

Iran, velo e donne:
una prospettiva pedagogica di genere e interculturale
Iran, the veil and women:
a gender and intercultural pedagogical perspective

Farnaz Farahi

Ricercatrice, Università Telematica eCampus, farnaz.farahi@uniecampus.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Violence against women who do not wear the veil emerged during recent protests in Iran (Hejazi, 2023), sparking a debate in defense of “violated bodies” (Ulivieri, 2014). This has taken on an educational significance, influencing the identity formation (Ulivieri, Pace, 2012) of the victims of a patriarchy that emphasizes inter-gender conflict (Burgio, 2020), rather than opening new intercultural and intersubjective solidarities (Cambi, 2006; Contini, 2002). This contribution investigates the roots of the veil mandate in Iran (Sabahi, 2020). Discussing educational models that perpetuate gender discrimination in the country, it highlights the role of pedagogy in building paths that transcend the “boundaries of the body” (Cagnolati, Minerva, Ulivieri, 2013; Lopez, 2017) for a new pedagogical “deconstruction” (Mariani, 2008).

KEYWORDS

Iran, women, veil, intercultural pedagogy, gender violence.
Iran, donne, velo, pedagogia interculturale, violenza di genere.

La violenza contro le donne che non indossano il velo è emersa durante le recenti manifestazioni in Iran (Hejazi, 2023), suscitando un dibattito in difesa dei “corpi violati” (Ulivieri, 2014). Ciò ha acquisito una portata pedagogica, influenzando la formazione identitaria (Ulivieri, Pace, 2012) delle vittime di un patriarcato che enfatizza lo scontro inter-generazionale (Burgio, 2020), anziché aprire nuove solidarietà interculturali e intersoggettive (Cambi, 2006; Contini, 2002). Il presente contributo indaga le radici dell’obbligo del velo in Iran (Sabahi, 2020). Discutendo dei modelli educativi che perpetuano la discriminazione di genere nel Paese, si sottolinea il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi che superino le “frontiere del corpo” (Cagnolati, Minerva, Ulivieri, 2013; Lopez, 2017) ai fini di una nuova “decostruzione” pedagogica (Mariani, 2008).

Citation: Farahi F. (2024). Iran, the veil and women: a gender and intercultural pedagogical perspective. *Women & Education*, 2(4), 46-51.

Corresponding author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-024-24_09

Submitted: September 11, 2024 • Accepted: October 08, 2024 • Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Le radici storico-culturali dell'Iran e il ruolo della donna

Le origini storico-culturali dell'Iran contemporaneo risalgono alla Rivoluzione Khomeinista del 1979, quando l'Ayatollah Khomeini, succedendo al regime di Mohammad Pahlavi, mise fine alla stessa dinastia Pahlavi, fondando la Repubblica Islamica (Sabahi, 2020). La venuta al potere di Khomeini causò uno scossone sul fronte non solo politico, ma anche socioculturale, in relazione al radicalismo e alla centralità della *sharia*, riportati al centro dell'attenzione politica (Abdolmohammadi, 2009).

Difatti, quando il 1° Aprile 1979 l'Iran fu dichiarato una Repubblica Islamica, con Khomeini leader supremo, la *sharia* (un sistema di legge basato sul Corano, la Sunna e altre fonti giuridiche) venne considerata l'unica normativa di riferimento del Paese. Ad essa dovevano ispirarsi non solo l'orientamento religioso, ma anche l'educazione, la politica e la società.

La *sharia* copre da allora vari aspetti della vita, tra cui la moralità, l'etica, il matrimonio, il commercio, la giustizia penale, le relazioni sociali. Dal 1979 furono, per questo, bandite bevande alcoliche, gioco d'azzardo, prostituzione, cominciarono le persecuzioni contro gli omosessuali, mentre le donne furono obbligate a indossare il velo (Sabahi, 2020; Swarup, 1994). Tuttora, chi non si attiene alla *sharia* può essere condannato perfino alla pena di morte (Sabahi, 2020).

