

La metacognizione. Un bisogno, una sfida, un compito formativo

Franco Cambi

1. *Mente e metacognizione*

L'ultima proposizione del *Tractatus* di Wittgenstein ha esposto, con precisione, una regola del linguaggio e della mente «Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere». Una presa di posizione che ha fatto legge, a lungo, nell'analisi del pensiero, riducendo il linguaggio o a tautologia o a costruzione empirica, regolata dalla verifica. Tutti gli altri tipi di pensiero-linguaggio sono non veri: espressivi o ottativi che siano. Tali l'etica, l'estetica, la religione: anche se nel fare-esperienza hanno un peso determinante per ciascuno e per tutti. Solo dopo la revisione dei dogmi dell'empirismo, da Quine a Davidson, tale regola assiomatica è stata messa in dubbio. E si è aperta quella stagione post-analitica che ha portato, anche in filosofia, a una nuova immagine della mente: più plurale, più dialettica, più interpretativa. Più vicina alla mente reale e ormai lontana da un riduzionismo connesso al binomio logica-formale/logica-empirica. Il principio «di carità» e la fine della mente come «specchio» sono espressione del cammino post-analitico e aprono a una lettura della mente come interpretazione, e interpretazione di interpretazioni. Così la mente stessa si è aperta a un diagramma di complessità e di tensionalità dinamica, di pluralismo integrato e sempre in movimento: *sub-judice* e in-riorganizzazione.

Anche dalla psicologia cognitiva sono venute indicazioni simili: si è valorizzato un pensiero produttivo, innovatore e creativo; si è posto in luce il pensiero divergente che si allena su un punto di vista diverso e ulteriore; si è connesso il pensiero sì al linguaggio ma anche alla società e alle pratiche culturali; si è dato corpo a una «mente a più dimensioni» e poi al pluralismo delle *formae mentis* e degli stili-di-pensiero, fino a recuperare nell'ambito del pensare la stessa intelligenza emotiva. In particolare il passaggio da Bruner a Gardner, a Sternberg, a Goleman ha mostrato lo statuto dialettico della mente e l'unità contrastiva dei vari modelli.

Tale percorso è stato esemplare: ha richiamato la teoria della mente a una analisi sì plurale e dinamica, ma anche «meta» rispetto al cognitivo stesso, capace di fissarne, per così dire, le strutture di confine.

Al comportamentismo si deve invece quella nozione di *feedback* che è sempre un ritornare su..., un rivedere una procedura, un rileggere – da un

punto di vista ulteriore – il percorso cognitivo già compiuto. Spesso ci si è fermati alla revisione in vista del controllo dell'errore, ma la valenza della retroazione è più vasta: sollecita revisione di un processo, assunzione di un esame da un punto di vista nuovo e ulteriore, che fissi o no la coerenza delle procedure, la loro organicità rispetto allo scopo prefissosi, la capacità di seguire le regole, etc.

Tra metodologie scientifiche, teorie della mente e procedure del pensare, poste in relazione a una ricca e complessa filosofia dell'esperienza, che la rilegge sul paradigma dell'indagine, si è collocata la riflessione di Dewey che, da *Come pensiamo* fino a *Conoscenza e transazione*, ha posto in essere una metalogica, contrassegnata dalla riflessività come pensiero critico, il quale ripensa l'indagine nel suo «spettro» aperto e dinamico. Con uno sguardo generale che non si colloca in «nessun luogo», bensì dentro la teoria moderna dell'indagine, ma questa tende a potenziare e a rinnovare (oltre che ad applicare alla pedagogia, alla politica).

Più di recente sono state le teorie della complessità a disporsi su questa frontiera riflessiva, ulteriore, di «secondo grado», in relazione a stili e a modelli del pensiero. Si tenga presente il lavoro svolto da Morin, ad esempio. Al suo richiamo epistemologico alla «conoscenza con coscienza», a quello criteriologico secondo il quale la complessità non si deve semplificare o ridurre: si tratta di interpretarla, invece, secondo *iuxta propria principia*. A quello connesso al programma di formazione della mente attuale: «testa ben fatta» in quanto metacognitiva e capace di usare strumenti più sottili di pensiero (come l'ologramma), che si applica a saperi necessari per il presente/futuro, che collega le conoscenze, ma alla luce di un punto di vista ulteriore e trasversale (appunto, meta), che si impone nel tempo della Mondialità e del confronto tra culture e tradizioni, che vanno – come tali – comprese e integrate.

