

A cura di Monica Ferrari e Filippo Ledda

Formare alle professioni

La cultura militare
tra passato e presente



Egle Becchi

Storia dell'educazione

FrancoAngeli



*Università degli Studi
di Pavia*



*Collegio Ghislieri
Pavia*

“Storia pedagogica delle professioni”.
A cura di Egle Becchi e Monica Ferrari

Vol. I *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*
A cura di Egle Becchi e Monica Ferrari

Vol. II *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*
A cura di Arianna Arisi Rota

Vol. III *Formare alle professioni. Figure della sanità*
A cura di Monica Ferrari e Paolo Mazzarello

Vol. IV *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*
A cura di Monica Ferrari e Filippo Ledda

A cura di Monica Ferrari e Filippo Ledda

Formare alle professioni

La cultura militare
tra passato e presente

Egle Becchi

Storia dell'educazione

FrancoAngeli

Il presente volume è stato stampato con il contributo dell'Associazione Alunni del Collegio Ghislieri di Pavia.

I due seminari di cui nel libro si pubblicano le relazioni sono stati organizzati da un comitato scientifico costituito *ad hoc* e formato da Egle Becchi, Monica Ferrari, Arianna Arisi Rota, Filippo Ledda e Matteo Morandi. La cura editoriale del presente volume è stata compito di Monica Ferrari e Filippo Ledda. Tutti i testi sono stati vagliati, oltre che dai curatori del seminario e del volume, da un comitato scientifico composto da Livio Antonielli e Miriam Turrini.

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Educare e addestrare alla guerra: il mestiere delle armi in Occidente, una tradizione aperta, di <i>Gastone Breccia</i>	pag. 7
Per una storia pedagogica della professione militare, di <i>Monica Ferrari, Filippo Ledda</i>	» 23
Educazione militare e <i>politeia</i> tra età classica e Medioevo , di <i>Filippo Ledda</i>	» 29
Guerra e <i>paideia</i> nella Grecia antica: cenni sull'efebia ateniese e l'educazione militare del cittadino nell'età classica ed ellenistica, di <i>Leone Porciani</i>	» 35
L'organizzazione militare romana nel VI libro delle <i>Storie</i> di Polibio: una lettura pedagogica, di <i>Filippo Ledda</i>	» 49
Educazione e cultura militare a Bisanzio (IV-XI secolo), di <i>Gastone Breccia</i>	» 64
L'istruzione alla guerra dei cavalieri medievali (XII-XIII secolo), di <i>Paolo Grillo</i>	» 81
La formazione militare delle <i>élites</i> tra XV e XVIII secolo , di <i>Monica Ferrari</i>	» 97
L'educazione militare del cardinale Ippolito I d'Este, di <i>Enrica Guerra</i>	» 101
Formare per la guerra: l'istruzione militare nella prima età moderna (1494-1618), di <i>Davide Maffi</i>	» 116
Alle origini delle accademie militari: l'Accademia Delia di Padova (1608-1801), di <i>Piero Del Negro</i>	» 127
“Combinare la scienza e l'uso”: la formazione degli ufficiali nella Repubblica Veneta, di <i>Francesco Premi</i>	» 139
Trasformazioni e continuità nell'educazione dell'ufficiale: scuole tecniche e accademie cavalleresche nel Settecento, di <i>Paola Bianchi</i>	» 148

Le nuove élites tra età napoleonica e Restaurazione , di <i>Arianna Arisi Rota</i>	» 163
La Scuola militare di Modena e la nascita di un ceto professionale “nazionale” (1798-1820), di <i>Bruno Giordano</i>	» 167
Gli istruttori militari nei licei del Regno d’Italia (1808-1814), di <i>Emanuele Pagano</i>	» 180
Pratiche e rappresentazioni del professionismo militare tra età napoleonica e Restaurazione, di <i>Arianna Arisi Rota</i>	» 193
La formazione dei militari nel Regno d’Italia , di <i>Filippo Ledda</i>	» 205
L’Accademia della Guardia di finanza e le scuole di formazione dei finanziari, di <i>Luciano Luciani</i>	» 211
“Né comandanti né ammiragli”: il dibattito sulla formazione dell’ufficiale della Marina Militare in Italia nell’età di Giolitti (1900-1910), di <i>Antonio Burrasca</i>	» 221
La formazione degli ufficiali dei Carabinieri Reali (1907-1926), di <i>Flavio Carbone</i>	» 235
La formazione professionale degli ufficiali dell’esercito italiano alla vigilia della Grande Guerra, di <i>Andrea Saccoman</i>	» 251
Professionalizzazione ideologica o deprofessionalizzazione tecnica , di <i>Egle Becchi</i>	» 265
La cultura militare nella scuola fascista: educazione alla guerra o mitopoiesi?, di <i>Elisa Signori</i>	» 271
Riletture , di <i>Egle Becchi, Monica Ferrari</i>	» 285
Una pedagogia lunga e pittoresca, di <i>Egle Becchi</i>	» 289
Formazione militare delle élites, pratiche culturali eterogenee e questioni di meritocrazia, di <i>Monica Ferrari</i>	» 295
Indice dei nomi	» 307
Gli autori	» 323

Educare e addestrare alla guerra: il mestiere delle armi in Occidente, una tradizione aperta

di *Gastone Breccia*

Quando ci si avvicina al tema dell'educazione militare, il soggetto rischia di sfuggire prima ancora che sia stato messo a fuoco a dovere. Cosa significa infatti *educare* alla guerra? E in che cosa questo processo – che possiamo immaginare simile all'acquisizione di capacità professionali in altri ambiti, ottenuta grazie allo studio di varie discipline complementari, armonizzate in una dottrina e trasmesse da una tradizione riconosciuta – si differenzia, o si integra, o addirittura in alcuni casi entra in conflitto con l'*addestramento* alla guerra, che ha come fine ultimo l'abilità pratica nell'uso delle armi e nell'impiego dei reparti, a sua volta da conseguire in vari modi, ma certo non soltanto nelle aule di una scuola?

