QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

The Teacher as Epistemic Intermediary: Vocational Imagination, Evaluative Habitus and Professional Identity Formation in Contexts of Vulnerability

Il docente come intermediario epistemico: immaginazione vocazionale, habitus valutativo e formazione dell'identità professionale in contesti di vulnerabilità

Andrey Felipe Sgorla
Università degli Studi di Siena

andrey.sgorla@unisi.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18208

ABSTRACT

At a time when the crisis of teacher professional identity intersects with the growing displacement of students whose biographies remain excluded from dominant cultural repertoires, the question of who gets to imagine a vocational future — and under what conditions — becomes a pressing pedagogical concern. The evaluative habitus that teachers incorporate tends to reproduce the legitimacy criteria of the dominant culture, generating forms of epistemic injustice that silence non-normative trajectories and naturalise exclusion. This paper introduces vocational imagination as a pedagogical category to analyse both the fragility of professional identity and the narrowing of students' horizons, and proposes the construct of fictional displacement to name those situations in which a subjectively robust trajectory is rejected not because of the subject's weakness, but because of the institution's insufficient interpretive repertoires. On this basis, and within the framework of permanent guidance, the paper outlines the figure of the teacher as epistemic intermediary, capable of recognising

mechanisms of symbolic violence in guidance processes, of adopting an intersectional gaze as a diagnostic competence, and of exercising institutional courage as a professional resource. Vocational imagination thus emerges as a necessary condition for a teaching profession that seeks to resist reproductive logic, embracing epistemic justice as the regulative horizon of educational practice.

Keywords: teacher education, vocational imagination, epistemic intermediary, epistemic justice, intersectionality.

RIASSUNTO

In un tempo in cui la crisi dell'identità professionale del docente si intreccia con il crescente displacement degli studenti le cui biografie restano escluse dai repertori culturali dominanti, la domanda su chi possa immaginare un futuro vocazionale — e a quali condizioni — diviene un'urgenza pedagogica. L'habitus valutativo che i docenti incorporano tende a riprodurre i criteri di legittimità della cultura dominante, generando forme di ingiustizia epistemica che silenziano le traiettorie non normative e naturalizzano l'esclusione. Questo contributo introduce l'immaginazione vocazionale come categoria pedagogica per leggere tanto la fragilità dell'identità professionale quanto il restringimento degli orizzonti degli studenti, e propone il costrutto di fictional displacement per indicare quelle situazioni in cui una traiettoria soggettivamente robusta viene rifiutata non per debolezza del soggetto, ma per insufficienza dei repertori interpretativi dell'istituzione. Su questa base, e nel quadro della tradizione dell'orientamento permanente, viene delineata la figura del docente come intermediario epistemico, capace di riconoscere i meccanismi di violenza simbolica nei processi di orientamento, di adottare uno sguardo intersezionale come competenza diagnostica e di esercitare il coraggio istituzionale come risorsa professionale. L'immaginazione vocazionale si configura pertanto come condizione necessaria di una professionalità docente che intenda sottrarsi alla logica riproduttiva, assumendo la giustizia epistemica quale orizzonte regolativo dell'agire educativo.

Parole chiave: formazione docente, immaginazione vocazionale, intermediario epistemico, giustizia epistemica, intersezionalità.

---

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo propone una riflessione teorica sulla formazione degli insegnanti a partire dalla figura del docente come *intermediario epistemico*, vale a dire come professionista che, nell'esercizio quotidiano della valutazione, dell'orientamento e dell'interpretazione delle biografie studentesche, può riprodurre oppure contestare le gerarchie di credibilità attraverso cui la scuola distribuisce possibilità di futuro.

La ricerca sulla formazione docente ha documentato con chiarezza come la costruzione dell'identità

professionale non si esaurisca nell'acquisizione di competenze tecniche, ma richieda processi continui di riflessività, attribuzione di senso e rigenerazione del progetto educativo (Cambi, 2014; Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Oliverio, 2022). Allo stesso tempo, la sociologia del campo ha mostrato come i docenti occupino una posizione strutturale in cui l'habitus valutativo incorporato tende a riprodurre i criteri di legittimità della cultura dominante, contribuendo alla naturalizzazione di gerarchie simboliche e forme di esclusione che si presentano spesso come neutrali (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979). Le pratiche valutative e orientative quotidiane non sono mai neutre: concorrono a definire quali biografie vengono riconosciute come vocazionalmente plausibili e quali restano ai margini dei repertori interpretativi della scuola (Fiorucci, 2019; Crescenza, 2024).

In questo scenario, segnato da vulnerabilità diffuse, disorientamento emotivo, conflitti simbolici e pluralizzazione delle traiettorie biografiche (Baldacci, 2013; 2023; Santerini, 2021; Bruzzone, 2022), la formazione iniziale e in servizio dei docenti assume un valore strategico. Non si tratta soltanto di aggiornare pratiche o strumenti, ma di interrogare criticamente il significato dell'essere insegnanti oggi, in una scuola chiamata a confrontarsi con disuguaglianze persistenti, discorsi d'odio e un'accelerazione tecnologica che incide profondamente sulle relazioni educative (Bocci, 2022; Fiorucci & Zizioli, 2022; Zizioli & Annacontini, 2022; Roig-Vila & Crescenza, 2025).

