

# Corporeità femminile e agency nelle rivolte iraniane. Spunti pedagogici

## Female Corporeality and Agency in the Iranian Uprisings. Pedagogical Insights

Farnaz Farahi

Università eCampus, [farnaz.farahi@uniecampus.it](mailto:farnaz.farahi@uniecampus.it)

CORPI, POTERE, DISCIPLINAMENTO E AGENCY

### ABSTRACT

An image of a woman holding up a lock of cut hair during a demonstration in Iran has become an emblem of the struggle against patriarchal oppression. This contribution offers a pedagogical reading of Iranian women's activism, interpreting women's bodies as a symbolic space in which repression and self-determination confront one another. Through the theoretical lenses of Gramsci, Bourdieu, and Nussbaum, the paper examines how bodily gestures and the iconography of revolt function as devices of counter-narration. The methodology is grounded in visual, semiological, and hermeneutic analysis within a historical-political framework linking corporeality and subjectivation. The body is not a passive object of control, but an active subject bearing formative implications for gender issues beyond Iran.

L'immagine di una donna che solleva una ciocca di capelli recisa durante una manifestazione in Iran è divenuta emblema della lotta contro l'oppressione patriarcale. Il contributo propone una lettura pedagogica dell'attivismo femminile iraniano, interpretando il corpo delle donne come spazio simbolico in cui si confrontano repressione e autodeterminazione. Attraverso le lenti teoriche di Gramsci, Bourdieu e Nussbaum, si analizza come il gesto corporeo e l'iconografia della rivolta funzionino come dispositivi di contro-narrazione. La metodologia si fonda su un'analisi visuale, semiologica ed ermeneutica, in un quadro storico-politico che correla corporeità e processi di soggettivazione. Il corpo non è oggetto passivo di controllo, ma soggetto attivo, portatore di implicazioni formative sulla questione di genere che eccedono l'Iran e interrogano, in generale, i processi socioeducativi.

### KEYWORDS

Iran; Female Body; Agency; Resistance; Postcolonial Pedagogy  
Iran; corpo femminile; agency; resistenza; pedagogia postcoloniale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

**Citation:** Farahi, F. (2026). Corporeità femminile e agency nelle rivolte iraniane. Spunti pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 27-33. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-04>.

**Corresponding Author:** Farnaz Farahi | [farnaz.farahi@uniecampus.it](mailto:farnaz.farahi@uniecampus.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-04

**Received:** 19/03/2026 | **Accepted:** 15/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

## Introduzione



Figura 1: Donna iraniana durante un gesto di taglio dei capelli in pubblico



Figura 2: Donna iraniana che brucia un'immagine di Ali Khamenei

Le immagini sopra riportate, rinvenute dai social network (unici media che, ad oggi, sfuggono alla censura del regime iraniano), sono divenute, a partire dal 2022 e in modo specifico da inizio 2026, il simbolo delle proteste in Iran contro il governo degli ayatollah. In particolare, le immagini riproducono una donna, rigorosamente senza velo, che: in un caso, si taglia una ciocca di capelli (gesto che indica il rifiuto delle norme di abbigliamento imposte dalla legge iraniana); nell'altro, fuma una sigaretta mentre brucia una foto di Ali Khamenei, la Guida Suprema dell'Iran. Il tutto in contrasto con l'integralismo della Repubblica Islamica che, dal 1979, esercita una dura repressione, controllando comportamenti, corpi e libertà, con peculiare riferimento alle donne (Farahi, 2024; Kayal & Ali, 2024).

Le più recenti mobilitazioni di protesta contro il regime si sono intensificate a partire dal 2022. L'evento scatenante è stata la morte di Mahsa Amini, giovane donna iraniana di origine curda, arrestata il 13 settembre 2022 a Teheran dalla *Gasht-e Ershad*, la cosiddetta "polizia morale" (Kung, 2005), con l'accusa di non aver indossato correttamente il velo. Dopo essere stata rinchiusa in un centro di detenzione, Amini è deceduta in ospedale il 16 settembre 2022, in circostanze controverse, riconducibili a presunte violenze subite durante la custodia. Le proteste che ne sono seguite sono state sempre represses dagli ayatollah, per evitare che il dissenso prendesse il sopravvento sul piano socio-politico (Izadi & Dryden, 2024). Tra la fine del 2025 e l'inizio del 2026 le rivendicazioni di diritti da parte delle donne sono però riemerse e, attualmente, confluite nella guerra tra Israele-Stati Uniti e Iran (su cui non si entrerà nel merito) (Zaccara, 2026).