La questione è piuttosto complessa, quasi altrettanto sfuggente e comunque poco frequentata dagli studiosi di storia militare¹. Cerchiamo di

1. Per l'età antica resta fondamentale l'ottimo saggio B. CAMPBELL, "Teach Yourself How to Be a General", in *The Journal of Roman Studies*, 77, 1987, pp. 13-29; per il periodo bizantino, la magistrale rassegna di A. DAIN, "Les stratégistes byzantins", in *Travaux et mémoires*, 2, 1967, pp. 317-392, è la base essenziale per approfondire qualsiasi tema legato alla trattatistica militare della Nuova Roma e al suo uso "educativo", come ho cercato di fare nel mio contributo al presente volume (al quale rimando per ulteriori indicazioni bibliografiche). Il tema è poco studiato dagli storici del Medioevo, che pure in tempi recenti hanno analizzato con notevole acume aspetti dell'arte della guerra correlati alla tradizione antica (cfr., ad es., C.J. ROGERS, "The Vegetian Science of Warfare in the Middle Ages", in *The Journal of Medieval Military History*, 1, 2003, pp. 1-19); per la prima età moderna, oltre ai contributi di Formisano, Parker, Webb e altri citati nelle note successive, cfr. F. VERRIER, *Les armes de Minerve. L'Humanisme militaire dans l'Italie du XVI^e siècle*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1997; di qualche interesse anche il saggio di W.H. MCNEILL, *The Pursuit of Power. Technology, Armed Force, and Society since A.D. 1000*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982. Sui riformatori olandesi, cfr. J.A. DE MOOR, "Experience and Experiment. Some Reflections Upon the Military Developments in 16th and 17th Century Western Europe", in M. VAN DER HOEVEN, ed., *Exercise of Arms. Warfare in the Netherlands, 1568-1648*, Leiden-New York-Köln, Brill, 1997, pp. 17-32, e B.H. NICKLE, *The Military Reforms of Prince Maurice of Orange*, Ann Arbor, University Microfilms International, 1975. Sulla formazione degli ufficiali di marina nel XVII e XVIII secolo, in par-

individuare i tratti salienti spostandoci su un campo di battaglia, a metà tra storia e letteratura: è il 1857, la *Residency* di Krishnapur è sotto assedio dopo il grande ammutinamento dei *sepoys* indiani, e un giovane ufficiale di fanteria, Harry Dunstaple – da poco uscito dalla scuola di formazione della *East India Company* – deve far capire a tre civili come usare in modo efficace il fucile che è stato loro distribuito. Dopo aver spiegato come regolare il mirino in relazione alla distanza del bersaglio, chiede se vi siano dei dubbi. I compagni restano in silenzio; il tenente Dunstaple li incalza:

“E come fate a calcolare le distanze?” chiese Harry, stizzito. “Immagino lo sappiate tutti, visto che non ci sono domande”. Sembravano tutti contriti, perciò Harry si mise a spiegare. A milleduecento *yards* un occhio acuto riesce a distinguere la fanteria dalla cavalleria. A mille *yards* si riesce a distinguere un singolo individuo, ma la testa non appare rotonda che a seicentocinquanta; a questa distanza si riescono a vedere anche bandoliere e calzoni bianchi. A quattrocentocinquanta *yards* il volto sembra una macchia leggermente colorata e si possono distinguere gli arti, l’uniforme e i moschetti. A duecento *yards* i dettagli del corpo e dell’uniforme sono passabilmente nitidi.” [Una pausa. Poi rivolgendosi direttamente a uno dei tre:] “Oppure, Vokins, moltiplichi per 1100 il numero dei secondi trascorsi dal momento in cui vedi il lampo dello sparo del moschetto nemico al momento in cui senti il botto, e il prodotto sarà uguale alla distanza misurata in piedi. Chiaro?” “E il prodotto sarà uguale alla distanza in piedi”, mormorò Vokins in tono solenne, ma con un’aria di totale ottusità².

Harry Dunstaple si sforza di *addestrare* i compagni, nei pochi minuti che precedono il loro battesimo del fuoco; lo fa utilizzando soprattutto le proprie conoscenze empiriche verificate sul campo di battaglia, ma alla fine non può fare a meno di aggiungere una formula matematica da manuale – un relitto, senza dubbio, della sua *educazione* militare, che fa una misera figura a confronto delle indicazioni pratiche appena fornite. Le prime pos-

ticolare della *Royal Navy*, N. ELIAS, *The Genesis of the Naval Profession*, Dublin, Dublin University College Press, 2007 (recentemente tradotto: *Marinaio e gentiluomo. La genesi della professione navale*, Bologna, il Mulino, 2010). Per il XIX e il XX secolo si può far riferimento ai densi capitoli del saggio di A. GAT, *A History of Military Thought. From the Enlightenment to the Cold War*, Oxford, Oxford University Press, 2001; è poi fondamentale M. VAN CREVELD, *The Training of Officers. From Military Professionalism to Irrelevance*, New York-London, Free Press-Collier MacMillan, 1990; alcune idee sono riprese e sviluppate nel suo recente *The Culture of War*, New York, Ballantine Books, 2008. Molto utile anche la miscellanea di studi: G.C. KENNEDY, K. NEILSON, eds., *Military Education. Past, Present and Future*, Westport, Praeger, 2002, mentre il manuale di C.A. WATSON, *Military Education. A Reference Handbook*, Westport-London, Praeger Security International, 2007, è esclusivamente dedicato all’analisi della realtà statunitense.