Ciò che resta ancora poco tematizzato, tuttavia, è il meccanismo specifico attraverso cui l'habitus valutativo docente opera in relazione alle traiettorie vocazionali degli studenti le cui biografie non trovano pieno riconoscimento nei repertori interpretativi dominanti della scuola. La teoria dell'ingiustizia epistemica (Fricker, 2007) consente di leggere tali dinamiche mostrando come il deficit di credibilità attribuito a determinati soggetti e l'insufficienza delle risorse interpretative disponibili possano disconoscere sistematicamente le esperienze di studenti provenienti da contesti sociali, culturali, migratori e di genere non normativi. La prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016) permette inoltre di evitare sia l'universalizzazione astratta della vulnerabilità sia la sua semplificazione categoriale, mostrando come differenti posizioni sociali producano modi distinti di essere ascoltati, interpretati e valutati all'interno della scuola.

A partire dal concetto di *fictional expectations* elaborato da Beckert (2016), il contributo introduce il costrutto di *immaginazione vocazionale* come categoria pedagogica utile a comprendere il rapporto tra costruzione del futuro, continuità biografica e investimento formativo in condizioni di incertezza radicale. Nel quadro del Vocational Imagination Model, i soggetti possono sostenere la propria traiettoria solo se dispongono di una infrastruttura sociale dell'immaginazione sufficientemente robusta, fondata su supporti narrativi, convenzionali e relazionali che rendano il futuro non soltanto desiderabile, ma anche pensabile e socialmente plausibile. Il costrutto di *fictional displacement* designa, in questa prospettiva, la condizione in cui una traiettoria vocazionale internamente robusta viene strutturalmente rifiutata dall'architettura di riconoscimento del campo che il soggetto tenta di attraversare. Trasposta nel contesto scolastico, questa categoria consente di leggere in modo nuovo le situazioni in cui la scuola non si limita a registrare una fragilità degli studenti, ma contribuisce essa stessa a produrre una frattura tra ciò che essi riescono a immaginare per sé e ciò che l'istituzione è disposta a considerare credibile o degno di investimento.

L'articolo sviluppa tale argomento attraverso un'analisi teorico-riflessiva che mette in dialogo la sociologia del campo di Bourdieu, la teoria dell'ingiustizia epistemica di Fricker, la prospettiva intersezionale e la categoria di immaginazione vocazionale, collocandole nel quadro della tradizione italiana dell'orientamento permanente (Dato, 2019; Loiodice, 2023). Su questa base, il testo delinea il profilo del docente come intermediario epistemico, articolato in tre dimensioni formative:

conoscenza situata dei meccanismi di ingiustizia epistemica, analisi intersezionale come competenza diagnostica e coraggio istituzionale come risorsa professionale. Vengono infine sviluppate implicazioni per la formazione iniziale e continua degli insegnanti, in coerenza con l'orizzonte del fascicolo dedicato a *Formare docenti oggi: emergenze pedagogiche, diritti e responsabilità educative*.

Nel prosieguo, il secondo paragrafo ricostruisce il quadro teorico di riferimento; il terzo approfondisce la figura del docente come intermediario epistemico, articolandone le dimensioni formative; il quarto sviluppa le implicazioni per la formazione iniziale e in servizio; il quinto, infine, presenta le conclusioni, i limiti del contributo e alcune piste di ricerca future.

2. QUADRO TEORICO

Il quadro teorico di questo contributo si articola su tre livelli analitici tra loro intrecciati. Il primo riguarda la posizione del docente nel campo scolastico e i meccanismi attraverso cui la scuola seleziona, classifica e legittima certe forme di sapere e di soggettività. Il secondo concerne la dimensione immaginativa delle traiettorie formative e professionali. Il terzo chiama in causa le condizioni epistemiche e intersezionali del riconoscimento, cioè i processi attraverso cui alcune biografie diventano intelligibili e credibili, mentre altre vengono rese opache o implausibili.

La sociologia di Bourdieu offre il primo passaggio. La scuola non si limita a trasmettere contenuti, ma opera come campo di produzione e riproduzione simbolica, in cui si distribuiscono legittimità e possibilità di accesso ai beni culturali secondo logiche che riflettono i rapporti di forza della società più ampia (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979). Il docente non occupa una posizione neutrale: agisce dentro un ordine simbolico che contribuisce a confermare, spesso in modo implicito, quali disposizioni, linguaggi e traiettorie siano percepite come adeguate o promettenti. L'habitus valutativo incorporato nella professionalità insegnante tende a trasformare criteri storicamente situati di legittimità in parametri apparentemente universali, favorendo la naturalizzazione di gerarchie che colpiscono con maggiore intensità gli studenti le cui biografie non coincidono con i repertori dominanti della scuola. In continuità con questa lettura, la letteratura pedagogica italiana ha evidenziato come il docente debba essere pensato non solo come esecutore di funzioni, ma come soggetto riflessivo, capace di interrogare criticamente i dispositivi attraverso cui valuta, orienta e interpreta le esperienze degli studenti (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Cambi, 2014; Oliverio, 2022). Il problema, tuttavia, non riguarda la riflessività in senso generale, bensì il fatto che tale riflessività deve misurarsi con meccanismi strutturali di esclusione che si manifestano nella quotidianità scolastica sotto forma di aspettative abbassate, interpretazioni deficitarie e riduzione dell'orizzonte del possibile.