A questo punto possiamo ben riconoscere il senso di tutto questo sviluppo culturale e di pensiero. Dai vari fronti si è reclamato un «salto» del pensiero stesso, capace di leggere e gestire il proprio pluralismo come asimmetria e di fatto assumendo uno sguardo ulteriore (superiore) che si sa e si vuole come meta e si esercita nella dinamica di modelli e procedure che, nella trasversalità di categorie e concetti, fanno emergere una *forma nuova di pensiero* (metalogico) che *riflette criticamente* (analizzando i presupposti e tenendo aperta la criticità su se stessa, con la metacritica) e fissa *elementi di struttura* più comprensivi e più generali. Qui e oggi. Dalle diverse frontiere è emerso un modo critico-critico di leggere il pensiero e la possibilità di guardarlo sempre da un punto di vista ulteriore, che sta sempre nella mente, ma che proprio questa sottopone ad analisi critica e ad un'analisi che si potenzia secondo una critica che si rivolge anche su se stessa (ovvero: critica-critica).

Qui, noi, oggi, siamo collocati. Dobbiamo assimilare il metacognitivo, saperlo usare nel suo volto più attuale, metterlo alla prova nell'analisi stessa, comporlo nella sua funzione di controllo sì, ma anche di sfida. Ed è così che la metacognizione si sviluppa nei saperi, nella società, nei soggetti. Rivelandosi un *bisogno* a cui la cultura sta già da tempo dando risposta.

2. *La sfida sempre in corso*

La soddisfazione a tale bisogno – di affinare il cognitivo, di farlo retro-agire su se stesso, di disporlo su un'analisi «meta» (riflessiva, strutturale di secondo grado e funzionale anche di secondo grado) – è attiva almeno a partire dagli anni Sessanta: dal tempo di quella cultura strutturalistica che ha investito un po' tutti gli ambiti di ricerca (e dei suoi sviluppi in senso cognitivo) posti tra filosofia, psicologia, epistemologia, come già detto di sopra. Le indagini sulle «due culture», sulla creatività, sul pensiero (logico, produttivo, divergente, creativo, etc.), sul valore del dissenso, hanno aperto una riflessione metacognitiva che si fa, già in quegli anni, assai importante e lo è rimasta fino a noi: fino al tempo del Postmoderno, del multiculturale, della complessità. Si è trattato, va riconosciuto, di una svolta epocale: ha interpretato un bisogno di sofisticazione del sapere e di controllo più completo delle procedure cognitive, tipico di un tempo che si è detto «dei saperi» e che assegna ad essi un ruolo socio-economico sempre più centrale (poiché è dalla loro innovazione e ricerca che nasce la stessa capacità produttiva in grado di stare in un mercato in continua trasformazione), ma che li declina sempre più anche nella loro complessità interna, nella loro fisionomia articolata e *subtilis*, polimorfa e organico-tensionale. Tutti quanti.

Sì, però tale posizione di ricerca non si è affatto esaurita, è ovvio. Ci sta di fronte sia come conquista (di un'*immagine* dei saperi, di un loro *statuto* e di un loro *uso*), sia come sfida: da riprendere, da approfondire, da portare avanti. E proprio perché è un bisogno caratteristico della cultura del nostro tempo. Di un tempo di pluralismo, di sofisticazione, di meticcio, di apertura soprattutto: al nuovo, all'ulteriore, al diverso. Allora la metaconoscenza si offre come momento chiave per costruire il pensiero della complessità. E infatti si fa esercizio permanente di ricerca. Ieri e ancora oggi.

Anzi, c'è di più. Lo sviluppo cognitivo del pensiero è uno strumento per collocarsi nel nostro tempo in una condizione di piena cittadinanza. Per capire l'organizzazione complicata del sistema-dei-sistemi che è la società presente, i suoi effetti di globalizzazione e individualismo a un tempo, di compattezza omologante e di liquidità e per dominare (almeno cognitivamente) il Potere e l'Organizzazione stessa. Per darsi una mente più libera, non conformistica, capace di resistere alla cattura e dell'Ideologia e della Tecnica, in quanto allenata a pensare-per-retroazione, attraverso uno scarto critico, secondo il gioco decostruttivo della genealogia, della interpretazione, della metacritica. Per collocarsi nello stesso mercato del lavoro attuale, dove professionalità vale sì competenza, ma ancor di più riflessività e poi capacità innovativa nell'apprendere e nell'apprendere per tutta la vita.