2. J.G. FARRELL, *The Siege of Krishnapur*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1973 (trad. it. *L’assedio di Krishnapur*, Vicenza, Neri Pozza, 2001, pp. 180-181).

sono essere utili in battaglia; le altre sono spesso il bagaglio professionale che definisce uno *status*, e che può appesantire in modo fatale il suo possessore. Mi spiego meglio. I consigli tratti dall'esperienza diretta dei combattenti sono verosimilmente aggiornati fino all'immediata vigilia della nuova prova; per restare al nostro esempio, se i *sepoys* avessero avuto l'idea di introdurre, tra l'ultimo scontro a cui aveva partecipato il tenente Dunstaple e l'assedio della *Residency*, la pratica di colorarsi il viso a chiazze scure per confonderne il contorno, almeno una delle sue indicazioni si sarebbe rivelata erronea; ma è un'eventualità piuttosto remota, specie in un esercito costantemente impegnato in operazioni di guerra. Al contrario, le informazioni del secondo tipo si rivelano spesso del tutto sorpassate: devono aver avuto il tempo di essere registrate, quindi trasformate in un messaggio codificato – un libro, nel nostro caso; questo dovrà essere valutato e accettato dall'*establishment* militare, infine distribuito nelle scuole e accademie per entrare a fare parte dei programmi di studio – e si sa quanto i programmi siano difficili da modificare... In altre parole, il metodo “matematico” per il calcolo della distanza del bersaglio fornito da Harry Dunstaple al povero Vokins, evidentemente basato sulla valutazione della velocità del proiettile di un certo tipo di fucile, poteva riferirsi alle caratteristiche di un'arma ormai desueta, ed essere diventato quindi peggio che inutile, nonostante tutta la sua apparente e rassicurante scientificità. È un problema tipico dell'educazione militare: in generale, ci si accorge che le pagine dei manuali vanno riscritte solo quando hanno già prodotto danni irreparabili.

Meglio dunque fidarsi dei consigli dei veterani, cosa che i soldati hanno sempre fatto senza sentirsi particolarmente a disagio, accontentandosi di assimilare a poco a poco l'esperienza di sottufficiali e compagni più anziani. Questo ci sembra abbastanza ovvio; ma per secoli, anzi per millenni, persino la cultura militare dei comandanti, almeno in Occidente, è stata sostanzialmente limitata allo stesso genere di conoscenze, anche se con un orizzonte più ampio. Mandare a mente gli *Stratagemmi* di Frontino, ad esempio – uno dei pochi testi “teorici” disponibili per gli ufficiali di carriera dell'Impero Romano nel momento della sua massima espansione – equivaleva a sapere a che distanza si trova un nemico quando si distingue la forma della testa, o il colore della sua uniforme: informazioni pratiche, da utilizzare secondo necessità, non organizzate in un sistema. L'intera teoria della guerra greca e romana era in sostanza una *techne*, limitata alla disposizione degli uomini sul campo, alla costruzione di macchine d'assedio e simili, e accompagnata dalla conoscenza di espedienti utili nei momenti di difficoltà: non c'è troppo da stupirsi che non abbia dato origine a opere di alto livello. Come ha scritto giustamente Marco Formisano, “anche se nell'antichità la guerra ha fornito inesauribile materia alla letteratura sin dai suoi

esordi omerici, propriamente di *arte della guerra* come genere letterario non è possibile parlare³.

Non è nemmeno possibile parlare di educazione militare in senso stretto, con la sola eccezione dell'*agoge* spartana⁴; il che potrebbe sorprendere, visto che la guerra era al centro della vita delle comunità antiche, almeno dalle *poleis* arcaiche alla Roma della prima età repubblicana. Ma forse quello che non comprendiamo appieno, dal nostro angolo di visuale, è proprio la sostanziale identità tra l'uomo (se appartenente a una classe sociale sufficientemente elevata) e il soldato: non c'era bisogno di una specifica educazione alla guerra perché non si percepiva nessuna soluzione di continuità tra i compiti e i doveri nelle due condizioni, ovvero tra le abilità politiche e quelle belliche del cittadino. Una buona preparazione alla vita – che comprendeva la filosofia, la retorica, la matematica e la storia, oltre agli esercizi fisici con e senza armi – era un addestramento sia alla pace che alla guerra, perché non era pensabile tracciare una linea di separazione netta: Socrate era pronto a prendere il suo posto tra gli opliti, Cesare aveva le capacità retoriche di arringare un tribunale o una legione; qualsiasi uomo adulto – almeno fino alla completa trasformazione dell'esercito romano – sapeva di dover combattere assieme ai suoi pari, ed era pronto a seguire l'esempio di chi aveva più anni ed esperienza di lui.

Restava il problema del comando, ma anch'esso venne affrontato nello stesso modo: continuità di impegno tra pace e guerra, formazione principalmente attraverso l'esempio, ascesa gerarchica aperta. Un simile sistema comportava una sorprendente scarsità di veri professionisti della guerra anche tra i gradi più elevati, e perfino nel periodo della progressiva militarizzazione dell'Impero Romano: come ha scritto Brian Campbell nel miglior studio dedicato all'argomento,

military commands were the most demanding of public posts in the imperial period. Despite the increased number of military commands available to senators, it seems to me that the emperor could not count on finding men of significant experience for the major consular provinces, and that there was no deliberate attempt to ensure regular experience of commanding troops. In any case, *it is certain that the*

3. M. FORMISANO, "La tradizione dell'arte della guerra antica nel Rinascimento", in G. BELTRAMINI, a cura di, *Andrea Palladio e l'architettura della battaglia*, Verona, Fondazione Cariverona, 2009, pp. 226-239, p. 228.