Per comprendere questo snodo, risulta utile approfondire il Vocational Imagination Model. Come anticipato nell'introduzione, il modello definisce le *fictional expectations* come rappresentazioni immaginative di futuri possibili che orientano l'azione in condizioni di incertezza radicale (Beckert, 2016). Ciò che occorre precisare in questa sede è il meccanismo attraverso cui tali aspettative si sostengono o vengono meno. Il VIM individua tre supporti sociali tra loro intrecciati: il supporto narrativo, che consente di collegare passato, presente e futuro in una storia coerente; il supporto convenzionale, che rende una traiettoria socialmente plausibile all'interno di un campo; e il supporto relazionale, che deriva dalla presenza di reti, comunità e legami capaci di confermare l'orizzonte immaginato. Quando questi supporti sono densi e coerenti, si può parlare di *fictional robustness*;

quando si presentano come fragili o si dissolvono, emergono condizioni di *fictional fragility* o di *fictional collapse*, con effetti diretti sulla capacità del soggetto di continuare a investire in un progetto di futuro. Portata dentro il contesto scolastico, questa prospettiva consente di leggere in modo nuovo tanto la formazione dell'identità professionale docente quanto le traiettorie degli studenti: non solo in termini di competenze, ma anche di infrastrutture sociali dell'immaginazione.

Per agevolare la comprensione del modello, è utile esplicitare la logica relazionale che lega i costrutti appena introdotti. Le *fictional expectations* costituiscono la categoria-madre: sono le rappresentazioni immaginative di futuri possibili che orientano l'azione nel presente (Beckert, 2016). La *fictional robustness*, la *fictional fragility* e il *fictional collapse* descrivono tre gradi decrescenti di sostenibilità sociale di tali aspettative, in funzione della densità dei supporti narrativi, convenzionali e relazionali a disposizione del soggetto. Il *fictional displacement* si colloca su un piano qualitativamente differente: non riguarda la debolezza interna della traiettoria immaginata, bensì la sua mancata validazione da parte dell'architettura di riconoscimento del campo (Bourdieu, 1979; Fricker, 2007). Un soggetto può disporre di un'immaginazione vocazionale internamente robusta ed essere ciononostante *displaced*, perché il campo non possiede le risorse interpretative per accoglierlo. È proprio questa distinzione a fondare la specificità del costrutto all'interno del presente lavoro.

Il prospetto seguente sintetizza questa articolazione: *Fictional robustness*: i supporti sociali dell'immaginazione sono densi e coerenti (locus: —). *Fictional fragility*: i supporti si presentano deboli o intermittenti (locus: nel soggetto / nel contesto prossimo). *Fictional collapse*: i supporti si dissolvono e il progetto di futuro diviene insostenibile (locus: nel soggetto / nel contesto prossimo). *Fictional displacement*: la traiettoria è internamente robusta ma viene rifiutata dal campo (locus: nell'architettura di riconoscimento del campo). Fonte: elaborazione dell'autore a partire da Beckert (2016).

È qui che il dialogo con la teoria dell'ingiustizia epistemica diventa decisivo. Fricker ha mostrato che i processi di riconoscimento della credibilità risentono di pregiudizi sedimentati che attribuiscono valore diverso alle parole, alle esperienze e alle interpretazioni dei soggetti in base alla loro posizione sociale (Fricker, 2007). L'ingiustizia testimoniale si verifica quando un soggetto viene ascoltato come meno credibile di quanto meriterebbe; l'ingiustizia ermeneutica emerge quando mancano le risorse interpretative condivise per comprendere adeguatamente un'esperienza sociale significativa. In ambito educativo, questo significa che alcuni studenti vedono le proprie aspirazioni e narrazioni sottovalutate o rese difficilmente intelligibili all'interno dei codici dominanti della scuola.

Il nesso teoricamente più produttivo consiste nel mettere in relazione l'immaginazione vocazionale con l'ingiustizia epistemica. Il costrutto di *fictional displacement* designa la condizione in cui una traiettoria vocazionale internamente robusta - narrativamente coerente, relazionalmente sostenuta e vocazionalmente investita - viene strutturalmente rifiutata dall'architettura di riconoscimento del campo che il soggetto tenta di attraversare. Vi sono studenti la cui immaginazione vocazionale non è fragile, ma che vengono comunque esclusi perché il campo scolastico non dispone dei repertori interpretativi necessari a riconoscerli come legittimi. Si pensi, a titolo esemplificativo, alla situazione di una studentessa di origine migrante che articola con coerenza narrativa un progetto professionale radicato nella propria biografia familiare e comunitaria - ad esempio nel campo della mediazione culturale o dell'imprenditoria sociale - e che tuttavia, nel colloquio di orientamento, viene reindirizzata verso percorsi considerati "più realistici" non perché il suo progetto sia internamente fragile, ma perché la grammatica orientativa della scuola non dispone delle categorie per riconoscerlo come vocazionalmente plausibile (Catarci, 2015; Fiorucci, 2019). In questo caso non è

l'immaginazione dello studente a essere carente, ma l'architettura di riconoscimento del campo a risultare insufficiente. Trasposto in chiave pedagogica, questo concetto permette di problematizzare quelle situazioni in cui la scuola non si limita a registrare una difficoltà, ma partecipa alla produzione di un disallineamento tra ciò che gli studenti riescono a immaginare per sé e ciò che l'istituzione è disposta a considerare credibile o degno di investimento.

