

LA TEMPORALIDAD DIDÁCTICA EN MANILIO

(Didactic Temporality in Manilius)

Martín Pozzi
(Universidad de Buenos Aires)

Resumen

Una de las características principales de la poesía didáctica es su enunciación dinámica: el poeta/maestro siempre permanece en un presente atemporal que se actualiza cada vez que asumimos el papel de receptores/alumnos. Sin embargo, el presente da lugar a otras instancias temporales, pues el maestro rememora el pasado y hace constantes referencias al futuro. En la obra de Manilio, bajo la enseñanza astrológica y astronómica que presenta como tema, subyace una serie de implícitos ideológicos que interpelan al sujeto con una visión hegemónica y artificialmente estabilizada de la realidad social y política. Postulamos que, para que esta interpelación se lleve a cabo, es necesario valerse de un pasado que se encuentra en constante actualización en la enunciación del poema y que tiene como fin lograr una acción futura del receptor.

Palabras clave: Manilio – Poesía didáctica – tiempo – ideología – enunciación

Abstract

One of the basic characteristics of didactic poetry is its dynamic enunciation: the poet/magister always remains in a timeless present that is updated whenever we assume the role of receptors/students. Nevertheless, this present gives rise to other temporary instances, because the teacher recalls the past and makes constants references to the future. In the work of Manilius, under the astrological and astronomical teachings purported as its main subject, underlie a series of implicit ideological issues which are presented to the reader by way of an hegemonic and artificially stabilised vision of the social and political reality. We postulate that, in order for this interpellation to be carried out, it is necessary to use a past that is in constant update in the enunciation of the poem and that its aim is to obtain a future action of the receptor.

Key words: Manilius – Didactic Poetry – Time – Ideology – Enunciation

Recepción: 21/05/2007

Evaluación: 08/06/2007

Aceptación: 11/06/2007

La poesía didáctica[1] es una forma textual de elusiva configuración. Ya desde la antigüedad la misma presentaba diversos problemas en cuanto a su especificidad genérica y a sus características esenciales, pues en las clasificaciones tradicionales ya estaba ausente,[2] ya se la incluía como una subespecie dentro de la épica.[3] Solo a partir del siglo IV con Servio y Diomedes aparecerá la poesía didáctica como una especie textual separada de la épica y con ciertas características propias.[4] Por otra parte, una simple lectura de cualquier obra poética didáctica –como el *de Rerum natura* de Lucrecio o las *Georgicas* de Virgilio, por citar los más importantes– nos muestra el gran abismo que separa estas obras de las formas épicas.[5] Además de las diferencias que se manifiestan en los procedimientos narrativos puestos en juego en ambos géneros, la mayor diferencia radica, a mi entender, en la divergente relación

dialógica que se establece entre los respectivos emisores y receptores, pues la poesía didáctica implica la transposición literaria de actores sociales efectivos (un *magister* y un *discipulus*) a otros discursivos (el *magister* poeta y enunciador y el *discipulus*/receptor), como bien lo aclara Servio en su clásica definición sobre las *Geórgicas*:

hi libri didascalici sunt, unde necesse est, ut ad aliquem scribantur; nam praeceptum et doctoris et discipuli personam requirit. (Servio, *ad G.*, 1.pr.27)

(Estos son libros didácticos, de donde surge la necesidad de que se escriban para alguien, pues requieren preceptos y las personas de un sabio y un discípulo).