In questo quadro, la diffusione di immagini come quelle di cui sopra, ha assunto un valore simbolico dai forti connotati socioculturali nazionali e transnazionali. Foto che ritraggono gesti come mostrarsi senza velo, o tagliarsi una ciocca di capelli in pubblico, sono diventati dispositivi interculturali capaci di creare contro-narrazioni rispetto al potere dominante (Zoletto, 2012; Zizioli, 2017; Lueg & Wolff Lundholt, 2021).

Nel presente contributo, prendendo spunto dalle immagini sopra riportate, ci si chiede cosa questi gesti rappresentativi ci comunichino sotto il profilo pedagogico e interculturale. Effettuando una *narrative review* non sistematica della letteratura di riferimento, sono stati selezionati e analizzati (a livello qualitativo) contributi che indagano il rapporto tra corporeità, potere e pratiche di resistenza nei contesti autoritari. La selezione è stata orientata da alcuni criteri tematici, circostanziati all'interculturalità: studi sul corpo come spazio di espressione politica e simbolica; ricerche sulle pratiche di protesta femminile e sulle forme di re-



sistenza (in riferimento al contesto iraniano); analisi pedagogiche e interculturali dei processi di soggettivazione.

Dopo una breve disamina storica dell'Iran e una concettualizzazione del corpo femminile come dispositivo di contro-narrazione, si procederà ad analizzare il ruolo delle immagini come strumenti interculturali dalla forte valenza simbolica. L'obiettivo è comprendere quali implicazioni teoriche possono insegnarci sul piano pedagogico le dinamiche evidenziate dalle donne iraniane, in riferimento all'educazione delle future generazioni.

## 1. Il potere egemonico in Iran

L'Iran contemporaneo nasce nel 1979, quando fu instaurata la Repubblica Islamica grazie all'abolizione della monarchia dello shah Mohammad Reza Pahlavi, sostituita dal regime dell'ayatollah Ruhollah Khomeini. La trasformazione del Paese non fu soltanto politica, ma anche e soprattutto socioculturale e religiosa (Farahi, 2024; Keddie, 2006).

Al centro dell'autoritarismo della Rivoluzione islamica del 1979 venne posta la *sharia* come principio normativo supremo. Si tratta del sistema di norme religiose islamiche derivato dal Corano (il testo sacro dell'Islam) e dalla Sunna (gli insegnamenti e le pratiche del profeta Maometto), ovvero l'insieme di regole che disciplinano sia la vita spirituale (preghiera, digiuno, ramadan, riti religiosi) sia la vita sociale e civile (matrimonio, eredità, comportamenti pubblici, diritto penale e commerciale), in particolare delle donne (Kung, 2005; Mernissi, 1992; Wadud, 2011; Farahi, 2024). L'interpretazione integralista della *sharia* da parte della Repubblica giustifica la prevaricazione dell'uomo sulla donna e deriva da un'impostazione ideologica patriarcale che non coincide, però, con quanto riportato nelle Scritture (Kung, 2005; Wadud, 2011).

L'imposizione del genere maschile su quello femminile ha determinato una serie di obblighi a carico delle donne (su tutti quello di indossare il velo) aventi lo scopo – simbolico e identitario – di sancire la subordinazione femminile all'interno della sfera pubblica, rendendo visibile e normalizzata la gerarchia di genere come oggetto di controllo statale (Wagner et al., 2012; Eskandari, 2024; Kayal & Ali, 2024).

Le azioni repressive del regime iraniano rappresentano quel che Bourdieu (2024) definisce “violenza simbolica”: un meccanismo perenne di imposizione del dominio maschile attraverso strumenti culturali, sociali e istituzionali. Gramsci (2014), invece, ne parla in termini di “egemonia”: la capacità di una classe sociale di imporre la propria visione del mondo come universale, non solo con strumenti coercitivi, ma anche col consenso culturale, l'influenza educativa, la costruzione di ideologie. L'egemonia si realizza attraverso un intreccio di potere politico e controllo che plasma il senso comune in conformità agli interessi della classe dominante (*Ibidem*).