L'intersezionalità offre a questo livello un affinamento indispensabile. Le esperienze di marginalizzazione non possono essere comprese sommando categorie separate; esse si configurano come posizioni specifiche all'interno di matrici di potere che producono forme qualitativamente distinte di esclusione (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016). I meccanismi del mancato riconoscimento non colpiscono tutti allo stesso modo, ma si distribuiscono secondo configurazioni intersezionali che rendono alcune traiettorie più esposte all'opacizzazione o alla compressione aspirazionale. In ambito scolastico, ciò significa che la vulnerabilità non può essere pensata come una categoria omogenea: le condizioni di intelligibilità di una studentessa migrante, di un giovane di classe popolare o di uno studente che incrocia più assi di marginalizzazione non sono equivalenti, e richiedono un'analisi differenziata.

In questa prospettiva, l'orientamento assume un significato più ampio di quello tradizionalmente associato a pratiche informative o decisionali. La tradizione italiana dell'orientamento permanente consente di collocare l'azione docente dentro un orizzonte pedagogico in cui accompagnare le traiettorie dei soggetti significa lavorare sulle possibilità di attribuire senso alla propria esperienza e di costruire mediazioni tra biografia, contesto e progetto (Dato, 2019; Loiodice, 2023; Sgorla & Forte dos Santos Sgorla, 2025). Se però questo orientamento vuole essere adeguato ai contesti contemporanei, non può limitarsi a sostenere l'adattamento individuale, ma deve interrogare le condizioni epistemiche e istituzionali che rendono alcune traiettorie immediatamente riconoscibili e altre sistematicamente marginali. È in questo passaggio che diventa teoricamente plausibile la figura del docente come *intermediario epistemico*: non solo accompagnatore di scelte, ma soggetto capace di leggere, tradurre e contestare i regimi di riconoscimento che attraversano la scuola.

Il quadro teorico qui delineato nasce dall'intreccio di quattro assi: la sociologia del campo e dell'habitus valutativo; il Vocational Imagination Model; la teoria dell'ingiustizia epistemica; e la prospettiva intersezionale. Insieme, questi riferimenti consentono di spostare la questione dalla domanda su come formare docenti più competenti alla domanda su come formare docenti capaci di riconoscere le condizioni attraverso cui la scuola amplia o restringe il campo del possibile per i propri studenti. È su questa base che il paragrafo seguente approfondirà il profilo del docente come intermediario epistemico.

3. IL DOCENTE COME INTERMEDIARIO EPISTEMICO

Se il quadro teorico delineato consente di comprendere come le traiettorie vocazionali degli studenti siano sostenute o ostacolate da condizioni sociali, simboliche ed epistemiche, diventa possibile ridefinire anche il profilo del docente in termini più precisi. L'insegnante non può essere pensato soltanto come trasmettitore di contenuti o professionista riflessivo in senso generale, ma come attore che interviene quotidianamente nei processi attraverso cui alcune esperienze acquistano intelligibilità, alcune parole ricevono credibilità e alcuni futuri diventano riconoscibili come legittimi (Bocci, 2022; Oliverio, 2022). Parlare di docente come *intermediario epistemico* significa allora assumere che una parte essenziale del lavoro educativo consista nel mediare tra biografie situate e regimi istituzionali

di riconoscimento, tra immaginazioni vocazionali emergenti e repertori scolastici che non sempre sono in grado di accoglierle (Fiorucci & Zizioli, 2022).

L'intermediazione epistemica non coincide con una generica sensibilità relazionale né con una semplice attenzione inclusiva, pur presupponendo entrambe. Essa rinvia, più radicalmente, alla capacità professionale di riconoscere che la scuola partecipa alla distribuzione differenziale della credibilità e dell'intelligibilità, contribuendo talvolta a consolidare ingiustizie testimoniali ed ermeneutiche che colpiscono in modo particolare studenti provenienti da posizioni sociali marginalizzate (Fricker, 2007; Crescenza, 2024). Trasposta nel contesto scolastico, l'intuizione elaborata in chiave teorica come *epistemic intermediation* permette di leggere l'azione docente come pratica di traduzione, sostegno e contestazione dei dispositivi che rendono alcune traiettorie immediatamente pensabili e altre costantemente sospese tra invisibilità, svalutazione e adattamento forzato.

