claro es, del autor como, también, del emisor vocal, condicionando el nivel cultural y la adscripción profesional de los mismos. De no ser así, se correría el riesgo de minar la gravedad de los textos y la seriedad de su contenido.<sup>18</sup> A su vez, todo esto debió de tener repercusiones sobre el tipo de público al que se dirigirían y reflejar una

---

<sup>17</sup>Para la *maestría* profunda, artística y de conocimientos, del autor del *LALex*, en la que basa en parte su autoridad, resulta muy interesante Arizaleta (110-14).

<sup>18</sup>Téngase en cuenta, por ejemplo, que si un maestro (universitario o de confesión) podría autodenominarse *juglar* sin excesivos problemas, resultaría mucho más complicado que un juglar adoptara la pose de un docente escolástico o de un clérigo ordenado, sin que eso generase una ironía que desvirtuara la naturaleza de los poemas del *mester* o incluso tuviera repercusiones personales sobre quien así actuara, fundamentalmente a la vista de las repetidas prohibiciones de asociación entre religiosos y juglares recogidas en la legislación de los reinos cristianos de la Península Ibérica, a partir sobre todo del IV Concilio de Letrán (Menéndez Pidal 92-95).

cierta realidad de la que participaban emisor y receptor, delimitando en cierta medida la condición de ambos.

En este sentido, parece lugar común de la crítica considerar que, sea cual sea la intencionalidad primordial atribuida a los textos (didáctica o pedagógica, moralizante, ejemplarizante, propagandística, divulgadora, vulgarizadora), los narradores de los poemas del *mester* están “siempre por encima de su receptor, que no puede ser por ello exclusivamente elitista”, como señala Francisco Javier Grande Quejigo refiriéndose a la *VSM* de Berceo (2000, 194).<sup>19</sup> Según Julian Weiss, los autores clericales son, a través de sus textos, “intermediaries between the lay world of the unlettered and the secular wisdom and spiritual values which they had acquired through the privilege of their literacy” (1).<sup>20</sup> Y así, según el análisis que cada crítico haga de los poemas y la

---

<sup>19</sup>Grande Quejigo opina que “las explicaciones didácticas y moralizantes que realiza Berceo en ocasiones serían ofensivas para personas intelectualmente «selectas»”; y que “los clérigos letrados del XIII para discutir de cultura o para ilustrar sus ocios recurrían al latín de su formación” (2000, 194). Y así cita la copla 259 de la *VSM*, en la que el narrador señala explícitamente la semejanza entre dos milagros, para apoyar su tesis de que ningún clérigo medianamente formado podría dejar de reprender el exceso de explicación de Berceo en sus poemas. En efecto, los versos de Berceo que aporta Grande Quejigo no tienen correspondencia en la fuente latina. En ellos se está estableciendo un engarce entre relatos de milagros, práctica muy habitual tanto en la *VSM* y en la *VSD* como en los *MNS*. En muchas ocasiones, tales engarces no tienen paralelo en las fuentes: Berceo otorga a sus poemas una coherencia interna superior a la de estas. Sin embargo, el hacer explícito una y otra vez, y de forma que hoy consideraríamos casi un insulto a la inteligencia, el significado de un milagro o el parecido con otro es moneda corriente en las fuentes. Esta impresión contemporánea de fastidio ante la excesiva explicación es, creo yo, un tanto anacrónica y procede en buena medida del hecho de que hoy tenemos ante nuestros ojos el texto y, por tanto, no necesitamos que se nos repitan ciertas cosas. Esto no ocurriría así para quien recibiera las obras exclusivamente a través del oído, independientemente de su capacidad intelectual y de su nivel cultural. Por otro lado, no creo que los clérigos (en el sentido cultural de la palabra) del siglo XIII utilizaran exclusivamente el latín para su solaz e ilustración, como afirma Grande Quejigo. En el IV Concilio de Letrán, y en otras muchas ocasiones y contextos antes y después de 1215, se criticó no a los clérigos iletrados en romance o que este se utilizara para el entretenimiento, sino a los clérigos profesionales que no lo eran culturales, o sea, que no dominaban el latín. Si, como postula Grande Quejigo siguiendo a Uría (1990 y 2000, 134-53), Berceo se dirigía fundamentalmente a monjes y novicios con ánimo docente, ¿por qué hacerles aprender en romance no sólo vidas de santos o milagros marianos, sino también intrincadas cuestiones teológicas, a través de la complejísima cuaderna vía de sus poemas, cuyas sofisticadas e innovadoras reglas poéticas y retóricas (práctica de la dialefa, silabeo latinizante), tan bien estudiadas por Uría (2000, 69-126, por ejemplo), desviarían la atención del contenido y la canalizarían hacia consideraciones esencialmente artísticas, técnicas e incluso gramaticales que poco iban a contribuir a que sus oyentes-discípulos se convirtieran en lo que en la primera mitad del siglo XIII se consideraba un *clericus litteratus*?