Siguiendo la opinión corriente, podríamos definir a la poesía didáctica como una especie textual que conlleva la ficcionalización poética de un proceso de enseñanza entre un maestro y su alumno, y la consecuente fluctuación de una serie de roles dinámicos en los cuales se identifican los participantes (maestro/poeta, alumno/receptor, poeta/autor, etc.). Así como en la vida real el que enseñaba disfrutaba de una asimetría favorable –al menos en términos de posesión de conocimientos– y de un cierto poder sobre quienes lo contrataban como maestro, del mismo modo, pero no de la misma forma, la ficcionalización de la enseñanza dentro del género didáctico conlleva la necesidad de dotar al enunciador (/poeta/maestro) de una autoridad discursiva que legitime y garantice su misma posición de maestro y que, al mismo tiempo, ubique, forme, cree y disponga a un alumno (/receptor) que le preste atención y le obedezca: en definitiva, un *buen alumno*. [6] De más está decir que este pasaje de autoridades, legitimaciones y personas reales a sus equivalentes discursivas presenta interesantes alternativas de análisis ideológico, cultural y literario, que no se agotan en la simple constatación de la *buena* o *mala* enseñanza o del mayor o menor deleite que determinado poeta didáctico genera con su obra. Mi posición, en este sentido, es que la poesía didáctica tiene una marcada productividad como vehículo de contenidos políticos y sociales, porque su inserción dentro de la esfera de la enseñanza legitima y justifica los enunciados que se presentan. En este sentido, son “enseñanzas” y como tales pueden replicar y brindar al lector representaciones hegemónicas (valores axiológicos, máximas deónticas, etc.) sobre los conflictos sociales, sobre los hechos históricos, sobre la identidad, etc. Estas representaciones enunciadas, se originan en y son propias de formaciones discursivas determinadas, a su vez, por formaciones ideológicas que podemos vincular con uno u otro grupo social. [7] Como toda literatura, la poesía didáctica es la expresión de una clase determinada y, como tal, es solidaria con el sistema de valores ideológicos de la misma. [8] Aquí reside, a mi juicio, la importancia de la lectura de estos muy aburridos autores, pues, como suele suceder, lo más interesante es justamente lo que no se dice y queda opacado en la trama del texto. Mi hipótesis es que una de las razones que permiten esta transmisión de valores ideológicos de una manera casi natural es el especial manejo del tiempo que pone en juego la poesía didáctica, como veremos en este planteo inicial sobre la obra de Manilio. [9]

La poesía didáctica, por su parte, supone la presencia de un componente discursivo netamente referencial (la exposición más o menos ordenada y comprensible de un *ars* determinado) que se entremezcla y colisiona con otro al que podríamos denominar ‘poético’, que se superpone indudablemente desde el momento en que se ha elegido el aparato formal de la poesía para la transmisión de los contenidos. [10] Esta compleja mixtura de referencias reales y componentes

poéticos[11] brinda una marcada potencialidad ideológica. El poeta didáctico enfrenta una cierta restricción temática (se supone que el poema es sobre algo particular, no un simple amontonamiento de temas sueltos) pero al mismo tiempo la contrarresta con la libertad de la que dispone gracias a su oficio poético: siempre queda la opción de agregar un símil, una comparación, construir imágenes audaces o alivianar, por así decirlo, ciertos contenidos abstrusos o faltos de interés. En este sentido, es un lugar común de la crítica la identificación sin más de la poesía didáctica con el inevitable *excursus*, al cual se lo explica acriticamente como una “pausa literaria” para que el lector descanse. Más allá de que efectivamente estos textos suelen ser bastante “pesados”, la inclusión de estos procedimientos que quiebran la linealidad del discurso didáctico obedece a razones más complejas: son un excelente vehículo de componentes ideológicos implícitos. Otros géneros necesitan de procedimientos más complejos para introducir fluctuaciones de contenido; la poesía didáctica en principio no tiene límites, pues lo que está haciendo es enseñar: siempre se puede recurrir a un pequeño *excursus* para cimentar algún contenido o para explicar mejor lo que nadie entiende. En este sentido, la poesía didáctica tiene una mayor libertad, casi podríamos decir, mayor impunidad para incluir contenidos diversos y apartados del tema principal. Es así que si alguien se anima a leer a Manilio encontrará mucho más que amilanadas descripciones estelares, procedimientos matemáticos para calcular el horóscopo ¡en hexámetros! y otras bellezas por el estilo, sino también múltiples referencias a Augusto, a los grandes héroes de Roma, a los pérfidos enemigos que quisieron destruirla y toda una serie de referencias que no hacen más que mostrar la grandeza de Roma, la buena estrella de los gobernantes y lo mal que hacen tanto los ciudadanos como los extranjeros en intentar destruirla y destruir al futuro dios Augusto.