In un simile contesto, società, politica ed educazione sono da oltre quarant'anni contaminate da tematiche religiose. L'educazione è cioè repressa dalla politica ideologica di chi governa. Il ruolo della donna è al contempo sottomesso all'uomo, in una logica "patriarcale", divenendo marginale rispetto a quello maschile (Ulivieri 2016; Restaino, 2012).

Per assoggettarsi a tale sottomissione, la donna iraniana deve assumere obbligatoriamente una serie di comportamenti che riflettono i valori della modestia, decoro e moralità. In riferimento non solo all'abbigliamento, ma anche al comportamento, al linguaggio, alle interazioni sociali (Esposito, 2001). Deve finanche limitare le interazioni non necessarie, specie se lontane dal nucleo familiare (Mernissi, 1991). Deve inoltre dedicarsi in primo luogo alla casa, alla famiglia e all'educazione dei figli, talvolta senza nemmeno avere la possibilità di studiare e lavorare (Haddad & Esposito, 1998).

Posizioni integraliste, queste ultime, sostenute da molte scuole di diritto sunnite e sciite, che hanno trasformato le raccomandazioni coraniche in obblighi, nascenti da una lettura palesemente errata del dettato coranico (Butera, Ciavardini, 2020).

L'interpretazione della *sharia* che ne dà la Repubblica Islamica, e che giustifica il trattamento della donna iraniana di cui sopra, deriva, infatti, da un'ideologia patriarcale che non coincide con quanto riportato nelle Sacre Scritture (Kung, 2005; Swarup, 1994; Wadud, 2011). Elemento che testimonia come la diversità di trattamento dei generi, in Iran, sia la conseguenza di convenzioni dottrinali, piuttosto che di oggettive motivazioni.

Khomeini, ad esempio, sostiene tale superiorità "patriarcale" grazie ad alcuni passaggi del Corano in cui si parla di "Iddio vi raccomanda di lasciare al maschio la parte di due femmine" (IV, 19); oppure quando si afferma "Se non temete di non essere giusti con loro sposatene una sola o le ancelle in vostro possesso" (*Sura della donna*, 3).

L'interpretazione errata dei passaggi coranici di cui sopra (e di altri ancora) consiste nel fatto che nel Corano non viene mai fatta esplicita distinzione tra maschio e femmina. Riguardo al potenziale di ciascun individuo, questo è lo stesso sia per un genere che per l'altro (Tarvis & Wade, 1984). La diversità dei generi sostenute dal modello integralista di Khomeini deriva quindi da un'interpretazione errata di questi e altri versetti coranici, che ha portato ad affermare che gli uomini sarebbero preferiti alle donne da Allah in materia di intelligenza, costituzione, determinazione e forza fisica. Ideologia che ha reso giustificabili il diverso trattamento riservato alle donne iraniane (Wadud, 2011).

Una differenza di genere che, in Iran, dal 1979 si sostanzia nell'obbligo di indossare il velo, con cui si ribadisce, secondo l'interpretazione radicale, la sottomissione della donna all'uomo. In questo modo, indossare il velo non è più soltanto un credo religioso, ma un simbolo culturale e identitario (Sgrena, 2022; Wagner et al., 2012). Un gesto che, a sua volta, conduce a una violazione del corpo femminile (Ulivieri, 2014), troppo attraente ed eccitante per la moralità fondamentalista islamica e che, per questo, deve essere coperto.

Un velo che, peraltro, nel tempo è divenuto causa di rivolte e ribellioni (Hejazi, 2023; Vanzan, 2013) nel tentativo portato avanti da molte donne di decostruire l'immaginario femminile (Lopez, 2017). "Percorsi di decostruzione" (Mariani, 2008) che appaiono, però, molto lontani da quella logica educativa repressiva, qual è quella iraniana.

La logica educativa repressiva di cui si parla è sostenuta dalla stessa *sharia* e si riferisce a un sistema di educazione che non vuole formare individui autonomi e capaci di pensiero critico. Piuttosto, tale logica mira a controllare e conformare i comportamenti e le idee a specifici dettami ideologici o sociali. L'educazione iraniana, in tal senso, impone alle donne norme rigide e (spesso) coercitive, basate su ideali conservatori e religiosi, proprio per limitare la loro libertà e legittimare il potere di chi le governa. L'obbligo del velo rappresenta, in tal senso, quel processo formativo non volto all'emancipazione della donna, ma alla conservazione dello *status quo*. Ovvero, alla repressione

di qualsiasi forma di dissenso o diversità, che non lascia spiragli né ai “percorsi di decostruzione” di cui riferisce Mariani (2008) né alla cosiddetta “pedagogia della decrescita” di cui parla Sirignano (2020).