4. Com'è noto, i fanciulli a Sparta venivano separati dalla famiglia all'età di sette anni, e vivevano in comunità fino a vent'anni, sottoposti a un rigido addestramento militare. Si trattava di un processo non solo *addestrativo*, ma *educativo*: ai valori civici, all'etica militare, al culto della memoria collettiva, alla cura del corpo, all'alimentazione... Questo percorso guidato (*agoge*, appunto) doveva avvenire necessariamente anche attraverso il ricorso a testi di vario genere – figurativi, orali, scritti –, all'ascolto di musiche e canti e alla pratica di danze dal significato insieme militare e religioso.

Romans had no military academy, no formal process for educating officers in ordnance, tactics and strategy, and no systematic means for testing the quality of aspirants to top commands. Furthermore, the length of time spent in commanding an army of several legions and auxilia was normally too limited to allow the development of a military hierarchy or specialized high command which could have provided a fund of military experience⁵.

Nonostante tutto, gli eserciti imperiali furono in linea di massima ben comandati – o quantomeno non peggio di altri che, in tempi a noi più vicini, hanno avuto a disposizione uomini preparati alla guerra in istituzioni finalizzate allo scopo. Il problema è da approfondire; ma certo le carriere “miste” di uomini come Frontino e Arriano depongono a favore dell’efficacia della *paideia* classica, in ambito militare, anche in età tardoantica.

E questo è vero almeno fino alla metà del IV secolo e alle gesta militari di Giuliano, per quanto sul livello della sua arte del comando le opinioni siano discordi. La sua sconfitta e la sua morte in Mesopotamia, nel 363, seguita quindici anni dopo dalla disfatta di Valente ad Adrianopoli (9 agosto 378), rese inevitabile la rifondazione dell’esercito della *pars Orientis* durante il regno di Teodosio I (378-395); fu molto probabilmente per suo incarico che un personaggio altrimenti oscuro, Vegezio, compose un breve trattato militare allo scopo di salvare dall’oblio e trasmettere in forma facilmente assimilabile i fondamenti dell’arte romana della guerra. Vegezio era un civile, con una conoscenza della materia basata solo su letture erudite; non sappiamo cosa lo rendesse particolarmente adatto al compito affidatogli, ma la sua *Epitoma rei militaris* sembra davvero concepita per colmare una lacuna in un momento di grave crisi, e fornire le conoscenze di base ai futuri ufficiali dell’Impero.

Non sappiamo nemmeno come l’operetta di Vegezio venisse accolta dai contemporanei, o che impatto potesse avere sulla formazione dei quadri superiori delle armate del V secolo; ma nel lungo periodo la fortuna dell’*Epitoma* andò certamente oltre le aspettative del suo autore, perché ancora mille anni dopo era il testo più diffuso in Occidente – anche se una cosa è possedere un libro, altra leggerlo, e altra ancora utilizzarne con profitto gli eventuali insegnamenti. Per ciò che riguarda Vegezio, la sua reale importanza come manuale pratico è tuttora dibattuta: se le sue indicazioni sull’organizzazione della fanteria legionaria si rivelarono poco adatte ai campi di battaglia europei tra VI e XV secolo, i principi generali relativi all’addestramento e soprattutto alla condotta delle operazioni diventarono proba-

5. CAMPBELL, “Teach Yourself How to Be a General”, cit., p. 22; il corsivo è mio.

bilmente una sorta di *loci communes* della cultura militare occidentale fino al Rinascimento e oltre⁶.

Durante il Medioevo, gli appartenenti alla classe sociale più elevata diventarono spesso i protagonisti di una sorta di educazione permanente: per quanto il livello di ricchezza e la potenza della famiglia d'origine destinasse i futuri *militēs* a carriere formative diverse, permettendo loro di aggregarsi a corti e a gruppi di uomini armati di vario prestigio, è fuor di dubbio che i giovani fossero costretti ad accostarsi al mestiere delle armi fin dalla prima adolescenza, e continuassero poi a combattere, e quindi ad addestrarsi, fino a un'età piuttosto avanzata, come dimostrano varie fonti narrative superstiti⁷. L'abilità precoce nel maneggio di lancia e spada diventò un elemento tipico delle biografie medievali; diverso, e più complesso, il problema dell'*educazione* alla guerra: la scarsità di testi tecnici e la mancanza di strutture espressamente dedicate a essa non significa, ovviamente, che non esistesse o che non fosse considerata importante, ma soltanto che continuano in parte a sfuggirci i modi concreti del suo realizzarsi. Siamo probabilmente troppo legati a un'idea moderna di apprendimento selettivo; in realtà il *miles* viveva immerso in un ambiente che, attraverso varie forme d'arte e di trasmissione della memoria, costituiva di per se stesso un percorso di istruzione efficace, almeno in relazione al suo scopo: rendere un'intera categoria di persone determinata a identificarsi in un particolare sistema di valori – che comprendeva anche il modo di combattere, ma andava ben oltre – e quindi difenderlo e perpetuarlo. Guglielmo il Conquistatore amava ripetere di “essere stato educato alla guerra fin dalla fanciullezza”: nel corso della vita ebbe modo di dimostrare che l'arte militare poteva essere uno strumento davvero formidabile nelle mani di chi sapeva usarla⁸.