Volviendo a la transposición entre los sujetos sociales y los narrativos, podemos ver que el pasaje de roles discursivos no es fijo ni está definido ostensiblemente, sino que se crea en forma dinámica en tanto cada uno de los participantes ocupa instancias distintas en la diacronía didáctica: el maestro está allí porque antes estuvo expuesto al conocimiento, lo ha recibido y, suponemos, lo ha asimilado. Por su parte, el alumno (y su correlato real, el lector) recién ahora comienza a ocupar ese lugar, pues asume desde el inicio el papel de receptor pendiente, el espacio de la recepción y el carácter de iniciador.

Múltiples son las instancias que podemos hallar en el texto donde se verifica esta distribución de espacios, pero quizás el más claro es cuando –una situación poco habitual en los poemas conservados– el “alumno” se queja y pone objeciones a la enseñanza:

'Multum' inquis 'tenuemque iubes me ferre laborem,
rursus et in magna mergis caligine mentem,
cernere cum facili lucem ratione viderer.' (Manilio, *Astr.* 4.387-389)[12]

(Me ordenas –dices– que soporte un gran y sutil esfuerzo, pero una vez más sumerges mi mente en una profunda tiniebla cuando apenas creo percibir una tenue luz).

Esta objeción surge después de una explicación particularmente abstrusa y hasta contradictoria del maestro. En cierta forma, casi parecería que el maestro se anticipara a posibles objeciones del lector e intentara evitar que arroje el papiro por la ventana y, por esta

razón, lo interpela de forma casi brutal y, podríamos decir hoy, lo “pone en su lugar”:

admitti potuisse sat est: sint cetera nostra. (Manilio, *Astr.* 4.395)
Haber podido ser admitido es suficiente: lo demás es problema mío.

Este pasaje ilustra dos elementos destacables. En primera instancia, la especificidad de los lugares: por un lado el receptor, sumido en un papel pasivo (es admitido al conocimiento, *admitti*) y por el otro el emisor *magister* que sin eufemismos ordena (*iubes*) y cuantifica la experiencia del alumno (*sat est*): ya bastante es haber sido aceptado, entender es otro problema. El emisor ni siquiera acepta la crítica o el cuestionamiento. Como ex alumno el emisor ya está en un lugar y en un punto diacrónico que le permite avanzar y hacer avanzar al otro. Por otra parte, subrayando esta divergencia maestro/alumno, no es casual que los poemas didácticos presenten una alta tasa de imperativos de la forma: “ahora comprenderás...”, “presta mucha atención”, [13] y toda una serie de marcas deícticas que señalan ostensiblemente la idea de progreso, duración y, al mismo tiempo, la distancia cronológica que media entre el emisor sabio y el receptor ignorante. Por citar unos ejemplos:

Perspice nunc tenuem visu rem, pondere magnam (Manilio, *Astr.* 2.693)

(Percibe ahora un asunto difícil de entender y grande por su importancia).

Nunc age subtili rem summam perspice cura,
quae tibi praecipuos usus monstrata ministret
et certas det in arte vias ad fata videnda. (Manilio, *Astr.* 3.43-45)

(Vamos, presta atención con sutil cuidado a un asunto muy importante que, una vez enseñado, te brindará las principales utilidades y te dará los caminos certeros para vislumbrar el destino).