<sup>20</sup>Diferentes puntos de vista sobre los poetas y los poemas del *mester* entendidos como mediadores culturales pueden leerse en García; Saugnieux (1978 y 1982, 103-19); y Weiss (1-18). En el presente trabajo no se pretende negar la función de mediación cultural que desempeñó, en la primera mitad del siglo XIII, el incipiente cuerpo social de los clérigos-intelectuales, producto de las nacientes universidades, del que los poetas del *mester* bien pudieron formar parte. Lo que se pondrá en tela de juicio aquí es que los poemas en cuaderna vía se concibieran para llevar a cabo directamente y por completo esa mediación. Así, creo que en la cita de Weiss aportada arriba se da un salto lógico excesivo y se atribuye a la producción en cuaderna vía del siglo XIII unas pretensiones y alcance que, como se

interpretación que les dé, se puede postular para ellos un público primario amplio, ya sea de lugareños y campesinos, de peregrinos o de burgueses; o bien más restringido, de gente de la corte, de clérigos *simples*, de monasterio, monjes o, mejor aún, novicios.<sup>21</sup> Como lo veo yo, sin embargo, lo que sugieren los narradores del *mester* no es un público de inferiores; tampoco, es cierto, de superiores. Lo que implican es un público de pares. Arriba se ha comentado (también en Ancos, en prensa) cómo los narradores esperan de los oyentes no sólo la comprensión y el aprendizaje de lo relatado, sino, a veces, su posterior reutilización o incluso una actuación concreta en la vida real. Además, en ocasiones estos narradores engloban a los receptores en un *nosotros* inclusivo caracterizado por su clerecía profesional o intelectual; en otras, los envían a consultar textos en latín para corroborar o ampliar determinada información, suponiendo, pues, su clerecía cultural.<sup>22</sup> A esto hay que añadir que *señores*, *amigos* y combinaciones de estos dos términos son los únicos vocativos utilizados por el narrador para referirse al receptor extradiegetico de los poemas (Ancos 2007, 125-26). En el plano intradiegetico, ambos vocablos son usados frecuentemente por personajes para dirigirse a sus pares. Por contra, cuando en las historias relatadas, como ocurre en el *LALex* y el *LAPol*, aparecen contextos de aprendizaje en los que se reproduce la relación entre maestro y discípulo, los personajes-maestros utilizan otros vocativos, usualmente no propiciados por las fuentes, para referirse a los personajes-discípulos, en particular el muy habitual *fijo* o *fija*.<sup>23</sup> Parece curioso que si los poetas del *mester*

---

verá a continuación, no me parece que persiguiera, al menos de forma directa. Es posible que los poemas del *mester* se pretendieran un eslabón en la cadena de transmisión del conocimiento entre el mundo de la alta cultura clerical y el universo laico de los iletrados, pero no, en mi opinión, el puente directo que los unía. En este sentido, no sé si la limitada transmisión textual y el aparentemente escaso conocimiento en épocas posteriores de los poemas del *mester* es una muestra de su fracaso comunicativo a la hora de conectar con un público amplio (teoría que propone García y refuta Weiss 8-9 y 230) o, como creo, se debe más bien al hecho de que el público primario que buscaban era muy restringido.

<sup>21</sup>Para el posible público primario de los poemas del *mester* son fundamentales los trabajos de Uría (1990 y 2000, 134-53), que, a un repaso bibliográfico, unen las muy interesantes y bien fundadas opiniones de la autora al respecto. Puede verse también Ancos (2007).