In questa prospettiva, il docente come intermediario epistemico svolge tre funzioni intrecciate. La prima è *ermeneutica*: riconoscere quando il linguaggio scolastico disponibile non è sufficiente a comprendere l'esperienza di alcuni studenti, e quando il problema non è l'assenza di significato nelle loro biografie, ma l'insufficienza dei repertori interpretativi dell'istituzione (Bruner, 1997; Fiorucci, 2019). La seconda è *testimoniale*: sospendere il riflesso deficitario con cui troppo spesso vengono accolte parole e aspirazioni provenienti da soggetti non allineati ai modelli dominanti, restituendo loro una presunzione di credibilità pedagogicamente fondata (Santerini, 2021). Il riflesso deficitario si manifesta, tra l'altro, in quelle situazioni in cui l'aspirazione universitaria di una studentessa proveniente da un contesto socialmente marginalizzato — ad esempio di etnia rom o di classe popolare — viene accolta con sorpresa o con un atteggiamento implicitamente scoraggiante, come se tale aspirazione fosse intrinsecamente incongruente con la posizione sociale da cui proviene (Santerini, 2021). Sospendere questo riflesso non significa rinunciare al giudizio professionale, ma interrogare le condizioni strutturali che rendono un'aspirazione immediatamente credibile per alcuni studenti e strutturalmente sospetta per altri (Bourdieu & Passeron, 1970; Crenshaw, 1989). La terza è *orientativa*: accompagnare gli studenti nella costruzione di ponti tra la propria esperienza e i codici del mondo scolastico e professionale, senza chiedere loro di rinunciare alle parti più significative della propria traiettoria solo per risultare leggibili (Dato, 2019; Loiodice, 2023). Tali funzioni richiedono un lavoro formativo specifico, articolato in tre dimensioni che vengono di seguito approfondite: conoscenza situata dei meccanismi di ingiustizia epistemica, analisi intersezionale come competenza diagnostica e coraggio istituzionale come risorsa professionale.

La prima dimensione riguarda la conoscenza situata dei meccanismi di ingiustizia epistemica. I docenti devono sviluppare una conoscenza non astratta, ma *situata*, dei processi attraverso cui l'ingiustizia epistemica prende forma nei contesti scolastici. Non basta conoscere in termini teorici la distinzione tra ingiustizia testimoniale ed ermeneutica (Fricker, 2007); occorre saperne riconoscere le manifestazioni minute nelle interazioni quotidiane, nelle pratiche di valutazione, nelle attribuzioni di potenziale, nei colloqui orientativi, nelle aspettative implicite che guidano il giudizio professionale. Come ha mostrato la letteratura sulla riflessività docente, molte dimensioni dell'agire professionale si sedimentano come abiti percettivi e valutativi, diventando tanto più efficaci quanto meno tematizzati (Cambi, 2014; Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Oliverio, 2022; Michelini, 2022). Quando un'aspirazione studentesca viene rapidamente riclassificata come irrealistica non sulla base di un'analisi argomentata delle condizioni, ma perché eccede i copioni sociali considerati plausibili per chi parla, siamo già dentro una forma di svalutazione epistemica (Appadurai, 2004); allo stesso

modo, quando l'esperienza di uno studente non trova parole adeguate per essere riconosciuta dentro il discorso scolastico e viene quindi interpretata come confusa o immatura, ciò può segnalare non un deficit del soggetto, ma una povertà ermeneutica dell'istituzione (Fiorucci, 2019). In termini formativi, questa dimensione implica percorsi che aiutino i docenti a leggere la valutazione non come pratica tecnica, ma come pratica epistemica e politica (Volpicella & Crescenza, 2020; Baldacci, 2023), interrogando i criteri con cui si attribuiscono competenza, maturità, motivazione, talento e realismo, e riconoscendo che tali categorie portano con sé sedimentazioni culturali e sociali (Bourdieu & Passeron, 1970).

La seconda dimensione riguarda l'analisi intersezionale intesa non come semplice sensibilità alla differenza, ma come vera e propria *competenza diagnostica*. Se l'ingiustizia epistemica e il fictional displacement non colpiscono tutti allo stesso modo, allora il docente non può limitarsi a un'idea generica di vulnerabilità, ma deve imparare a leggere come differenti assi di marginalizzazione si combinino nel produrre specifiche forme di opacizzazione, svalutazione o delegittimazione (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016). L'intersezionalità permette di evitare due rischi opposti ma frequenti: l'astrazione universalista che tratta tutti gli studenti come esposti agli stessi processi, e la categorizzazione rigida che riduce i soggetti alla somma delle loro appartenenze (Loiodice, 2023; Roig-Vila & Crescenza, 2025). Assunta come competenza diagnostica, essa aiuta il docente a formulare domande più precise: non soltanto se uno studente sia in difficoltà, ma attraverso quali dispositivi questa difficoltà venga resa visibile, nominata e interpretata; quali aspetti della sua esperienza risultino riconoscibili e quali restino ai margini del discorso scolastico; in che modo genere, classe, background migratorio, lingua, disabilità o altre dimensioni di differenza si intreccino nel definire la sua posizione all'interno dei regimi di credibilità della scuola (Hosseini *et al*., 2024). In termini operativi, ciò significa distinguere quando il problema riguarda la scarsa intelligibilità narrativa di un'esperienza, quando il mancato riconoscimento convenzionale di competenze e aspirazioni, e quando invece concerne la debole convertibilità delle reti relazionali da cui lo studente proviene: l'intersezionalità non può essere ridotta a contenuto da apprendere in modo dichiarativo, ma deve diventare lente professionale per interpretare situazioni concrete e differenziare le risposte educative (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Hosseini *et al*., 2025).