2. Il velo, simbolo femminile del “corpo violato”

Nessun altro capo d’abbigliamento come il velo simboleggia il modello di vita islamico che la donna musulmana, in particolare iraniana, è obbligata a seguire per non contraddire la *sharia*. Nel Corano, il supposto riferimento alla tematica del velo è declamato in tre passaggi (XXXIII, 53; XXXIII, 59; XXIV, 31). In essi, però, si esprime solo l’esigenza per le donne di indossare un abbigliamento adeguato di fronte al Profeta (Kung, 2005).

Lo stesso concetto si ripresenta nel versetto seguente

abbassino gli sguardi e custodiscano le loro vergogne, non mostrino troppo le loro parti belle ad altri che agli uomini della famiglia e non battano i piedi sì da mostrare le loro parti nascoste (*Sura della Luce*, 31).

Anche in questo passaggio si parla solo di indossare un abbigliamento adeguato e casto, in riferimento al coprire le intimità delle mogli del Profeta nella propria casa, attraverso l’ausilio di abiti lunghi e veli. Il Corano non dà nessun obbligo di coprirsi il capo, come il radicalismo sostiene, ma invita soltanto al buon costume (Butera, Ciavardini, 2020).

La conseguenza di un siffatto stato di cose è che, pur non essendoci alcuna indicazione nel Corano del velo così come lo intendiamo oggi (Chabbi, 2004), esso è divenuto un simbolo politico-religioso. Un simbolo che, da un lato, serve all’uomo per garantire e giustificare il proprio potere sulla donna; dall’altro serve a quest’ultima per non sentirsi esclusa dalla società in cui vive, disconoscendo tutto ciò che ne è al di fuori (Kung, 2005). Indossarlo significa appartenere a una società ben circoscritta, dalla quale altrimenti la donna ne sarebbe scartata (Cfr. Sgrenà, 2022; Williamson, Ahmad, 2007).

Il velo è utile proprio a questo scopo. Dal 1979 su di esso si erigono squilibri di potere, disuguaglianze, stereotipi e pregiudizi (anche sessuali) nei confronti delle donne, in ostaggio dell’ignoranza e dell’opportunismo (Ben Jeoun, 2015; Vercellin, 2000).

Questo fatto indica che il dominio sessista di per sé non ha impedito ogni espressione simbolica della differenza sessuale; l’elaborazione manca soprattutto dove il pensiero umano si applica alla dimostrazione del vero (Caveraro, 1987, p. 10).

Per nascondere il proprio potere seduttivo, allora, la donna deve seguire un severo codice del costume nei luoghi pubblici, con i capelli e il corpo che devono essere coperti, lasciando libero soltanto il volto. Negando, in tal maniera, la propria sessualità, e mutando le frontiere del proprio corpo in funzione di dettami tramandati di generazione in generazione (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013).

Il non indossarlo rappresenterebbe [...] una totale mancanza di pudore e di rispetto delle donne nei loro stessi confronti e nei confronti di Allah, ma, anche, disobbedienza inammissibile e non tollerata in società patriarcali come quelle nelle quali, ancora oggi, questo viene imposto.

E sono proprio gli uomini di queste società che impongono alle proprie donne, figlie o mogli che siano, di uscire dalle proprie abitazioni indossando il velo, al fine di mostrarsi caste, pure, devote, ma, soprattutto, per far sì che nessun altro uomo possa guardarle in maniera poco rispettosa e sentirsi autorizzato a farlo (Butera, Ciavardini, 2020, p. 17).