<sup>22</sup>Narrador (autor y emisor vocal) y receptor quedan aunados mediante el uso de un *nosotros* inclusivo caracterizado por su clerecía profesional en, por ejemplo, *LALex*, c. 1824; *Loores*, cs. 144 y 228; *Sacrificio*, cs. 181 y 183 (Ancos 2007, 126-30). Ejemplos de pasajes en los que se remite a los oyentes a consultar textos en latín para corroborar o ampliar cierta información contenida en los poemas romances se encuentran, por ejemplo, en *LALex*, vv. 1492cd (*O*); *LAPol*, vv. 372ab; *PSO*, v. 24d [*VID*]; y, hasta cierto punto, *Duelo*, c. 43; y *MNS*, cs. 411-12 (Ancos 2007, 131-32).

<sup>23</sup>Aristóteles se refiere a Alejandro como *fijo* en varias ocasiones (*LALex*, vv. 36b, 51b, 60a, 61a (*O*), 65a), lo mismo que hace el doctor de Éfeso del *LAPol* al hablar con su discípulo (vv. 295a, 304a). En este poema, la hija de Antíoco es apostrofada como *fija* por su ama (v. 9a); Luciana es llamada *fija* por Apolonio cuando este actúa como su maestro (v. 214b); el aya Licórides también llama *fija* a Tarsiana (v. 356a); incluso el rufián de Mitilene utiliza ese vocativo para referirse a la hija de Apolonio, que trabaja para él (v. 421c). En los ejemplos del *LAPol* se alteran significativamente los vocativos utilizados en la fuente latina, la *Historia Apollonii Regis Tyri*, en la que el doctor de Éfeso llama *discipule* a su estudiante (XXXVIII: 140-41); el proxeneta y su sicario se refieren a Tarsiana por su nombre o como *misera* (XXXIII-XXXV: 148-55); y el ama de la hija de Antíoco, Apolonio y Licórides

preveían un público primario cultural, intelectual o socialmente inferior a ellos, *fijos* o *fijas* no se usen ni una sola vez para llamar la atención del receptor y que, por contra, se utilicen términos que, en el plano intradieгético, sugieren más bien una relación de igualdad entre emisor y receptor. Una paridad que, como se ha visto arriba, también apunta el narrador del manuscrito *P* del *LALex*, que se autodenomina *maestro* y, al mismo tiempo y a diferencia de lo que ocurre en el *LMO* (cs. 34 y 57 y n. 7 arriba), por ejemplo, se hace tutear y se manda callar coloquialmente en la ficticia respuesta del público inscrita en el texto (v. 1532d).

En conclusión, la pose docente que adopta con frecuencia el narrador de los poemas en cuaderna vía del siglo XIII parece responder al hecho de que él es quien está en poder de una palabra tanto artística como didáctica y de que el ambiente cultural y las convenciones literarias de las que participaron los autores (y, probablemente, los receptores) favorecían esa pose magistral. En mi opinión, tal pose, sin ser prueba incontestable de la condición profesional y cultural de los narradores, debía de revestir de una cierta autoridad moral e intelectual tanto al autor como al emisor vocal de las obras, lo que descartaría que quien las vocalizara fuera, al menos idealmente y de forma típica, un profesional del entretenimiento, especialmente de los de ínfima condición. Sin embargo, el receptor no parece dibujado primariamente como ‘inferior’. La *maestría* artística y el caudal de conocimiento del narrador-autor (también del narrador-emisor vocal) de los poemas del *mester* debían de tener su correlato en un receptor primario culto, de quien se esperaba no sólo la apreciación estética y la comprensión de los textos, sino incluso su retransmisión posterior; un receptor, pues, que pudiera apreciar y asimilar esa *maestría* consistente en trasladar determinados contenidos tradicionales no siempre fácilmente accesibles en una composición romance que utilizaba una forma métrico-estrófica totalmente novedosa y plena de sutilezas técnicas. Un receptor no primaria ni exclusivamente discípulo o inferior desde el punto de vista intelectual, sino, en todo caso, discípulo muy avanzado, casi, casi, en sentido laxo y entre comillas, ‘maestro’, como los narradores.