La terza dimensione, forse la più esigente, riguarda il *coraggio istituzionale* come risorsa professionale. Con questa espressione non si intende una disposizione eroica o individualistica, ma la capacità di assumere responsabilmente il rischio pedagogico e organizzativo implicato nel contestare pratiche, routine e criteri che contribuiscono a produrre esclusione, anche quando essi appaiono normali o consolidati (Bocci, 2022; Zizioli & Annacontini, 2022). Il docente come intermediario epistemico non si limita a riconoscere l'ingiustizia epistemica; quando possibile, cerca di interromperne la riproduzione, aprendo spazi di mediazione e di trasformazione all'interno dell'istituzione scolastica. Quando il problema è strutturale, non bastano interventi centrati esclusivamente sull'adattamento individuale del soggetto: occorre anche una forma di *advocacy* e di trasformazione delle condizioni di riconoscimento (Crescenza, 2024). Il coraggio istituzionale consiste nella disponibilità a rendere problematizzabili criteri, pratiche e linguaggi che altrimenti resterebbero invisibili nella loro forza selettiva (Fiorucci & Zizioli, 2022), e può tradursi nella revisione critica di pratiche valutative penalizzanti, nella costruzione di spazi di parola alternativi al registro deficitario, e nella capacità di intervenire collegialmente quando stereotipi e aspettative abbassate tendono a cristallizzarsi come evidenze (Santerini, 2021; Sgorla & Forte dos Santos Sgorla, 2025). Una simile postura non può essere affidata unicamente alla forza morale del singolo

insegnante: proprio perché si tratta di una risorsa professionale, essa richiede contesti formativi e organizzativi che la rendano possibile, la sostengano e la legittimino (Baldacci, 2013; Volpicella & Crescenza, 2020).
Nel loro insieme, queste tre dimensioni definiscono il docente come intermediario epistemico non come figura idealizzata, ma come profilo professionale formativamente costruibile, capace di abitare le emergenze del presente senza naturalizzare le disuguaglianze che esse rendono visibili (Michelini, 2022; Oliverio, 2022).

4. IMPLICAZIONI PER LA FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO DEI DOCENTI

Se il docente viene assunto come intermediario epistemico, allora la formazione iniziale e in servizio non può limitarsi alla trasmissione di metodologie didattiche o dispositivi organizzativi, pur necessari. Essa deve diventare uno spazio in cui la professionalità insegnante viene formata a riconoscere criticamente le condizioni attraverso cui la scuola distribuisce credibilità, intelligibilità e possibilità di futuro, e a intervenire su di esse in modo riflessivo e responsabile (Bocci, 2022; Fiorucci & Zizioli, 2022; Baldacci, 2023). Da qui derivano cinque implicazioni interconnesse.
Una prima implicazione riguarda la formazione iniziale e il giudizio professionale sul piano epistemico. Nei percorsi universitari e abilitanti, il tema della valutazione, dell'orientamento e della relazione educativa dovrebbe essere affrontato non solo sul piano metodologico, ma anche sul piano epistemico. Ciò significa formare i futuri insegnanti a interrogarsi su come i criteri di plausibilità, maturità, merito e realismo vengano costruiti dentro la scuola e su come essi possano incorporare, spesso in modo implicito, le norme della cultura dominante, producendo effetti selettivi sulle biografie che non vi corrispondono pienamente (Bourdieu & Passeron, 1970; Fricker, 2007; Volpicella & Crescenza, 2020). La letteratura più recente sulla professionalità docente insiste sul fatto che il giudizio non coincide con l'applicazione automatica di criteri predefiniti, ma richiede capacità di discernimento, interpretazione situata e deliberazione responsabile (Michelini, 2022; Oliverio, 2022). Il costrutto di *fictional displacement* (Beckert, 2016) è particolarmente utile, in tale prospettiva, perché consente di evitare la facile riduzione delle difficoltà orientative a problemi individuali di motivazione o chiarezza progettuale, spostando l'attenzione sulle condizioni di riconoscimento che rendono un futuro accessibile o inaccessibile.
Una seconda implicazione riguarda il ripensamento della formazione in servizio come contesto collettivo di riflessività e trasformazione organizzativa. Se il problema del riconoscimento non si esaurisce nella relazione individuale docente-studente, anche la risposta formativa non può restare confinata al livello del singolo insegnante (Hosseini *et al*., 2024). La letteratura sulla riflessività professionale insiste sull'importanza di pratiche di confronto tra pari, comunità di ricerca, supervisione e analisi condivisa delle pratiche come condizioni per la trasformazione della professionalità docente (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Baldacci, 2023). In modo concreto, ciò implica l'adozione di dispositivi formativi centrati sull'analisi delle pratiche: laboratori basati su incidenti critici, discussione di vignette, revisione di pratiche valutative, analisi di colloqui orientativi e ricostruzione narrativa di episodi scolastici problematici (Hosseini *et al*., 2025). A titolo illustrativo, un incidente critico utilizzabile in un laboratorio formativo potrebbe riguardare un consiglio di classe in cui, a fronte di un rendimento scolastico discontinuo di uno studente con background migratorio, un docente propone di ridimensionarne il percorso scolastico invocando la necessità di "essere realisti", mentre un altro docente riconosce nella traiettoria dello studente competenze linguistiche e