Come la *paideia* classica, anche l'educazione medievale dei *militēs* si mostrò particolarmente dura a morire. Il guerriero medievale cedette solo di fronte alla duplice pressione di altre classi e altre necessità: dal basso quella esercitata dalla sempre più ricca borghesia cittadina, ansiosa di consolidare il proprio ruolo economico anche sul piano politico e militare; dall'alto il crescente potere dei sovrani degli Stati nazionali, coi loro eserciti permanenti, la costosissima artiglieria, la capacità di assoldare truppe mercenarie. La cavalleria dell'autunno del Medioevo finì i suoi giorni tra le picche e i cannoni; con la nuova epoca, nasceva anche un nuovo modo di educare gli uomini alla guerra, non più basato sulla suggestione della memoria e la sta-

6. Cfr. M. FORMISANO, “Strategie da manuale: l'arte della guerra, Vegezio e Machiavelli”, in *Quaderni di storia*, 55, 2002, pp. 99-127.

7. Come sottolinea Paolo Grillo nel saggio compreso in questo volume.

8. Sull'educazione di Guglielmo, cfr. G. LEPELLEY, “La jeunesse de Guillaume le Conquérant”, in *Études normandes*, 59, 1966, pp. 57-64.

bilità dell'ordine sociale, ma sull'apprendimento di nozioni tecniche e la sicurezza del sapere scientifico.

La scienza tornava infatti a dominare l'orizzonte della battaglia. Cannoni e archibugi; traiettorie di tiro, rapporto tra carica di lancio, peso del proiettile e distanza del bersaglio; costruzione di fortificazioni campali e fortezze permanenti; scavo di mine e contromine; ordinamento regolare degli uomini in formazione di marcia e di tiro, in relazione al loro numero, al terreno, alla posizione e al movimento del nemico... Come il diavolo ricordato da Dante nel XXVII canto dell'*Inferno*, anche ufficiali e sottufficiali degli eserciti del Rinascimento devono sorprendere i loro contemporanei dimostrando di essere *loici*, non soltanto carismatici e coraggiosi; in altre parole, devono studiare, non soltanto imitare i più anziani.

It was the practical aspects of gunpowder, artillery, fortification, cartography, and navigation that brought with them the first serious concern for theoretical issues and, thus, the need to consider looking beyond training to broader education in mathematics and other sciences. Yet, from the outset the appearance of this issue raised questions that still resonate five centuries later. Was this a practical issue or an academic one? Was its proper place with fighting men, or did it belong to the high society of court and government? Were these issues driven by abstract theory or by practical application? Were they matters for action or merely issues in rhetoric? These tensions between theory and practice created ambiguities that still persist and remain undefined in the history of military education⁹.

Una storia che comincia, almeno in Occidente, in un periodo piuttosto ben definito, ovvero nel secolo che separa la pubblicazione dell'*Arte della guerra* di Machiavelli (1521) dall'inaugurazione della prima vera *Schola militaris*, a Siegen, per volontà di Giovanni VII di Nassau (1616).

Come sempre, fu solo la concomitanza di fattori molto diversi tra loro a imprimere l'accelerazione decisiva a un processo avviato già da varie generazioni: l'umanesimo aveva rinnovato la sensibilità e ampliato le aspettative nei confronti dei testi classici e bizantini, ma fu la diffusione della stampa a caratteri mobili che permise di far circolare le idee con una rapidità e un'ampiezza d'orizzonte impensabili fino a pochi decenni prima; allo stesso tempo, non solo la creazione di eserciti permanenti rendeva indispensabile formare e mantenere in servizio un buon numero di specialisti tecnicamente preparati, ma la diffusione delle armi da fuoco e delle nuove fortificazioni stava modificando in modo radicale le nozioni necessarie a condurre con successo operazioni di guerra. In particolare lo studio della balistica, basato su concetti propri della matematica e della fisica, costringeva

9. J. HATTENDORF, "The Conundrum of Military Education in Historical Perspective", in KENNEDY, NEILSON, eds., *Military Education*, cit., pp. 1-12, p. 3.

ormai anche i militari – almeno quelli con responsabilità di comando – a restare a più stretto contatto con i progressi delle scienze¹⁰.

Il migliore studio specifico su questa fase decisiva della storia della cultura militare europea è probabilmente quello di Henry Webb sull’Inghilterra elisabettiana¹¹. Anche se continuavano a non esistere scuole di guerra, la quantità di trattati e opuscoli dedicati all’arte militare stampati in Inghilterra nella seconda metà del XVI secolo è davvero impressionante; e in effetti

there is hardly any doubt that these works on the art of war were widely read. Their very number – almost two hundred if one includes reprints, enlarged editions, and military newsbooks – argues for their popularity. Of course one can only guess at what sort of people read them. They would be most apt to appeal to military leaders and those who aspired to military leadership. [...] Whitehorne and Rich had read Machiavelli; Hitchcock had read Garrard; Garrard had consulted Fourquevaux, Digges and Styward; Styward had borrowed from Digges and Fourquevaux; Williams and Barwick had argued with Smythe¹².

La lista è incompleta, ma sufficiente a dare l’idea di un mondo intellettuale in fermento, dove la conoscenza di testi classici si intreccia, e in certi casi finisce addirittura in secondo piano, rispetto alla discussione di temi tecnici legati all’uso delle nuove armi da fuoco. Più ancora, nell’Inghilterra del tardo Cinquecento ci si convinse che non soltanto il cambiamento nell’arte della guerra era ormai irreversibile, ma anche utile e necessario, anticipando gli sviluppi del secolo successivo.

Nel 1956, Michael Roberts, in una famosa prolusione tenuta alla Queens University di Belfast, ha proposto una tesi fortunata, da allora al centro di un vivace dibattito tra gli specialisti, individuando una vera e propria “rivoluzione militare” nel periodo compreso tra il 1560 e il 1660, di cui sarebbero stati protagonisti principali i riformatori olandesi e svedesi¹³; le idee di Roberts sono state poi riprese e precisate – ma cronologicamente ampliate un po’ oltre il necessario – da Geoffrey Parker in un saggio apparso nel

10. Leggendo, ad esempio, opere come *La nova scientia* di NICCOLÒ TARTAGLIA, del 1537.

11. H.J. WEBB, *Elizabethan Military Science. The Books and the Practice*, Madison-Milwaukee-London, University of Wisconsin Press, 1965, che ha utilizzato al meglio l’ottima bibliografia di M. COCKLE, *A Bibliography of Military Books Up to 1642*, London, The Holland Press, 1900, 1957².