Le azioni dimostrative delle donne sono il tentativo di creare nuove ridefinizioni sociali, contro l'egemonia e la violenza simbolica.

Gramsci (2014) le definisce narrazioni subalterne, dove per subalternità intende la condizione di una classe sociale che non partecipa al potere egemonico ed è marginalizzata dai processi decisionali. I subalterni sviluppano proprie forme di resistenza e narrazione, spesso non ufficiali né istituzionalizzate. Sono le subalternità, tuttavia, che creano significati alternativi, spazi di dialogo e sfidano l'egemonia (Cambi, 2012). Le donne iraniane rappresentano proprio il tentativo subalterno di creare nuovi spazi di riflessione. Non solo sfidano le norme di genere e le coercizioni statali, ma creano nuove soggettività, in cui il corpo – oggetto di vessazione e controllo del regime – diventa simultaneamente espressione di resistenza (Rivetti, 2023; Mohebkhodae, 2025) e strumento di contro-narrazione nazionale e transnazionale (Izadi & Dryden, 2024).



## 2. Il corpo come dispositivo di contro-narrazione

Per chiarire il concetto di contro-narrazione, partiamo dal definire la narrazione, che è “la grammatica fondamentale di ogni forma di pensiero e di comunicazione” (Chambers, 2011, p. 130), la quale allena la mente, in senso pedagogico, all’incontro e al dialogo (Cambi, 2012). Le trame narrative – nei contesti educativi dell’infanzia e in quelli interculturali di più ampio respiro – promuovono l’emancipazione, veicolano valori come la solidarietà, il rispetto, superando le dicotomie noi-loro. Rappresentano la ricerca di una narrazione comune che faccia sintesi, ma non snaturi, la realtà multiculturale della società contemporanea (Zizioli, 2017).

Nafisi (2015), scrittrice iraniana, ne parla con queste parole:

le storie sono longeve [...], ma hanno bisogno di essere rinnovate e raccontate da ogni generazione attraverso gli occhi e le esperienze di nuovi lettori che condividono uno spazio comune, senza confini tracciati dalla politica o dalla religione, dall’etnia o dal genere: la Repubblica dell’immaginazione è la Repubblica più democratica di tutte (Ivi, p. 50).

Il rischio di adottare un’unica narrazione possibile, a livello sociale, è quello di ricadere nell’autoritarismo. Le contro-narrazioni, che sono riformulazioni alternative rispetto ai racconti dominanti (Mutua & Li, 2008), riducono tale evenienza, possedendo una forte componente pedagogica. Stimolano, infatti, riflessioni critiche, ammettono diversi punti di vista, favoriscono la comprensione interculturale. Non solo, consentono il decentramento, propongono un esercizio di spostamento mentale, di atteggiamento curioso, interrogativo e ricettivo per immaginare il modo di vivere di altre persone, sperimentare che esistono altri modi di pensiero e sentimento rispetto ai propri (Nussbaum, 2012; Zoletto, 2012; Zizioli, 2017).

Le proteste femminili iraniane sono forme di contro-narrazione poiché decentrano lo sguardo rispetto a rappresentazioni stereotipate, decostruendo il pensiero dominante e offrendo nuovi spunti per l’elaborazione di modelli educativi interculturali (Zizioli, 2017; Lueg & Wolff Lundholt, 2021).

Secondo la prospettiva semiologica di Barthes (2002), infatti, ogni gesto può essere letto come segno – ossia come un elemento portatore di significati che trascendono l’atto materiale in sé e che assumono valore all’interno del contesto socioculturale in cui vengono prodotti e interpretati. Ciascun significato può essere denotativo (è il livello letterale e immediato, quello percepito senza mediazione ideologica) e connotativo (il senso culturale, simbolico e ideologico, che conferisce al gesto un valore sociale, politico o morale). Per il sociologo, il gesto non si limita quindi alla materialità: esso diventa contro-narrazione simbolica in cui la dimensione visibile e quella culturale si intrecciano, producendo un messaggio complesso che può essere letto e interpretato dal pubblico (*Ibidem*).