---

llaman *domina* a la doncella que está a su cargo (II, XX y XXIX: 112-13, 132-33 y 142-43, respectivamente). En otros poemas del *mester*, aunque no en un contexto de enseñanza y aprendizaje, *fijo* y *fija* son utilizados sin su sentido recto como vocativos de matiz afectivo por personajes en situación de superioridad respecto de quien es apelado así. En el *MSL*, el obispo Sixto se refiere de este modo a Lorenzo (v. 70b) y este llama *fijos* a quienes lo martirizan (v. 104d), como también hace Cristo respecto de los judíos en *Sacrificio* (v. 216a). En la *VSD*, el protagonista y San Miguel llaman *fija* a varias receptoras de sus acciones sobrenaturales (vv. 313a, 682b, 683a). Y en el *PSO*, la protagonista, antes de conseguir la santidad, es llamada así (o *fijueta*) por Dios, María y diversas vírgenes que se le aparecen en sus visiones (vv. 39a [XXXVIa], 40a [XXXVIIa], 40d [XXXVIIId], 57a [LIVa], 109c [CVIc], 110c [CVIIc], 123d [CXXVIIId], 134c [CXXIVc], y 135cd [CXXVcd]).

## Obras citadas

- Ancos, Pablo. "El Autor en los poemas de clerecía del siglo XIII." *Revista de Poética Medieval* 9 (2002): 11-43.
- . "The Primary Audience and Contexts of Reception of Thirteenth-Century Castilian *cuaderna vía* Poetry." Eds. Ivy A. Corfis, y Ray Harris-Northall. *Medieval Iberia: Changing Societies and Cultures in Contact and Transition*. Colección Támesis, Monografías 247. Woodbridge: Tamesis, 2007. 120-35.
- . "Los poemas en *cuaderna vía* del siglo XIII como textos cerrados y obras abiertas." *Romance Quarterly*. En prensa.
- Arizaleta, Amaia. *La translation d'Alexandre: Recherches sur les structures et les significations du «Libro de Alexandre»*. Paris: Klincksieck, 1999.
- Bayo, Juan Carlos e Ian Michael, eds. *Gonzalo de Berceo: Milagros de Nuestra Señora*. Clásicos Castalia 288. Madrid: Castalia, 2006.
- Biaggini, Olivier. "Quand dire, c'est écrire: Sur la convention d'oralité dans le *mester de clerecía*." *Pandora: Revue d'Études Hispaniques* 2 (2002): 109-24.
- Cañas, Jesús, ed. *Libro de Alexandre*. Letras Hispánicas 280. Madrid: Cátedra, 1988.
- Casas Rigall, Juan, ed. *Libro de Alexandre*. En la red. Consultado el 19 de noviembre de 2008. <[http://web.usc.es/~fejcr/Libro\\_Alexandre.html](http://web.usc.es/~fejcr/Libro_Alexandre.html)>.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. "Introducción." Eds. Guglielmo Cavallo, y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. 9-54.
- Chaytor, H[enry] J[ohn]. *From Script to Print: An Introduction to Medieval Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1945.
- Clanchy, M[ichael] T[homas]. *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. 2ª ed. Oxford: Blackwell, 1993.
- Coleman, Joyce. *Public Reading and the Reading Public in Late Medieval England and France*. Cambridge Studies in Medieval Literature 26. New York: Cambridge University Press, 1996.
- Dutton, Brian, ed. *El Duelo de la Virgen. Los Himnos. Los Loores de Nuestra Señora. Los Signos del Juicio Final*. Vol. 3 de *Gonzalo de Berceo: Obras completas*. Colección Támesis, Monografías 18. London: Tamesis, 1975.
- , ed. *Los milagros de Nuestra Señora*. 2ª ed. Vol. 2 de *Gonzalo de Berceo: Obras completas*. Colección Támesis, Monografías 15. London: Tamesis, 1980.
- Frenk, Margit. *Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes*. Biblioteca de Estudios Cervantinos 4. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 1997.
- García, Michel. "La médiation du clerc dans le *mester de clerecía*." *Les médiations culturelles, domaine ibérique et latino-américain: Actes du colloque organisé à la Sorbonne par le GRIMESREP, les 25, 26 et 27 janvier 1988*. Cahiers de l'URF d'Études Ibériques et Latino-Américaines 7. Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 1991. 47-54.