12. WEBB, *Elizabethan Military Science*, cit., p. 170.

13. M. ROBERTS (1956), “The Military Revolution, 1560-1660”, in C.J. ROGERS, ed., *The Military Revolution Debate. Readings on the Military Transformation of Early Modern Europe*, Boulder, Westview Press, 1995, pp. 13-35.

1988¹⁴. Uno dei temi inevitabilmente collegati alla tesi di Roberts e Parker è stato quello dell'addestramento delle truppe all'uso delle nuove armi e soprattutto alle nuove tattiche d'impiego sul campo: sia Parker che i suoi seguaci hanno ribadito come il ruolo-guida fosse da assegnare a Maurizio di Nassau e alla sua cerchia¹⁵, attribuendo invece alla casta militare dei loro avversari spagnoli una sorta di resistenza attiva al cambiamento¹⁶. Sulla questione ci sarebbe molto da dire: specialmente verso la fine del regno di Filippo II, una nutrita serie di uomini d'arme esperti – da don Sancho de Londoño a don Bernardino de Escalante, da Francisco de Valdés a don Diego de Alava y Viamont e Luis Collado, fino al più celebre don Bernardino de Mendoza – diedero alle stampe una serie di trattati non certo privi di elementi di novità, dalla selezione e promozione degli ufficiali per merito e non per *nobleza de sangre* all'uso dell'artiglieria, dalla necessità di integrare esperienza sul campo e preparazione teorica alle manovre degli archibugieri per mantenere un volume di fuoco costante¹⁷; ma la crisi progressiva della potenza spagnola nel XVII secolo ebbe come effetto collaterale quello di limitarne assai la circolazione e la fortuna: *el cuerpo enfermo de la milicia española* aveva ormai perso ogni capacità di suscitare rispetto e desiderio di emulazione negli ambienti militari europei¹⁸.

14. G. PARKER, *The Military Revolution. Military Innovation and the Rise of the West, 1500-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 1996² (trad. it. *La rivoluzione militare. Le innovazioni militari e il sorgere dell'Occidente*, Bologna, il Mulino, 1990).

15. M.D. FELD, "Military Professionalism and the Mass Army", in *Armed Forces and Society*, 1, 1975, pp. 191-214; ID., "Middle Class Society and the Rise of Military Professionalism: the Dutch Army 1589-1609", in *Armed Forces and Society*, 1, 1975, pp. 419-442.

16. R. PUDDU, *Il soldato gentiluomo*, Bologna, il Mulino, 1982.

17. DON SANCHO DE LONDOÑO, *Discurso sobre la forma de reducir la disciplina militar a mejor y antiguo estado*, Brussellas, Roger Velpius, 1589; DON BERNARDINO DE ESCALANTE, *Dialogos del arte militar*, Sevilla, Andrea Pescioni, 1583; FRANCISCO DE VALDÉS, *Espejo y disciplina militar*, Brussellas, Roger Velpius, 1586; DON DIEGO DE ALAVA Y VIAMONT, *El perfecto capitán instruido en la disciplina militar y nueva ciencia de la artilleria*, Madrid, Pedro Madrigal, 1590; LUIS COLLADO, *Platica manual de artilleria*, Milan, Pablo Gottardo Poncio [Paolo Gottardo da Ponte], 1592 (l'opera era già stata pubblicata in traduzione italiana: *Pratica manuale di artiglieria*, Venezia, Pietro Dusingelli, 1586); DON BERNARDINO DE MENDOZA, *Theorica y practica de guerra*, Madrid, viuda de P. Madrigal, 1595. Brani del trattato di Bernardino de Mendoza in G. BRECCIA, a cura di, *L'arte della guerra. Da Sun Tzu a Clausewitz*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 309-323.

18. È il titolo, assai eloquente, di uno dei più interessanti trattati spagnoli di fine Cinquecento (MARCOS DE ISABA, *Cuerpo enfermo de la milicia española*, Madrid, Guillermo Druy, 1594). Su tutti questi autori, cfr. F. GONZALEZ DE LEON, "Doctors of the Military Discipline: Technical Expertise and the Paradigm of the Spanish Soldier in the Early Modern Period", in *The Sixteenth Century Journal*, 27, 1996, pp. 61-85. Manca tuttora uno studio organico della materia; è quindi necessario ricorrere a saggi piuttosto datati come J. ALMIRANTE, *Bibliografía militar de España*, Madrid, s.n. [Manuel Tello], 1876; F. BARADO, *Literatura militar española*, Barcelona, vda. e hijos de E. Ullastrés y C., 1890.

Con effetti curiosi, bisogna dire, anche sulla storiografia successiva: Maurizio di Nassau e Gustavo Adolfo di Svezia, che non hanno prodotto una sola pagina utile a far progredire l'arte della guerra, sono quasi universalmente considerati come i veri padri degli eserciti moderni; al contrario, il capitano spagnolo Martin de Eguiluz, che nel 1586 aveva scritto un trattato dove veniva non solo caldeggiata una sostanziale riforma della tattica della fanteria, ma era già descritta la nuova contromarcia – una manovra concepita per permettere agli archibugieri di mantenere un volume di fuoco costante – è oggi praticamente dimenticato anche dagli specialisti¹⁹.