I gesti corporei delle donne, diffusi per mezzo delle immagini, diventano veicoli simbolici di significato che sollecitano l’identificazione in chi li osserva, anche a livello mediatico transnazionale (Zoletto, 2012; Izadi & Dryden, 2024), amplificando il legame tra corpo e dispositivi di contro-narrazione. I gesti dimostrativi delle donne iraniane acquisiscono una valenza simbolica ancora più potente quando vengono “mostrati”, poiché vanno contro il desiderio di “nascondere” del regime. Le foto<sup>1</sup> sollecitano non solo i registri cognitivi, ma anche quelli emotivi di chi li osserva (Barthes, 2002; 2003).

Ampliando la riflessione al concetto di intersezionalità (Crenshaw, 1989), potremmo dire che le immagini, connesse ad atti dimostrativi corporei, stimolano le dinamiche collegate all’essere donna (il valore dell’ascolto, del dialogo, del rispetto), diventando veicoli multistrato sia di rabbia, dolore, sofferenza, sia di tematiche di genere, oppressione e diritti (Crenshaw, 1989; Ulivieri, 2016). In un contesto repressivo dove il corpo femminile è sottoposto a un controllo normativo-morale – si pensi all’obbligo del velo e alla

1 Ai fini dell’analisi qui proposta, le immagini non vengono assunte prioritariamente come documenti probatori dell’evento, ma come materiali iconografici circolanti nello spazio pubblico digitale la cui efficacia pedagogica e simbolica risiede nei significati che attivano presso i destinatari.



regolamentazione pubblica delle donne – il gesto di intervenire su di esso e, soprattutto, mostrarsi, diventa una forma di contestazione politica e culturale che coinvolge più livelli: individuale, essendo rivendicazione dell'autonomia e dell'autodeterminazione; simbolico, in quanto messa in discussione delle norme sociali e religiose imposte; collettivo, poiché tali pratiche si inscrivono in dinamiche più ampie di mobilitazione e resistenza contro l'ideologia culturale vigente (Eskandari, 2024; Izadi & Dryden, 2024).

### 3. L'impossibilità di reprimere la differenza

L'egemonia che le contro-narrazioni tentano di mettere in crisi è sorretta da quello che Bourdieu (2024) definisce il paradosso della *doxa*.

Per il sociologo francese, nella storia delle società umane è sempre esistita la volontà di applicare una sola forma di narrazione dominante, capace di imporre significati e valori legittimi, marginalizzando le posizioni subalterne. Il paradosso della *doxa* rimanda, però, all'impossibilità che ciò si realizzi e consisterebbe nell'illusione di eliminare, attraverso norme, l'eterogeneità culturale. Quest'ultima, infatti, è e sarà sempre intrinseca a qualsiasi contesto sociale, orientale od occidentale che sia (Crenshaw, 1989; Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023). Ogni tentativo di ridurre la complessità a un modello monoculturale si rivelerebbe fallimentare, in quanto eliminare le differenze – culturali, di genere, di classe o di potere – corrisponderebbe al contraddire la natura stessa del mondo (Hall, 2006; Gramsci, 2024).

Quanto detto è applicabile sia in contesti come l'Iran, che, con gli ovvi distinguo, nelle democrazie occidentali. In scenari integralisti come quello iraniano, ad esempio, nonostante le proteste dimostrative degli ultimi anni contro il regime degli ayatollah possano suggerire un'opposizione omogenea e generalizzata, la realtà sociale è più articolata e stratificata. Nel Paese coesistono modelli femminili inneggianti alla *sharia* con quelli incitanti alla ribellione e alla libertà dal patriarcato islamico. Questo pluralismo di prospettive evidenzia come le pratiche di protesta e le ideologie soggiacenti non siano necessariamente uniformi (Farahi, 2024; Rivetti, 2023; Mohebkhodae, 2025).