relazionali maturate in contesti extrascolastici che la valutazione formale non riesce a intercettare. La discussione collegiale di un episodio come questo consente di rendere visibili i meccanismi impliciti attraverso cui il giudizio professionale incorpora aspettative differenziali (Bourdieu, 1979) e di esplorare risposte alternative, trasformando il confronto tra pari in occasione di apprendimento riflessivo (Hosseini *et al*., 2025). Il loro valore non sta solo nell'aumentare la consapevolezza individuale, ma anche nel rendere visibile la dimensione organizzativa della selezione simbolica: ciò che appare come giudizio personale è spesso sostenuto da convenzioni collegiali, consuetudini istituzionali e grammatiche professionali sedimentate (Bourdieu, 1979).

Una terza implicazione investe il rapporto tra formazione docente e orientamento, recuperato come dimensione trasversale della professionalità insegnante. La tradizione italiana dell'orientamento permanente segnala che accompagnare i soggetti non significa fornire informazioni o supportare decisioni puntuali, ma sostenere processi di costruzione di senso, di lettura della propria esperienza e di progettazione del futuro (Dato, 2019; Loiodice, 2023; Sgorla & Forte dos Santos Sgorla, 2025). Ogni docente, nel momento in cui interpreta una biografia studentesca, valida un'aspirazione o delimita un orizzonte di possibilità, esercita già una funzione orientativa, e la formazione dovrebbe aiutarlo a distinguere tra pratiche orientative che ampliano l'immaginazione vocazionale e pratiche che, invece, la comprimono. Il Vocational Imagination Model offre qui una bussola diagnostica utile, consentendo di distinguere se uno studente necessita di sostegno narrativo, di mediazione convenzionale o di supporto relazionale (Beckert, 2016).

Una quarta implicazione investe la dimensione emotiva e affettiva del lavoro educativo, esplicitamente richiamata nella call. Riconoscere la credibilità di una parola, tollerare l'eccedenza di una biografia rispetto ai repertori noti e sospendere il giudizio deficitario richiedono anche un lavoro emotivo e relazionale complesso, che interpella la postura professionale del docente (Dato, 2019; Bruzzone, 2022). La formazione alla giustizia epistemica non può essere puramente cognitiva: deve aiutare gli insegnanti a riconoscere le proprie reazioni emotive di fronte all'alterità, all'incertezza e alle traiettorie non lineari, trasformandole in occasione di apprendimento professionale anziché in automatismi difensivi (Bruner, 1997). Tale dimensione è particolarmente rilevante in un momento in cui la scuola è attraversata da discorsi d'odio, polarizzazioni e crescente complessità delle relazioni educative (Santerini, 2021; Crescenza, 2024); per questo, la formazione dovrebbe prevedere momenti dedicati alla discussione dei dilemmi etici e politici del lavoro docente, alla costruzione di posture professionali capaci di reggere il conflitto e alla legittimazione organizzativa di pratiche di *advocacy* educativa (Zizioli & Annacontini, 2022; Roig-Vila & Crescenza, 2025).

Una quinta e ultima implicazione riguarda la necessità di pensare la formazione docente come infrastruttura permanente e non episodica. Se la costruzione dell'identità professionale richiede processi continui di riflessività, rigenerazione del senso e revisione delle pratiche, non è realistico immaginare che le competenze legate all'intermediazione epistemica possano essere acquisite una volta per tutte nella formazione iniziale. Esse richiedono un accompagnamento continuo, capace di sostenere i docenti nelle diverse fasi della carriera, soprattutto in contesti attraversati da mutamenti rapidi, nuove vulnerabilità e ridefinizioni dei confini tra sapere, valutazione e tecnologie educative (Baldacci, 2013; 2023; Bocci, 2022). La formazione in servizio dovrebbe perciò essere considerata parte costitutiva della professionalità docente e non semplice obbligo di aggiornamento, così da diventare uno spazio stabile in cui rielaborare l'esperienza, trasformare gli habitus valutativi e affinare il giudizio pedagogico alla luce delle sfide contemporanee.

Nel loro insieme, queste implicazioni suggeriscono che formare docenti come intermediari epistemici

significa ripensare profondamente finalità, contenuti e dispositivi della formazione. Non si tratta di aggiungere un nuovo tema a curricoli già saturi, ma di introdurre una diversa grammatica professionale, in cui valutazione, orientamento, inclusione e giustizia non siano ambiti separati, bensì dimensioni intrecciate del lavoro educativo.