Si sfiora così un altro dei nodi del nostro tema, ovvero quello del rapporto tra potenza e cultura militare: uno dei fili rossi che si dipanano attraverso tutta la storia della teoria della guerra, infatti, è senza alcun dubbio il legame tra la produzione di testi, la loro fortuna e il prestigio dell'ambiente da cui provengono, consolidatosi grazie ai successi conquistati sul campo, ma non necessariamente legato al valore intrinseco dei testi stessi. In altre parole, chi vince una guerra si guadagna quasi automaticamente un posto di primo piano nella successiva elaborazione teorica, talvolta oltre i propri meriti effettivi: il caso forse più eclatante è quello di Antoine-Henri Jomini, su cui torneremo, ma ogni epoca ha avuto i suoi maestri, talvolta scelti con scarsa lungimiranza.

I trattatisti spagnoli di fine Cinquecento avevano sollevato sia il problema della selezione degli ufficiali di ogni grado, sia quello del carattere da dare alla loro formazione professionale, che doveva essere il prodotto di un'armonica unione di teoria e prassi. Obiettivo non facile da raggiungere, ma certamente condivisibile, e che infatti aveva spinto Giovanni di Nassau a finanziare la Scuola di Siegen. Ma non bastava, ovviamente, creare un *curriculum studiorum* adeguato, da affiancare all'attività sul campo; era necessario da un lato garantire l'accesso a quel sistema educativo a elementi motivati e capaci, e non solo destinati per nascita al mestiere delle armi, dall'altro valutare con obiettività i risultati da loro raggiunti, e permetterne il successivo inserimento e avanzamento nella gerarchia militare. Il tema è assai complesso, e tocca aspetti di storia economica e sociale che non posso affrontare in questa sede; ma è interessante notare come fu la *Royal Navy* a risolvere almeno parzialmente il problema della selezione del corpo ufficiali attraverso una pragmatica verifica delle capacità marinaresche degli aspiranti al grado di tenente di vascello: fin dal 1677, infatti, il parlamento di Londra stabilì che ogni candidato dovesse aver svolto un servizio di almeno

19. MARTIN DE EGUILUZ, *Milicia, discurso y regla militar*, Madrid, Luis Sanchez, 1592 (ma il testo era stato completato già sei anni prima). La contromarcia venne poi riscoperta autonomamente da Guglielmo Luigi di Nassau, che ne parla al cugino Maurizio in una celebre lettera del dicembre 1594, dove dichiara anche di aver tratto ispirazione da una (ennesima) rilettura del testo di Eliano.

tre anni a bordo di una nave del re, di cui almeno uno come guardiamarina, prima di sottoporsi a un severo esame di fronte a due capitani anziani e a un ammiraglio. In sostanza, si riconosceva che solo a bordo di una nave fosse possibile acquisire le conoscenze tecniche indispensabili alla professione, e che un buon *midshipman* – non necessariamente nobile né ricco – potesse avere accesso all'*élite* della marina, senza ostacoli alla successiva progressione della sua carriera, sulla sola base dell'esperienza e delle qualità dimostrate.

L'esempio britannico non ebbe molto seguito: in Francia e in Spagna, le altre grandi potenze navali dell'epoca, venne organizzato un sistema di istruzione dei futuri ufficiali di marina molto più scolastico, e quindi sostanzialmente riservato ai membri delle classi più elevate. Ma il modello della *Royal Navy* non fu imitato nemmeno dall'esercito inglese, dove fino alla seconda metà del XIX secolo i gradi vennero acquistati versando una consistente somma in denaro, senza alcuna considerazione per il merito: se un ufficiale non si rovinava con le proprie mani dimostrando totale inettitudine, la sua carriera era garantita dal censo. Più razionalmente, in Europa si cominciò per tempo a considerare con una certa serietà il problema della preparazione dei militari con responsabilità di comando, specie nelle armi più tecniche come il genio e l'artiglieria: in Francia, dopo le riforme del 1720, singole guarnigioni e reggimenti si dotarono autonomamente di classi d'istruzione, fino ad arrivare all'apertura dell'*École du Corps Royal du Génie* di Mézières nel 1749, e dell'*École Royale Militaire d'Artillerie* di La Fère l'anno successivo; altre scuole dello stesso genere vennero create prima della fine del secolo in Austria (dall'imperatrice Maria Teresa a Wiener Neustadt, 1748), mentre in Russia un'accademia di artiglieria esisteva già dal 1698 a San Pietroburgo. Anche in Inghilterra si curò inizialmente solo la formazione tecnica (la *Royal Military Academy* di Woolwich venne aperta nel 1741 allo scopo di addestrare *gentlemen cadets* per le armi del genio e dell'artiglieria), mentre per l'istruzione degli ufficiali di cavalleria e fanteria fu necessario attendere fino al 1799 e alla creazione del *Royal Military College* (nato a Marlow, Buckinghamshire, ma presto trasferito nella sua attuale sede di Sandhurst, Berkshire); la Prussia, dal canto suo, inizialmente non fu certo all'avanguardia, visto che la vecchia *Ritterakademie* berlinese assunse i caratteri di una moderna scuola di guerra solo dopo la radicale riforma concepita e realizzata dal generale von Scharnhorst, che portò alla sua virtuale rifondazione nell'ottobre del 1810 come *Preußische Kriegsakademie*.

Poco dopo la metà del XVIII secolo, con la progressiva affermazione del sistema educativo basato sulle scuole militari, si delinearono anche i termini del dibattito sul vero carattere del comando militare. Le pagine dell'opera del gallese Henry Lloyd dedicata alla guerra dei Sette anni, il cui primo volume venne pubblicato nel 1766, segnarono in un certo senso i termini della questione: secondo il teorico britannico, infatti,

though very difficult to study, war, like all sciences and arts, is based upon fixed and invariable rules and principles. These comprise the mechanical part of the art and largely lend themselves to mathematical formulation. However, they require application to changing circumstances: this is the sublime part of the art which cannot be studied, and falls totally in the province of creative genius. As in poetry and rhetoric, principles are useless without divine fire²⁰.