Prova ne è che le immagini riportate a inizio dell'articolo, diffuse nei social media, generano reazioni eterogenee: da un lato vi sono commenti che lodano il coraggio e l'esemplarità delle donne, dall'altro osservazioni critiche e di disapprovazione. Analogamente, nei contesti occidentali persistono tensioni tra gruppi con visioni estremiste e posizioni pluralistiche: si pensi all'ICE negli Stati Uniti, o a gruppi di estrema destra in contesti europei.

L'eterogeneità culturale è dunque costitutiva delle dinamiche sociali e culturali e continuerà a manifestarsi attraverso dissensi, conflitti e pratiche di resistenza, indipendentemente dall'assetto politico o dalla cornice normativa in cui ci si trova (Young, 2000; Fiorucci, 2020; Mansouri & Elias, 2025). Ma se il paradosso consiste nell'impossibilità di controllare e sopprimere la differenza, riducendo il popolo a un'espressione monoculturale delle menti – essendo la complessità condizione strutturale odierna (Morin, 2023), ne consegue un interrogativo: come agire (pedagogicamente) di fronte alla (in)differenza?

### 4. Valorizzare lo scarto e la resistenza (in chiave pedagogica)

Posto che la repressione non è la soluzione, al di là di ciò che i recenti fatti di guerra ci fanno presumere, la risposta alla domanda è: dare valore epistemico e formativo alla differenza. In altre parole, poiché le contro-narrazioni, o subalternità, nascono dalla marginalizzazione di una parte di società – relegata a “scarto” (Contini, 2009) – che, però, vuole emergere, bisogna trasformare lo stesso “scarto”, la marginalità, la differenza in risorsa, attraverso pratiche di resistenza e *agency* (Nussbaum, 2000; 2012).

Lo scarto non è inteso solo come mancanza di risorse materiali per emergere, ma come giustificazione e sottomissione all'indifferenza dell'egemonia (Contini, 2009; Gramsci, 2024). Più precisamente:



ciò che è considerato residuo in relazione a tutto quello che conta, che si colloca in primo piano e gode di una diffusa rappresentazione sociale positiva. [...] la categoria dello scarto rimanda a una modalità di proposta che prevede uno spazio, un intervallo di riflessione e di elaborazione fra sé stessa e la risposta che sollecita: un tempo tutto dell'interlocutore cui ci rivolgiamo affinché trovi la via della propria progettualità (Contini, 2009, pp. 7-15).

Nel nostro caso, in Iran le donne sono “scarto” della società (ma il tema potrebbe essere esteso a più tematiche, come quello migratorio). Traendo spunto da quanto ci insegnano le immagini delle donne iraniane e dall'impossibilità di eliminare la complessità e la differenza (Young, 2000; Morin, 2023; Gramsci, 2024), il compito di pedagogisti e educatori non può limitarsi a una posizione di neutralità. Essi sono chiamati a promuovere, a partire dall'infanzia, la comprensione critica delle diversità, favorendo la costruzione di ambienti in cui il confronto diventi strumento di riflessione e di trasformazione narrativa. Sotto un profilo pratico, ciò è possibile attuando “pratiche di resistenza” (Contini, 2009), ovvero dare vita allo scarto, valorizzarlo e proporlo in tutte le sue connotazioni, senza reprimerlo, imparando a evidenziare quel sapere minoritario che i regimi (ma non solo) tendono a controllare. Nel concreto, vuol dire ampliare lo spettro del possibile per i soggetti educativi e le future generazioni,

rafforzarsi nella capacità di non lasciarsi sedurre dalle chiamate al conformismo e dai meccanismi di competitività e di potere, tanto diffusi e incalzanti, in qualunque espressione si manifestino e su qualunque piano promettano gratificazioni al nostro narcisismo professionale e personale. [...] Una resistenza orientata in direzione di impegno pedagogico, sociopolitico, etico (Ivi, p. 21).

L'analisi delle immagini delle donne iraniane e dell'uso del corpo femminile come dispositivo di contro-narrazione, se intrecciata con una prospettiva intersezionale sul genere, ci suggerisce di utilizzare “lo scarto” e la differenza come strumento educativo per formare futuri cittadini critici, consapevoli delle strutture di potere e delle dinamiche di esclusione che attraversano le società contemporanee (Baldacci, 2022). L'attenzione deve essere posta sulle opportunità effettive di agire e di essere ciò che si vuole diventare (*agency*), sulla possibilità di creare nuovi spazi simbolici dove le *capabilities* fondamentali – libertà di espressione, movimento e auto-determinazione – possano autogenerarsi (Nussbaum, 2000; 2012).