Aquí importa señalar no sólo la presencia de estas órdenes concretas (*perspice*, *age*) acompañadas por el deíctico temporal *nunc*, sino también la predicación concreta de los objetos. No se limita a dar una orden sino a calificar el objeto de esa orden: no es simplemente “prestá atención” sino “prestá atención a un asunto importante, difícil, fundamental, etc.”. Nuevamente el emisor no sólo da órdenes sino que su posición de emisor calificado le permite, valga la redundancia, calificar los contenidos. Precisamente porque sabe, sabe que lo que va a decir es importante. Asimismo, en la última cita es interesante percibir el juego temporal que el maestro desarrolla. Como antes dijimos, la enseñanza implica un presente continuo que se actualiza cada vez que se lee el poema como si fuera una clase que se desarrolla a la par de la lectura. En el citado ejemplo el emisor agrega una direccionalidad futura, pues aclara que los contenidos le servirán (notar el énfasis en el *usus*, calificado como *praecipuus*) para conocer el destino. Es decir: el emisor aprendió en el pasado, enseña en el presente y mira hacia el futuro. El receptor no tiene pasado, aprende en el presente y vislumbra la utilidad que dicho conocimiento tendrá en el futuro. Si completamos el esquema, podríamos pensar que, indirectamente, el maestro está señalando su espacio desde un tiempo absoluto: fue, es y será un maestro, y hacia allí es hacia donde deberá dirigirse el alumno si acepta la autoridad del maestro y presta la debida atención.

Siguiendo a Chevallard [14] podemos decir entonces que el maestro y el alumno toman su lugar en el texto a partir de una cronogénesis diferente: cada uno ocupa un lugar a partir del tiempo implícito de la enseñanza. Es así que el lugar de ambos se afirma no tanto en relación

con el saber en sí mismo, sino en relación con el tiempo del saber: el despliegue temporal del saber en el proceso de la transmisión del *ars* ubica como tales al *magister* y al *discipulus* en posiciones de sujeto bien definidas respecto del *antes* y el *después*. El maestro ocupa un lugar retrospectivo, pues retrocede en sus conocimientos y los hace presentes en la enunciación, el *discipulus* absorbe ese pasado y lo hace presente en su recepción. El saber –sea temático y específico como las características de un determinado signo del zodíaco, o ideológico, en la forma de una representación axiológica de determinado acontecimiento, como por ejemplo el carácter negativo y disruptivo de la reforma de los Gracos,[15] por citar un ejemplo– ingresa en el poema como texto pero mantiene intactas estas relaciones temporales (y agrega otras nuevas): la transmisión del saber implica una cronología didáctica, una progresión ordenada que sirve a los fines de poner en su lugar al receptor. El *magister* debe ocupar siempre el lugar del que sabe antes, del que ya sabe, del que sabe más.

En este enfrentamiento entre la novedad y lo ya sabido se integra un esquema ideológico frecuentemente puesto en juego en el poema. Puesto que el maestro ya sabe, suele utilizar como argumento para desarrollar sus enseñanzas diversos acontecimientos ya reales ya legendarios del pasado romano que sirvan a los fines, en primer lugar, de ilustrar o ejemplificar un determinado concepto. Al mismo tiempo, prácticamente ninguno de estos *exempla* tiene un valor neutro, pues se entroncan dentro de valores insignes dentro del imaginario y la memoria social de las clases dirigentes. Así como Mario –siempre en palabras de Salustio[16]– les reprocha a los *optimates* un cierto monopolio en su propio beneficio de las imágenes y del pasado, el poema de Manilio ilustra con suficiencia la utilización de ese pasado y, lo que es más importante, la representación autorizada y blanqueada de ese pasado que tiene por objeto pergeñar una imagen coherente y homogénea de la sociedad romana, imagen que, como en todas las épocas, es parcial, subjetiva y netamente fragmentaria. Muchos son los ejemplos que muestran esta reactualización del pasado en las palabras del emisor, me centraré aquí en una breve descripción de las bondades del signo de Tauro:

Taurus simplicibus dotabit rura colonis
pacisque labor veniet; nec praemia laudis
sed terrae tribuet partus. [...]
[...] et segnia rura
in veteres revocat cultus, dux ipse laboris,
nec iacet in sulcis solvitque in pulvere pectus.
Serranos Curiosque tulit fascesque per arva
tradidit, eque suo dictator venit aratro.
laudis amor tacitae; mentes et corpora tarda
mole valent, [...] (Manilio, *Astr.* 4.140-151)

(Tauro dotará los campos de campesinos sencillos y el trabajo llegará a los pacíficos. No habrá premios a la gloria sino riquezas de la tierra [...] hace volver los antiguos cultivos a los campos dormidos siendo él mismo el conductor del esfuerzo y no descansa en los surcos ni descansa su pecho en el polvo. Él produjo a los Serranos y a los Curios y entregó las fascas a través de los campos pues produjo un dictador desde el arado. Produce el amor a la gloria silenciosa y las mentes y los cuerpos se fortalecen con un esfuerzo lento...)

El ejemplo vale para los demás signos, puesto que la estructura es similar en todos los casos. Tenemos primero una formulación general con los principales destinatarios (en el caso de Tauro los campesinos y la gente de “bajo perfil”), sus principales características (el esfuerzo

sin descanso), para finalizar con los ejemplos concretos de la historia romana (los cónsules campesinos Mario Curio Dentato y Gayo Atilio Serrano y el dictador Lucio Cincinato). Como puede observarse este esquema tiene dos fines distintos, uno didáctico y otro ideológico. A nivel didáctico la inclusión de estas figuras conocidas por cualquier romano culto –casi héroes de bronce– legitima en cierta forma los contenidos que se transmiten. Todos saben cómo eran estos grandes hombres: esforzados campesinos sin ansias de gloria que cumplieron los deberes con la patria y volvieron luego a su humilde terruño, es decir: son ejemplos concretos de la influencia de Tauro. Dado que existieron y fueron así –obviamente en la imagen de brocha gorda que el imaginario traza– es indudable que la astrología funciona como un sistema de influencias desde el cielo a la tierra. El toro es fuerte, apacible, trabajador y humilde aunque hace un gran trabajo en los cultivos; Dentato, Serrano y Cincinato eran personas con las mismas características, ergo Tauro = esforzados trabajadores. Así funciona la argumentación maniliana, más por verosimilitud y semejanza que por fuerza lógica. A nivel ideológico, lo que importa es rescatar estas figuras heroicas de personas comunes, esforzadas y campesinas que sin voluntad de trascender hicieron grande a Roma. Si el lector/receptor no los conocía –cosa poco probable– los conoce ahora, en una nueva instancia del emisor que se sumerge en el pasado y reactualiza su propio pasado didáctico en un presente de la enseñanza que el alumno deglutirá. Si ya los conocía vuelve a recordarlos y a incorporarlos en una senda victoriosa y ejemplar del esfuerzo sin lujo y sin ambiciones de los primeros tiempos, leyendas simpáticas y omnipresentes en una época como la augustal donde quizás sonaran un tanto perimidadas o francamente ridículas ante un poder omnímodo y sin visos de finalización. En este sentido, estos *exempla* funcionan como operadores de la memoria social,[17] reactualizan, reviven y enseñan a mantener dentro de una línea demarcada de tiempo una serie de valores que cohesionan a la sociedad, al menos desde el punto de vista de un grupo determinado. Como en toda historia, la inclusión de estos tres personajes nos hace preguntar qué pasa con los demás que no han sido mencionados y que no fueron ni tan campesinos ni tan humildes. En este sentido, la línea ejemplar delimita un conglomerado pretendidamente homogéneo, una reinstalación de la realidad desde un punto de vista que se pretende coherente y que busca armar un pasado de grandes picos y de héroes fundadores que iluminan desde el pasado la grandeza de Roma. No importa que nada de esto sea cierto, lo importante, en toda enseñanza, es que el alumno crea que está aprendiendo algo. Por eso, como intenté mostrar someramente en este esbozo, el *magister* fluctúa entre un pasado que se ramifica en dos instancias: la primera es la que le da entidad como tal: ya ha sido expuesto al conocimiento, ya sabe y por eso ahora enseña en un presente que se vuelve dinámico y se proyecta hacia el futuro. En segunda instancia, abreva para su material en el pasado ya como legitimación de los contenidos que explica ya en una operación hegemónica sobre la memoria colectiva que busca enlazar el pasado legendario con un presente de enunciación donde cualquier lector, ínsitamente sin historia en tanto alumno novato y todo oídos para absorber las novedades, pueda reconocerse como heredero de una tradición y sepa, para el futuro, si no calcular un horóscopo, al menos retener una visión de la realidad coherente con los ideales del grupo. En última instancia, el *magister* es capaz de moverse en todos los tiempos: supo y sabe, y cada vez que el poema se lee en el futuro, el emisor sigue sabiendo; por su parte el receptor está siempre en una posición de inferioridad. Cada vez que