Un corpo, quello femminile, che diviene nascosto non solo a livello estetico, ma finanche psicologico, sociale e culturale. Le icone e gli stereotipi di cui esso è circondato, contribuiscono cioè a rafforzare le concezioni oggettivizzanti del corpo delle donne, arrivando a giustificare meccanismi transculturali di dominazione (Giolo, 2013). Immettendo, al contempo, nella società iraniana, e islamica in generale, un pericoloso pensiero in cui un corpo offeso e ferito è comunque accettabile, ovvero dove

ogni rapporto, ogni relazione, fidanzamento, convivenza, matrimonio può presentare una escalation di violenze, che vanno dalle umiliazioni, all’imposizione dell’ubbidienza e della subordinazione, agli spintoni, alle percosse, alle violenze gravi, all’uccisione (Ulivieri, 2014, p. 13).

A riguardo, la comune condizione di oppressione che le donne islamiche vivono è stata più volte documentata dalle intellettuali e dalle attiviste arabo-musulmane. Queste donne hanno svelato meccanismi di dominanza patriarcale nei rispettivi Paesi di appartenenza proprio attraverso la ribellione all’utilizzo del velo (Giolo, 2013).

La rinuncia al velo, per queste donne, rappresenta il rifiuto dell'educazione repressiva iraniana, un tentativo di capovolgimento della politica della maschilità (Burgio, 2020), per costruire invece un nuovo ordine simbolico di madre, figlia e donna (Muraro, 1991).

3. Il superamento (possibile) dell'educazione repressiva

C'è un modo per superare questa logica educativa repressiva?

Come detto, non esiste in Iran un'educazione indipendente dagli obblighi religiosi della *sharia*. La famiglia, così come la scuola, la religione, persino il concetto stesso di libertà della donna sono in funzione dei dettati islamici radicali (Sgrena, 2022). Un'educazione pensata in questo modo finisce inevitabilmente per essere repressiva, chiudendo a qualsiasi patto tra un genere e l'altro, tra una cultura e l'altra (Loiodice, Ulivieri, 2016).

Non vi è, in Iran, alcuno spiraglio, ad oggi, per introdurre anche solo un pensiero che sia dunque puramente pedagogico. Un pensiero non influenzato cioè da dinamiche religiose e di potere. Rovesciare questo ordine di cose significherebbe d'altronde adottare una prospettiva totalmente diversa.

Vorrebbe dire allontanare la logica disgiuntiva e di subordinazione, per abbracciare l'educazione alla differenza (Pinto Minerva, 2013). Integrare nell'educazione l'ascolto e il rispetto per l'alterità: aspetti interculturali, questi ultimi, che fanno parte della comunicazione intersoggettiva (Contini, 2002; Cambi, 2002; Portera, 2022), ma che mancano in maniera totale, allo stato attuale delle cose, in Iran.

Abbracciare tali aspetti, in aggiunta, significherebbe superare: in primo luogo, il modello integralista dell'educazione islamica intrisa di ideologismo religioso; in secondo luogo, il modello religioso, islamico e non integralista, volto a mettere in pratica soltanto ciò che le Sacre Scritture affermano in senso letterale (Hesova, 2019; Rhouni, 2010). Per abbracciare, infine, un modello laico di educazione, che demanda alla libera facoltà della donna di decidere cosa e come vivere la propria esistenza (Butera, Ciavardini, 2020).

In Iran, peraltro, non esiste una chiara idea di educazione di genere: un'educazione che miri a promuovere la comprensione e la consapevolezza delle differenze, con l'obiettivo di superare stereotipi e disuguaglianze legate al sesso e all'identità di genere. La donna è assoggettata, per la *sharia*, alla logica patriarcale e maschilista. Come in altri contesti simili (anche occidentali), per superare tale logica occorrerebbe allora sviluppare strategie educative che promuovano maggiore giustizia sociale e inclusione (Baldacci, 2017; Fiorucci, 2020).

L'operazione da compiere, non è

tentare di formare le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui si appartiene. Per quanto ci si metta dalla parte delle bambine, è chiaro che non sono soltanto le bambine le vittime di un condizionamento negativo in funzione del loro sesso.