5. CONCLUSIONE

Le riflessioni sviluppate suggeriscono di ripensare la formazione docente come una pratica che non si esaurisce nell'acquisizione di metodologie didattiche o dispositivi organizzativi, ma che si articola attorno alla capacità professionale di leggere criticamente le condizioni attraverso cui la scuola distribuisce credibilità, intelligibilità e possibilità di futuro (Cambi, 2014; Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Oliverio, 2022). Il momento storico attuale rende questo compito particolarmente urgente, configurando la formazione degli insegnanti come spazio di responsabilità educativa e politica (Fiorucci & Zizioli, 2022; Roig-Vila & Crescenza, 2025).

L'intreccio teorico tra sociologia del campo (Bourdieu & Passeron, 1970), teoria dell'ingiustizia epistemica (Fricker, 2007), prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016) e Vocational Imagination Model (Beckert, 2016) si è rivelato la chiave di volta che ha reso possibile spostare l'attenzione da una lettura individualizzante delle difficoltà scolastiche a una comprensione più ampia dei processi attraverso cui la scuola contribuisce a rendere alcune traiettorie visibili e plausibili, mentre ne marginalizza altre. Particolarmente fecondo si è rivelato il costrutto di *fictional displacement*: esso ha consentito di nominare quelle situazioni in cui una traiettoria soggettivamente robusta viene rifiutata dall'architettura di riconoscimento del campo, mostrando che il problema non risiede sempre, o non solo, nella presunta debolezza dello studente, ma nei dispositivi interpretativi e valutativi attraverso cui la scuola filtra le biografie.

Su questa base è stato delineato il profilo del docente come *intermediario epistemico*, articolato in tre dimensioni formative — conoscenza situata dei meccanismi di ingiustizia epistemica, analisi intersezionale come competenza diagnostica e coraggio istituzionale come risorsa professionale — e nelle implicazioni per la formazione iniziale e in servizio. Tale profilo non designa una figura eccezionale, ma un modo più adeguato di nominare una responsabilità già implicita nel lavoro educativo: quella di mediare tra biografie situate e regimi istituzionali di riconoscimento, tra immaginazioni vocazionali emergenti e repertori scolastici che non sempre sono in grado di accoglierle (Dato, 2019; Loiodice, 2023).

Gli sviluppi futuri di tale lavoro prevedono due direzioni complementari: da un lato, studi empirici rivolti a esplorare come i meccanismi di ingiustizia epistemica e di fictional displacement si manifestino concretamente nelle pratiche valutative, nei colloqui di orientamento e nei processi di accompagnamento delle transizioni scolastiche, con particolare attenzione alle configurazioni intersezionali della vulnerabilità (Hosseini *et al*., 2024; 2025); dall'altro, la progettazione e la valutazione di percorsi formativi orientati a sviluppare competenze di intermediazione epistemica nei docenti, attraverso laboratori di analisi delle pratiche, scrittura riflessiva e confronto collegiale (Volpicella & Crescenza, 2020; Baldacci, 2023). In ultima analisi, pensare il docente come intermediario epistemico significa assumere che educare non equivalga soltanto a trasmettere saperi, ma anche a custodire e ampliare il campo del possibile per soggetti le cui biografie rischiano altrimenti di restare ai margini dei repertori scolastici di riconoscimento (Zizioli & Annacontini,

2022; Crescenza, 2024).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

Baldacci, M. (a cura di) (2013). La formazione degli insegnanti in Europa. Milano: Mondadori.

Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 7–13.

Beckert, J. (2016). *Imagined futures: Fictional expectations and capitalist dynamics*. Harvard University Press.

Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, *3*, 17–22.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Roma: Feltrinelli.

Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Scholé.

Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31–36). Firenze University Press.

Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, *1989*(1), 139–167.

Crescenza, G. (Ed.). (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Progedit.

Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9*(2), 15–34.

Fiorucci, M., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Pensa Multimedia.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2024). Practices of social justice-oriented teacher education: A review of the literature. *Frontiers in Education*, *9*, 1432617.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2025). Navigating challenges and tensions in social justice-oriented teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*. Advance online publication.

Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.

Michelini, M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia Oggi*, *20*(1), 154–160.

Oliverio, S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, *20*(1), 40–47.

Roig-Vila, R., & Crescenza, G. (2025). *Proteger la humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia*. Grupo Kiobus Editorial.

Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Cortina.

Sgorla, A. F., & Forte dos Santos Sgorla, L. H. (2025). Orientare per il senso di sé: Ikigai, resilienza e riflessività per una pedagogia dell'orientamento generativo. *Lifelong Lifewide Learning*, *23*(47), 1–11.

Volpicella, A. M., & Crescenza, G. (Eds.). (2020). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Edizioni Conoscenza.

Zizioli, E., & Annacontini, G. (2022). Il Nomos dell'aratro: pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia Oggi*, *20*(2), 189–196.

Copyright (©) Andrey Felipe Sgorla

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Sgorla, A.F. (2026). Il docente come intermediario epistemico: immaginazione vocazionale, habitus valutativo e formazione dell'identità professionale in contesti di vulnerabilità [The Teacher as Epistemic Intermediary: Vocational Imagination, Evaluative Habitus and Professional Identity Formation in Contexts of Vulnerability]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 80-92, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18208