es iniciado como receptor, permanece en un presente latente que se desarrolla hexámetro a hexámetro: vislumbra un futuro promisorio como astrólogo, pero este nunca llega, se queja porque no entiende nada y el maestro lo manda a callar y lo pone en su lugar. En definitiva, le queda vislumbrar un pasado opaco de grandes epopeyas, imágenes fragmentarias de un tiempo astillado en mil pedazos.

BIBLIOGRAFÍA

- , *Manilius Astronomica*, Stuttgart, Teubner, 1998.
- C. M., CALCANTE, *Miracula rerum. Strategie semiologiche del genere didascalico negli Astronomica di Manilio*, Pisa, 2002.
- F., CALERO, – M. J., ECHARTE, (trad.) *Manilio: Astrología*. Madrid, Gredos, 1996.
- Y., CHEVALLARD, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- G. B., CONTE, *Genres and Readers*, Baltimore, 1994.
- A., DALZELL, *The Criticism of Didactic Poetry*, Toronto , 1996.
- J., DAVALLON, “A imagem, uma arte da memória?” en P. ACHARD et al., *Papel da Memória*, Campinas, Pontes, 1999, pp. 23-32.
- S., FERABOLI, – E., FLORES, – R. SCARCIA, (edd) *Manilio: Il poema degli Astri (Astronomica)*, Milano, Mondadori, 2001, 2 vols.
- R., GIBSON, “Didactic poetry as ‘popular’ form: a study on imperatival expressions in Latin didactic verse and prose” en ATHERTON, C. (ed.) *Form and Content in Didactic Poetry*. Bari , 1997, pp. 67-115
- G. P., GOOLD, *Manilius Astronomica*, Cambridge , Loeb, 1977.
- G. M. A., GRUBE, *The Greek and Roman Critics*, Toronto , University of Toronto Press, 1965.
- Th., HABINEK, *The Politics of Latin Literature*, Princeton , 1998.
- W., HÜBNER, “Manilius als Astrologe und Dichter”, *ANRW*, 32.1, 1984, pp. 126-320.
- E. P., ORLANDI, “Lenguaje y método: una cuestión del análisis del discurso”, *Discurso. Cuadernos de Teoría y análisis*, enero-abril 1992, pp. 33-46.
- A., PERUTELLI, “Il testo come maestro”, *Lo spazio letterario di Roma antica*, Roma, tomo 1, 1989, pp. 277-310.
- E., PÖHLMANN, “Charakteristika des römischen Lehrgedichts”, *ANRW*, 1.3, 1973, pp. 813-901.
- M., POZZI, “El catálogo poético en Manilio: la exaltación de la soledad” (inédito).
- M., POZZI, “Yo sé que tú sabes que yo sé: esquemas de la autoridad discursiva en Manilio” en CABALLERO DE DEL SASTRE, E. – SCHNIEBS, A. (comps.) *La fides en Roma: Aproximaciones*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2001, pp. 125-150.
- C., SALEMME, *Introduzione agli Astronomica di Manilio*, Napoli, 1983.
- R. B., STEELE, “The *Astronomica* of Manilius”, *AJPh*, 53, 1932, pp. 320-343.