Rimanere confinati alla cultura dello scarto e non attivare pratiche di resistenza, significherebbe, per alcuni, non dar seguito all'educazione alla pace (Montessori, 2004; Baldacci, 2022), quella del rispetto della differenza, rigettando la complessità di cui siamo parte e rendendo le future generazioni meno inclini al dialogo. Di questo, come mostrano anche i recenti eventi bellici, vi è urgente bisogno.

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2022). La via pedagogica della pace. *Pedagogia più Didattica*, 8(1), 1–3.
- Barthes, R. (2002). *Elementi di semiologia* (A. Bonomi, Trans.). Einaudi. (Original work published 1964)
- Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia* (R. Guidieri, Trans.). Einaudi. (Original work published 1980)
- Bourdieu, P. (2024). *Il dominio maschile* (A. Serra, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1998)
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo, crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Clueb.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique in Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167.



- Eskandari, S. (2024). Internal Colonialism in Iran: Gender and Resistance against the Islamic Regime. *International Journal of Middle East Studies*, 55, 739–743.
- Farahi, F. (2024). *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*. ETS.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, Formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni del carcere*. Einaudi. (Original work published 1975)
- Gramsci, A. (2024). *Odio gli indifferenti*. Garzanti. (Original work published 1965)
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Meltemi.
- Izadi, D., & Dryden, S. (2024). Woman/life/freedom: The social semiotics behind the 2022 Iranian protest movement. *Discourse, Context & Media*, 60, 1–11.
- Kayal, M., & Ali, S. (2024). The impact of mandatory Hijab Laws on women's rights in Iran: A human rights perspective. *Global Campus Human rights Journal*, 7, 22–39.
- Keddie, N. R. (2006). *Modern Iran: Roots and Results of Revolution*. Yale University press.
- Kung, H. (2005). *Islam. Passato, presente e futuro*. Rizzoli.
- Lueg, K., & Wolff Lundholt, L. (Eds.). (2021). *Routledge handbook of counter-narratives*. Routledge.
- Mansouri, F., & Elias, A. (2025). Pluralist diversity governance: deepening the multiculturalism-interculturalism nexus. *Comparative Migration Studies*, 13, 1–20.
- Mernissi, F. (1992). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*. Perseus Books.
- Mohebkhodae, S. (2025). Civil Disobedience and Feminist Resistance in Iran: Reclaiming Agency under Authoritarian Rule. *UPA Strategic Affairs*, 6(2), 125–171.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1949)
- Morin, E. (2023). *Le sfide della complessità*. Le Lettere. (Original work published 2011)
- Mutua, K. & Li, G. (2008). Counternarrative. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, (pp. 132-133). SAGE.
- Nafisi, A. (2015). *La Repubblica dell'immaginazione. Una vita e i suoi libri* (M. Ghini, Trans.). Adelphi. (Original work published 2014)
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *The New Religious Intolerance*. Harvard University Press.
- Rivetti, P. (2023). Mobilitazioni, resistenze e negoziazioni. La militanza e la soggettivazione politica femminista e delle donne nella Repubblica Islamica. *Iride*, 3, 441–454.
- Ulivieri, S. (2016). *Educare al femminile*. ETS.
- Wadud, A. (2011). *Il Corano e la donna. Rileggere il Testo Sacro da una prospettiva di genere*. Effatà.
- Wagner, W., Sen, R., Permanadeli, R., & Howarth, C. S. (2012). The veil and Muslim women's identity: cultural pressures and resistance to stereotyping. *Culture & Psychology*, 18(4), 521–541.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Zaccara, L. (2026). *Iran's 2025-26 protests, resilience and political containment*. Retrieved March 11, 2026, from <https://www.realistitutoelcano.org/en/analyses/irans-2025-26-protests-resilience-and-political-containment>
- Zizioli, E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455–464). ETS.
- Zoletto, D. (2012). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. ETS.