Su questa frontiera innovativa della formazione al pensiero si è collocata da tempo la stessa ricerca psico-socio-pedagogica che si è fissata intorno alle teorie dell'apprendimento, allo sviluppo cognitivo, all'epistemologia genetica, ma anche al pensiero critico, a quello creativo, a quello estetico, e allo statuto complesso e disomorfico del mentale. Sempre sì, ma soprattutto oggi.

3. *Il compito formativo*

Per concludere consideriamo un solo esempio, ma uno dei più organici e significativi della «congiuntura» (cultural-cognitiva) attuale. Quello rappresentato dalla ricerca educativa di Morin, che ha elaborato, prima, una diagnosi dei saperi e del senso del nostro tempo, poi ha fissato il compito educativo e le strategie idonee per abitarlo, e fruttuosamente, a livello politico, culturale, produttivo. Sì, i saperi sono mutati: si sono sofisticati secondo complessità e le epistemologie di oggi sono il segnale esplicito di tale mutamento, così problematiche, così non-lineari, così articolate come si sono affermate oggi. E adesso i saperi devono essere posseduti a questa quota. Poi, la società stessa si è dilatata, è uscita dal guscio locale, si è fatta planetaria, non solo espandendo la cultura occidentale (pur alta e di guida che possa essere) ma accogliendo (e necessariamente) le altre culture, altri stili cognitivi e sviluppando la loro compresenza non conflittuale ma dialogica e integrata/integrante.

Se questo è l'orizzonte del nostro tempo, l'educazione stessa deve mutare: deve essere più cognitiva e più sofisticata nel formare il cognitivo stesso. Da qui le tre opere del 1999 che hanno costituito il messaggio pedagogico di Morin e hanno posto l'epistemologo francese all'attenzione della pedagogia internazionale. Intanto bisogna allenare la mente: rendendola più libera, più critica, più autocritica, più capace di governare la complessità. Poi è necessario «collegare» le conoscenze per evitare effetti-dispersione, derive nel particolare che si fa sempre più settoriale e per coltivare un'ottica di trasversalità e di riunificazione problematica dei saperi, che li rilegga a una quota più alta. Più sofisticata anche. Infine si tratta di fare un elenco e indicare come fini i saperi «necessari all'educazione» di oggi e di domani. E sono proprio i saperi della sofisticazione: ovvero quelli che operano nel metacognitivo e da lì si trasferiscono nell'epistemologico e nel cognitivo.

Morin veramente, con pochi altri pensatori (Bruner in particolare), si è inoltrato su questa frontiera «meta» che deve guidare la nostra capacità di «abitare» la complessità ma anche di governarla per via formale. Lì, in Morin, il cognitivo viene declinato, e al meglio, nella sua dimensione formativa più generale. Per il pensiero attuale e per l'uomo di oggi che deve essere portatore – e sempre più attivo e determinato – di tale pensiero. L'etichetta metacognitiva contrassegna al meglio tale pensiero e tale uomo come soggetto e come mente.

Essa, allora, sulle orme di Morin, deve essere *coltivata*, deve essere *ripensata*, deve essere *aggiornata*, soprattutto guardata come un vero bisogno formativo del nostro tempo e come una sfida che il pensiero, oggi, lancia al pensiero stesso. E come sfida permanente. Risolvibile anche in altri modi rispetto a quelli moriniani (più estetici, più ispirati alla creatività, più metacritici), ma che, comunque, riconoscono come centrale il compito di allenare la mente a rendersi sempre di più, e sempre più consapevolmente, meta-cognitiva.

Bibliografia

- J.S. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 1973
J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1998
F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006
F. Cambi, F. Giambalvo, (a cura di), *Formarsi nell'ironia*, Palermo, Sellerio, 2008
J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961
J. Dewey, D. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
H. Gardner, *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987
A. Mariani, D. Sarsini, (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006
E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001
E. Morin, *Relier les connaissances*, Paris, 1999
L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Torino, Einaudi, 1989