- García Solalinde, Antonio, ed. *Berceo: Milagros de Nuestra Señora*. Clásicos Castellanos 44. Madrid: Espasa Calpe, 1922.
- Gómez Redondo, Fernando, ed. *Poesía española 1. Edad Media: Juglaría, clerecía y romancero*. Páginas de Biblioteca Clásica. Barcelona: Crítica, 1996.
- . "Narradores y oyentes en la literatura ejemplar." Eds. Juan Paredes, y Paloma Gracia. *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales*. Serie Monográfica, Crítica Literaria. Granada: Universidad de Granada, 1998. 253-310.
- Gonzalo de Berceo. Ed. Isabel Uría. *Poema de Santa Oria*. Clásicos Castalia 107. Madrid: Castalia, 1981.
- . Ed. Brian Dutton. *La vida de San Millán de la Cogolla*. 2ª ed. Vol. 1 de *Gonzalo de Berceo: Obras completas*. Colección Tamesis, Monografías 4. London: Tamesis, 1984.
- . Ed. Germán Orduna. *El duelo de la Virgen*. Coord. Isabel Uría. *Obra completa*. Clásicos Castellanos, Nueva Serie. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 797-858.
- . Ed. Nicasio Salvador Miguel. *Loores de Nuestra Señora*. Coord. Isabel Uría. *Obra completa*. Clásicos Castellanos, Nueva Serie. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 859-931.
- . Ed. Pompilio Tesauro. *Martirio de San Lorenzo*. Coord. Isabel Uría. *Obra completa*. Clásicos Castellanos, Nueva Serie. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 455-89.
- . Ed. Pedro Cátedra. *Del sacrificio de la misa*. Coord. Isabel Uría. *Obra completa*. Clásicos Castellanos, Nueva Serie. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 933-1033.
- . Ed. Aldo Ruffinatto. *Vida de Santo Domingo de Silos*. Coord. Isabel Uría. *Obra completa*. Clásicos Castellanos, Nueva Serie. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 251-453.
- . Ed. Fernando Baños. *Milagros de Nuestra Señora*. Biblioteca Clásica 3. Barcelona: Crítica, 1997.
- Grande Quejigo, Francisco Javier. *Hagiografía y difusión en la «Vida de San Millán de la Cogolla» de Gonzalo de Berceo*. Colección Centro de Estudios Gonzalo de Berceo 18. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2000.
- . "Quiero leer un libro: Oralidad y escritura en el mester de clerecía." Eds. Pedro M. Cátedra, María Luisa López-Vidriero, y María Isabel de Páiz Hernández. *La memoria de los libros: Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y América*. Vol. 2. Serie Maior 5. Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura, 2004. 101-12.
- Green, D[ennis] H[oward]. *Medieval Listening and Reading: The Primary Reception of German Literature 800-1300*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Hamesse, Jacqueline. "El modelo escolástico de la lectura." Eds. Guglielmo Cavallo, y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. 157-85.