[1] Sobre la poesía didáctica, cf. las obras fundamentales de DALZELL, A. (1996) *The Criticism of Didactic Poetry*, Toronto, 1996; PÖHLMANN, E. (1973) “Charakteristika des römischen Lehrgedichts”, *ANRW*, 1.3, 1973, pp. 813-901; VOLK, K., *The Poetics of Latin Didactic. Lucretius, Vergil, Ovid, Manilius*, Oxford, 2002; CALCANTE, C. M., *Miracula rerum. Strategie semiologiche del genere didascalico negli Astronomica di Manilio*, Pisa, 2002; PERUTELLI, A., “Il testo come maestro”, *Lo spazio letterario di Roma antica*, Roma, tomo 1, 1989, pp. 277-310; Conte, G. B., *Genres and Readers*, Baltimore, 1994, y el vol. 31 de *Materiali e Discussioni* (1993).

[2] Cf. Cic., *De optimo genere oratorum* 1.1-5; Hor., *Ars Poetica* 73-85.

[3] Cf. Quint., *Inst.Or.* 10.1.85-87.

[4] Así, Diomedes (Keil 1.482-3, “De poematibus”) incluirá dentro de la clase *exegeticon vel enarratium* al poema *didascalice* con la siguiente ejemplificación: “philosophia Empedoclis et Lucreti, astrologia Aratu et Ciceronis, georgica Vergilii”. Del siglo X es el *Tractatus Coislinianus*, que también cita a la poesía didáctica (*paideutica*) como una especie dentro de los poemas no miméticos. Cf. G. M. A. GRUBE, *The Greek and Roman Critics*, Toronto , University of Toronto Press, 1965, pp. 144-149. Sobre estos testimonios, cf. también Dalzell, *op. cit* y Volk, *op. cit.*, cap. 2.

[5] Manilio, por su parte, parecería tener conciencia de pertenecer a un grupo separado de la épica al elaborar su catálogo canónico de autores en el proemio del libro II. Si bien el denominador común de estos poetas es haber utilizado el hexámetro en su poesía, es indudable que los agrupa temática y formalmente diferenciándolos –explícita o implícitamente– en autores bucólicos (Teócrito, Virgilio), didácticos (Arato, Lucrecio, Hesíodo, etc.) y épicos (Homero, Virgilio). Cf. M. Pozzi, “El catálogo poético en Manilio: la exaltación de la soledad” (inédito).

[6] Para un análisis más detallado de la conformación de la autoridad discursiva del emisor didáctico en *Astronomica* de Manilio, cf. M. Pozzi, “Yo sé que tú sabes que yo sé: esquemas de la autoridad discursiva en Manilio” en Caballero de del Sastre, E. – Schniebs, A. (comps.) *La fides en Roma: Aproximaciones*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2001, pp. 125-150.

[7] Siguiendo a E. P. ORLANDI (“Lenguaje y método: una cuestión del análisis del discurso”, *Discurso. Cuadernos de Teoría y análisis*, enero-abril 1992, p. 36) las formaciones discursivas son “formaciones componentes de las formaciones ideológicas y determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición en una coyuntura dada [...] Además de las intenciones, cuentan, por lo tanto, las convenciones, habiendo una relación necesaria del decir y la ideología”. Asimismo (*ib.*), define las formaciones ideológicas como “conjunto de actitudes y representaciones que no son individuales ni universales, pero se refieren más o menos directamente a las posiciones de clases en conflicto unas con las otras”.