La posizione di Lloyd era sostanzialmente equilibrata, riconoscendo il carattere complesso dell'arte militare, in cui convivono una "parte meccanica" e una "parte sublime"; ma nei decenni successivi si preferì enfatizzare l'uno o l'altro dei due aspetti, giungendo agli eccessi geometrici di Bülow e all'opposta visione romantica, irrazionalistica di Berenhorst. È evidente il riflesso di queste due concezioni sul carattere e le possibilità di una utile educazione militare: per i seguaci dell'approccio scientifico-matematico, tutto – o quasi – il bagaglio di conoscenze necessario al futuro comandante di truppe poteva essere accumulato in un'aula scolastica, studiando sui libri che gli avrebbero rivelato sia i nodi tecnici della sua professione (balistica, logistica, cartografia) sia le regole più arcane, ma secondo alcuni non meno rigide, degli scontri tra gli eserciti. Al contrario, chi considerava la guerra soggetta al dominio del caso come e più di ogni altra attività umana, era portato a gettare il più totale discredito su questo tipo di erudizione: l'arte militare era dominio del genio, imprevedibile e libero nel suo manifestarsi, ma che poteva dare i suoi frutti migliori se coltivato nel terreno fertile di una cultura il più possibile diversificata e aperta, che spaziava dalle scienze matematiche alla storia, dalla filosofia alla geografia – qualcosa di non troppo distante dall'ideale antico.

Il contrasto tra queste due concezioni della guerra era destinato a restare irrisolto anche all'indomani dei successi e della caduta di Napoleone. L'imperatore aveva vinto – finché aveva vinto – perché era stato un geniale innovatore e improvvisatore, oppure perché, da bravo ex-ufficiale di artiglieria, aveva saputo progettare le sue campagne fin nei minimi dettagli? I suoi trionfi erano nati dall'applicazione di principi strategici rigidi – la *manoeuvre sur les derrières*, la posizione centrale – o dal loro adattamento alle circostanze e al caso? Passando a considerare le basi stesse dell'educazione militare, aveva un senso studiare sui banchi di scuola le sue campagne, ridotte a schemi senza vita, o era meglio cercare altrove i fondamenti della preparazione dei futuri ufficiali?

I due più grandi teorici del XIX secolo, Jomini e Clausewitz, rappresentano perfettamente i poli opposti della questione. Dopo il 1815, nel clima

20. GAT, *A History of Military Thought*, cit., p. 72. Su Henry Lloyd, cfr. P.J. SPEELMAN, *Henry Lloyd and the Military Enlightenment of Eighteenth-Century Europe*, Westport-London, Greenwood Press, 2002.

irrigidito della Restaurazione, l'approccio razionalista e precettistico di Jomini si affermò senza troppa difficoltà: il suo *Précis de l'art de la guerre*, pieno di risposte nette ai più diversi problemi tattici e strategici, divenne la bibbia degli ufficiali superiori in tutto il mondo occidentale, Stati Uniti d'America compresi. Un simile atteggiamento,

combined with the natural tendency of a military organization to impose order and hierarchy, fitted neatly with the sudden rush of technological and scientific information that the nineteenth century brought with it, and reinforced what had been apparent for several centuries – that science and technology were key factors in warfare²¹.

Il *Précis de l'art de la guerre* dominò l'educazione militare fino al settimo decennio del secolo; anche a West Point, l'accademia militare statunitense fondata dal presidente Jefferson nel 1802, molti dei futuri protagonisti della Guerra Civile studiarono l'arte della guerra soprattutto attraverso gli scritti teorici di Jomini. Ma tra il 1861 e il 1865 le tattiche napoleoniche si rivelarono ormai del tutto inadeguate ai nuovi armamenti, provocando perdite terribili tra le fila degli eserciti avversari; e immediatamente dopo, tra il 1866 e il 1871, l'esercito prussiano vinse due grandi guerre europee grazie soprattutto all'efficienza e alla professionalità del suo corpo ufficiali, addestrato secondo principi del tutto differenti. Già dai primi anni del secolo, infatti – per merito del generale von Scharnhorst e dei suoi più stretti collaboratori, tra cui il giovane Carl von Clausewitz – la formazione presso la già prestigiosa *Kriegsschule* berlinese era stata impostata su nuove basi: accanto al necessario apprendimento di nozioni tecniche, era prevista una maggior attenzione allo sviluppo di autonome capacità di giudizio, allo scambio di esperienze e opinioni tra colleghi, alla diversificazione delle attività con periodi di comando operativo alternati a incarichi di responsabilità in strutture logistiche, amministrative o accademiche. Helmuth von Moltke il Vecchio, l'artefice principale delle vittorie prussiane, era il prodotto di questa profonda riforma del sistema educativo: il suo prestigio personale, all'indomani delle vittorie su Austria e Francia, garantì la fortuna degli scritti di von Clausewitz, di cui egli stesso era stato allievo a Berlino ed era un grande ammiratore. Il *Vom Kriege*, apparso postumo nel 1832, divenne ben presto una lettura obbligatoria in tutte le scuole di guerra, mentre Jomini finiva ad accumulare polvere sugli scaffali delle biblioteche.

Ma esisteva davvero un modello clausewitziano di istruzione militare, capace di sostituire quello razionale, rassicurante – e facile da mandare a memoria – di Jomini? L'impressione, rileggendo l'incompiuto capolavoro

21. HATTENDORF, "The Conundrum of Military Education in Historical Perspective", cit., pp. 6-7.