[...] Nessuno può dire quante energie, quante qualità vadano distrutte nel processo di immissione forzata dei bambini d'ambo i sessi negli schemi maschile-femminile così come sono concepiti dalla nostra cultura, nessuno ci saprà mai dire che cosa avrebbe potuto diventare una bambina se non avesse trovato sul cammino del suo sviluppo tanti insormontabili ostacoli posti lì esclusivamente a causa del suo sesso (Gianini Belotti, 1973, pp. 8-9).

Il problema in società quali quella iraniana, o islamiche integraliste, ma anche in alcune occidentali, è proprio questo: l'incapacità di operare una riflessione pedagogica (o, meglio, educativa) che vada oltre il maschile e il femminile (Muraro, 2011).

Appurato che è difficile in Iran sviluppare percorsi di questo tipo, proviamo a trarne allora qualche insegnamento finale. Le donne iraniane ci insegnano che c'è bisogno di un'educazione che problematizzi le complesse dimensioni del genere e della sessualità (Brambilla, 2019), rendendo il viaggio al femminile un "itinerario di formazione identitaria" (Ulivieri, Pace, 2012). Solo con una comprensione critica di questi processi, gli individui trasformano e superano i limiti imposti dai ruoli tradizionali.

In questo senso, bisogna mettere in atto a livello globale, con specifiche modalità e limiti culturali di ogni contesto, esperienze pratiche e concrete per sperimentare nuove modalità di costruzione della soggettività, in una cornice di incontro e dialogo (Cambi, 2002; Contini, 2002). Creare, ovvero, nuovi "orizzonti pedagogici per formare nuove identità e relazioni paritarie tra i generi" (Dello Preite, 2019), senza contrapporli. Un approccio che invita a esaminare in modo critico i contenuti educativi, i programmi scolastici e le pratiche pedagogiche sia del mondo islamico, che di quello occidentale. Porre al centro dell'attenzione il genere, aiuterebbe a identificare, sfidare e superare le forme di egemonia (Gramsci, 1975) che perpetuano le disuguaglianze, per andare incontro a una logica più inclusiva (Baldacci, 2017; Corbi, 2010).

4. Conclusioni: quale prospettiva pedagogica?

Possiamo concludere che in alcuni Paesi d'Oriente, come l'Iran, i progressi nell'educazione femminile e nei valori ad essa collegati sono senza dubbio inferiori rispetto a quelli dei Paesi occidentali. Le donne sono viste solo come responsabili delle faccende domestiche e della cura della famiglia. Anche quando entrano nel mercato del lavoro, affrontano gravi ostacoli come intimidazioni familiari o coniugali, discriminazioni nel reclutamento, molestie sessuali e difficoltà nell'accesso alla giustizia. Questi ostacoli limitano la loro partecipazione politica e le opportunità di ottenere parità legale con gli uomini, inclusi i diritti di proprietà, di stipulare contratti e di partecipare liberamente alla vita sociale e religiosa (Nussbaum, 2011; 2013).

Anche nelle società occidentali rimane una significativa ambiguità nel riconoscere e rispettare i valori femminili (Ulivieri, 2016). In Occidente, ad esempio, in particolare modo in vari Paesi europei, si proclama l'uguaglianza formale tra uomini e donne. Nella pratica, però, le donne sono spesso valorizzate all'interno di un contesto culturale dominato comunque da modelli maschili, portando a una subordinazione femminile nei confronti di questi ultimi (Bolognari, 1990).

Rimane pur vero che, a differenza dell'Iran, in Paesi occidentali come l'Italia, la religione non è intersecata a problematiche sociali (Kung, 2005) e la donna corre meno rischi giuridici, avendo ad esempio la possibilità di protestare senza per questo essere arrestata.

Ciò che ci insegna l'Iran è che l'unica prospettiva per migliorare la condizione della donna è allora l'educazione di genere. Se in Iran è fortemente limitata la possibilità di sviluppare un pensiero pedagogico non repressivo, che si fondi proprio sull'educazione di genere, quest'ultima rappresenta l'unica possibilità per garantire alla donna un processo di emancipazione simile a quello perseguito in (alcuni) Paesi occidentali. Un tipo di pedagogia che non solo riorganizza il sapere, ma lo fa in modo da smascherare i meccanismi di subordinazione esistenti nelle società, modificando regole e abitudini patriarcali percepite come "naturali". In una società post-moderna e pluralista, il sistema educativo dovrebbe favorire tali principi (inter)culturali a tutti i livelli del processo pedagogico, dalla prima infanzia all'istruzione professionale (Baldacci, 2017).