[8] Coincido con Th. HABINEK (*The Politics of Latin Literature*, Princeton, 1998, p. 3) en que la literatura latina puede ser analizada como el vehículo de una *agenda* política y social determinada, que entra en colisión o en convergencia con integrantes anteriores y contemporáneos del mismo campo literario: “[la literatura latina es] a medium through which competing sectors of Roman society sought to advance their interests over and against other sources of social and political authority. In other words, literature is here studied not only as a representation of society, but as an intervention in it as well”.

[9] Para una introducción general a la obra de Manilio pueden consultarse: Goold, G. P., *Manilius Astronomica*, Cambridge, Loeb, 1977, pp. xi-cxxiii; Hübner, W., “Manilius als

Astrologe und Dichter”, *ANRW*, 32.1, 1984, pp. 126-320; Salemme, C., *Introduzione agli Astronomica di Manilio*, Napoli, 1983, y Steele, R. B., “The *Astronomica* of Manilius”, *AJPh*, 53, 1932, pp. 320-343. En Internet puede consultarse el sitio Electronic M@nilius (<http://manilio.f2g.net>) el cual presenta una lista de bibliografía actualizada sobre este poeta.

[10] Cf. Calcante, C. M., *op. cit.*, quien sostiene la tesis de que en el género didáctico se desarrolla una tensión y oposición entre una retórica de lo *mirum* (que tiende a la polisemia y a los rasgos poéticos y subjetivos) y una retórica de lo *non mirum* (de índole objetiva y científicista).

[11] Claramente lo expresa Manilio en I 20-24 al dirigir sus plegarias a dos altares: el de Apolo por la poesía y el de Mercurio por el tema: “bina mihi positus lucent altaria flammis, / ad duo templa precor duplici circumdatus aestu / carminis et rerum [...]” (Brillan para mí dos altares con llamas erguidas, suplico ante dos templos abrasado por una doble pasión, la del poema y la del tema). Por otra parte, esta disociación y esta heterogeneidad entre el tema y la forma es una constante que recorre prácticamente todas las obras de este tipo y cuyo buen o mal resultado nos llevará a preguntarnos, en el mejor de los casos, si determinada obra es poesía que enseña o es una enseñanza poetizada.

[12] Seguimos la edición de G. P. Goold, Manilius, *Astronomica*, Leipzig, Teubner, 1998. Las traducciones son propias.

[13] Cf. Gibson, R., “Didactic poetry as ‘popular’ form: a study on imperatival expressions in Latin didactic verse and prose” en Atherton, C. (ed.) *Form and Content in Didactic Poetry*. Bari, 1997, pp. 67-115

[14] CHEVALLARD, Y., *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1998.

[15] Cf. Manilio, *Astr.* 5.119-124: “[...] quo tempore natis / nulla quies placet, in nullo sunt otia fructu, / sed populum turbamque petunt rerumque tumultus. / seditio clamorque iuvat, Gracchosque tenentis / rostra volunt Montemque Sacrum rarosque Quirites; / pacis bella probant curaque alimenta ministrant”. (A quienes nacen en ese momento no les gusta en absoluto la quietud y consideran infructífero al descanso; buscan al pueblo, a la multitud y el tumulto de los acontecimientos. Les agradan la sedición y el griterío, y quieren a los Gracos en la tribuna, el Monte Sacro y escasos Quirites. Apoyan las guerras de la paz y suministran alimentos a las preocupaciones”).

[16] *Yug.* 85.

[17] Cf. Davallon, quien sostiene que los objetos culturales pueden funcionar como operadores de la memoria social y, por esta funcionalidad, controlarla y darle forma. (DAVALLON, J. “A imagem, uma arte da memória?” en P. ACHARD et al., *Papel da Memória*, Campinas, Pontes, 1999, pp. 23-32).

Índice