- Hilty, Gerold. "La figura del juglar en la Castilla del siglo XIII." *Versants* 28 (1995): 153-73.
- Historia Apollonii Regis Tyri*. Ed. Elizabeth Archibald. *Apollonius of Tyre: Medieval and Renaissance Themes and Variations*. Cambridge: D. S. Brewer, 1991. 109-81.
- Hugo de San Víctor. Ed. Charles Henry Buttimer. *Didascalicon: De studio legendi*. Studies in Medieval and Renaissance Latin 10. Washington, D.C.: Catholic University of America, 1939.
- Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. Ed. Jacques Joret. *Libro de buen amor*. Clásicos Taurus 1. Madrid: Taurus, 1990.
- Juan de Salisbury. Ed. Clemens C. J. Webb. *Metalogicon libri IIII*. Oxford: Clarendon Press, 1929.
- Libro de Alexandre*. Ed. Juan Casas Rigall. Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica 28. Madrid: Castalia, 2007.
- Libro de Apolonio*. Ed. Dolores Corbella. Letras Hispánicas 348. Madrid: Cátedra, 1992.
- Libro de miseria de omne*. Ed. Pompilio Tesaurio. Collana di Testi e Studi Ispanici 1, Testi Critici 5. Pisa: Giardini, 1983.
- Lorenzo Gradín, Pilar. "'Mester con pecado': La juglaría en la Península Ibérica." *Versants* 28 (1995): 99-129.
- Marcos Marín, Francisco, ed. *Libro de Alexandre*. Alianza Universidad 504. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- Menéndez y Pelayo, Marcelino. *Historia de la poesía castellana en la Edad Media*. Vol. 1. Madrid: V. Suárez, 1911-13. 157-218.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Poesía juglaresca y juglares. Orígenes de las literaturas románicas*. 9ª ed. Colección Austral 159. Madrid: Espasa Calpe, 1991.
- Montoya Martínez, Jesús. "Juglar." Ed. E. Michael Gerli. *Medieval Iberia. An Encyclopedia*. The Routledge Encyclopedias of the Middle Ages 8. New York: Routledge, 2003. 454-55.
- Moreno Hernández, Carlos. "Juglaría, Clerecía y traducción." *Lemir* 6 (2002): Sin paginación. En la red. Consultado el 19 de noviembre de 2008. <<http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista6/Juglar/JUGLAR2.htm>>.
- Nelson, Dana A., ed. *Gonzalo de Berceo. El «Libro de Alixandre»*. Biblioteca Románica Hispánica 4, Textos 13. Madrid: Gredos, 1979.
- Parkes, Malcolm. "La alta Edad Media." Eds. Guglielmo Cavallo, y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. 135-56.
- Petrucci, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Colección Lea 14. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Poema de Fernán González*. Ed. Itz'iar López Guil. (*Libro de Fernán González*). Anejos de *Revista de Literatura* 53. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de la Lengua Española, 2001.

- Prat Ferrer, Juan José. "El marco en los *Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo." *eHumanista* 9 (2007): 83-109. En la red. Consultado el 19 de noviembre de 2008. <[http://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/volume\\_09/index.shtml](http://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/volume_09/index.shtml)>.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. 2 vols. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.
- Rico, Francisco. "La clerecía del mester." *Hispanic Review* 53.1 y 53.2 (1985): 1-23 y 127-50.
- Saenger, Paul. *Space Between Words: The Origins of Silent Reading*. Figurae, Reading Medieval Culture. Stanford: Stanford University Press, 1997.
- . "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media." Eds. Guglielmo Cavallo, y Roger Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. 187-230.
- Saugnieux, Joël. "Culture populaire et culture savante dans l'oeuvre de Berceo. (Problèmes de méthode)." *Berceo* 94-95 (1978): 65-84.
- . *Berceo y las culturas del siglo XIII*. Colección Centro de Estudios de Gonzalo de Berceo 7. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1982.
- Uría, Isabel. "Sobre la unidad del *mester de clerecía* del siglo XIII: Hacia un replanteamiento de la cuestión." Ed. Claudio García Turza. *Actas de las III Jornadas de Estudios Berceanos*. Colección Centro de Estudios Gonzalo de Berceo 6. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1981. 179-88.
- . "Gonzalo de Berceo y el *mester de clerecía* en la nueva perspectiva de la crítica." *Berceo* 110-11 (1986): 7-20.
- . "La forma de difusión y el público de los poemas del *mester de clerecía* en el siglo XIII." *Glosa* 1 (1990): 99-116.
- . *Panorama crítico del «mester de clerecía»*. Literatura y Sociedad 63. Madrid: Castalia, 2000.
- Vitz, Evelyn Birge. *Orality and Performance in Early French Romance*. Woodbridge, Suffolk y Rochester, NY: D. S. Brewer, 1999.
- Weiss, Julian. *The 'Mester de Clerecía': Intellectuals and Ideologies in Thirteenth-Century Castile*. Colección Támesis, Monografías 231. Woodbridge: Tamesis, 2006.