Un'educazione che valorizzi il "sapere femminile" (Ulivieri, 2016) integrerebbe i contributi non solo delle donne, ma per esteso dei giovani, degli anziani, delle persone marginali e degli immigrati. Solo così sarà possibile valorizzare sia i valori maschili che quelli femminili, riconsiderandoli in modo da superare pregiudizi e stereotipi (Lopez, 2017), imperanti quanto nel mondo islamico, quanto, seppur a differenti livelli e con diverse gravità, in quello occidentale.

Riferimenti bibliografici

- Abdolmohammadi P. (2009). Il Republicanesimo Islamico dell'Ayatollah Khomeini. *Oriente Moderno*, 89 (1), 87-100.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Ben Jelloun T.B. (2015). *È questo l'Islam che fa paura*. Milano: Bompiani.
- Bolognari V. (1990). *Pedagogia e antropologia*. Messina: Samperi.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42.
- Butera G., Ciavardini T. (2020). *Hijab. Il velo e la libertà*. Roma: Castelvecchi.
- Cagnolati A., Minerva F.P., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2002). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cavarero A. (1987). *Diotima, il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Chabbi J. (2004). Ce voile que l'on dit islamique. *Le monde des religions*, 3, gennaio-febbraio, 32-33.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Dello Preite F. (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Esposito J. L. (2001). *Women in Muslim family law*. Syracuse University Press.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Giolo O. (2013). Il corpo delle donne nella tradizione giuridico-politica dell'Islam classico e nelle politiche dei moderni paesi arabo musulmano. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 201-226). Pisa: ETS.
- Gramsci A. (1975). Storia della classe dominante e storia delle classi subalterne. In A. Gramsci. *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Haddad Y.Y., Esposito J.L. (Eds.) (1998). *Islam, gender, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Hejazi S. (2023). *Iran, donne e rivolte*. Brescia: Scholé.
- Hesova Z. (2019). Secular, islamic or muslim feminism? The place of religion in women's perspectives on equality in Islam. *Gender and Research*, 20, 2, 26-46.

- Kung H. (2005). *Islam. Passato, presente e futuro*. Milano: Rizzoli.
- Liodice I., Ulivieri S. (a cura di) (2016). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Mernissi, F. (1991). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*. New York: Basic Books.
- Muraro L. (1991). *L'ordine simbolico della madre*. Roma: Editori Riuniti.
- Muraro L. (2011). *Non è da tutti. L'indicibile fortuna di nascere donna*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Restaino F. (2012). Il pensiero delle donne sulle donne. In N. Abbagnano (a cura di), *Storia della filosofia. La filosofia contemporanea* (pp. 435-470), 4/2. Torino: Utet.
- Rhouni R. (2010). *Secular and Islamic Feminist Critiques in the Work of Fatima Mernissi*. Leiden: Brill.
- Sabahi F. (2020). *Storia dell'Iran 1890-2020*. Milano: Il Saggiatore.
- Sgrena G. (2022). *Donne ingannate. Il velo come religione, identità e libertà*. Milano: Il Saggiatore.
- Sirignano F.M. (2020). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Swarup R. (1994). *Woman in islam*. New Delhi: Voice of India.
- Tarvis C., Wade C. (1984). *The longest war: sex differences in perspective*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S., Pace R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2016). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Vanzan A. (2013). *Le donne di Allah*. Milano: Bruno Mondadori.
- Vercellin G. (2000). *Tra veli e turbanti. Rituali sociali e vita privata nei mondi dell'Islam*. Venezia: Marsilio.
- Wadud A. (2011). *Il Corano e la donna. Rileggere il Testo Sacro da una prospettiva di genere*. Torino: 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.
- Williamson W.P., Ahmad A. (2007). Survey research in Islamic fundamentalism: a question about validity. *Journal of Muslim Mental Health*, 2 (2), 155-176.