

Narrazione autobiografica al femminile: l'esperienza dell'Iran

Female autobiographical narratives: the experience of Iran

Farnaz Farahi

Ricercatrice

Università eCampus

Sommario

Il lavoro educativo può essere inteso come un'attività narrativa. Non vi è educazione senza una memoria che si fa racconto, opportunità individuale e occasione di riflessione collettiva. La narrazione, infatti, è la prima modalità con cui un individuo attribuisce senso alla realtà. In tale ambito, l'approccio autobiografico – inteso come qualsiasi prodotto con il quale un narratore racconta sé stesso – assume una forte valenza pedagogica e interculturale. L'utilizzo del metodo autobiografico nel campo dell'intercultura consente ovvero di costruire spazi di incontro tra un *noi* e un *loro*, dai forti connotati trasformativi per l'una e l'altra parte. Per sottolineare il valore educativo e interculturale della narrazione autobiografica, il presente articolo, traendo spunto dalla letteratura accademica, intende intrecciare tale prospettiva con l'esperienza femminile. In questo connubio, il racconto di sé diventa non solo esercizio di consapevolezza individuale, ma spazio di emancipazione – in particolare nei contesti segnati da restrizioni politiche e socioculturali. Come esempio emblematico del valore trasformativo, educativo e interculturale della narrazione autobiografica *femminile* si riporterà un'esperienza dell'Iran.

Parole chiave: narrazione, autobiografia, educazione al femminile, Iran, intercultura.

Abstract

Educational work can be understood as a narrative activity. There is no education without a memory that becomes story, an individual opportunity and an occasion for collective reflection. Narrative, in fact, is the primary means through which individuals attribute meaning to reality. Within this framework, the autobiographical approach – understood as any product through which a narrator recounts the self – assumes a strong pedagogical and intercultural significance. The use of the autobiographical method in the field of intercultural education makes it possible to construct spaces of encounter between a *we* and a *they*, marked by a strong transformative potential for both sides. In order to highlight the educational and intercultural value of autobiographical narration, this article, drawing on the academic literature, seeks to intertwine this perspective with women's experience. Within this nexus, self-narration becomes not only an exercise in individual awareness, but also a space of emancipation—particularly in contexts shaped by political and sociocultural restrictions. As an emblematic example of the transformative, educational, and intercultural value of *female* autobiographical narration, the article will examine the experience of Iran.

Keywords: narration, autobiography, women's education, Iran, interculturality.

Introduzione

La narrazione può essere intesa come un dispositivo pedagogico che interpreta i processi di costruzione di identità e appartenenze che attraversano l'esperienza umana (Bruner, 1991). Il racconto costituisce una forma di organizzazione del reale: l'individuo – a partire dall'infanzia – edifica la propria vita sociale grazie a trame narrative, concatenando eventi, configurando relazioni in sequenze dotate di senso. Accogliendo l'approccio narrativo, l'educazione diventa non un'esclusiva trasmissione di saperi, ma un processo di significazione più profondo, nel quale memoria, riflessione, confronto tra il sé e l'altro orientano i percorsi di apprendimento in prospettiva finanche interculturale (Bruner, 1991, 1996; Ricoeur, 1990; Somers, 1994).

Nella contemporaneità tale tematica assume ancora più rilevanza. Il mondo odierno, infatti, è caratterizzato da elevata complessità (Callari Galli *et al.*, 2016), intesa come l'intreccio dinamico di una pluralità di storie, lingue, sistemi simbolici e diseguaglianze

Copyright © 2026 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

che permeano sia gli ambiti educativo-didattici, sia la più ampia dimensione socioculturale (Cambi, 2006; Gorski, 2016; Morin, 2023). Considerato tale scenario globale, segnato peraltro da mobilità, interdipendenze e asimmetrie di potere, la narrazione diventa allora un necessario strumento di mediazione, poiché – fin dall’infanzia – crea spazi di dialogo nei quali negoziare ruoli e relazioni, riconoscere le differenze e integrarle in cornici di senso condivise (Cambi, 2006; Favaro *et al.*, 2018). Il presente articolo effettua una revisione narrativa della letteratura (*narrative review*), per esaminare e riflettere criticamente sui contributi teorici che approfondiscono la narrazione autobiografica e il suo ruolo pedagogico. Pur senza pretesa di esaustività, la selezione delle fonti è avvenuta nel rispetto di alcuni criteri di ricerca: sono stati inclusi studi sulla narrazione come dispositivo educativo e trasformativo, ricerche che documentano pratiche autobiografiche nei contesti formali e informali di apprendimento e lavori focalizzati su esperienze autobiografiche di donne iraniane, riportate come caso studio. Sono state escluse fonti non pertinenti al tema della narrazione di sé come strumento interculturale di consapevolezza e costruzione della soggettività.

L’obiettivo della revisione è, in primo luogo, evidenziare, sul piano teorico, la rilevanza pedagogica e interculturale dell’attività narrativa, con particolare attenzione alla narrazione autobiografica, sviluppando riflessioni concettuali sul suo ruolo e sulle potenzialità formative nei contesti educativi – prescolari e scolari – rivolti all’infanzia. In secondo luogo, l’analisi si concentra sui potenziali risvolti emancipativi che tale dispositivo può assumere nella più estesa dimensione sociale di appartenenza dell’individuo. L’intenzione è ovvero mostrare come la narrazione, pur trovando nei contesti educativo-didattici istituzionali una base imprescindibile per la costruzione di future società democratiche, estenda la propria portata formativa a più ampi processi di rielaborazione identitaria, partecipazione e riconoscimento (Biesta, 2007). In questa prospettiva, il contributo prende in esame il caso dell’Iran e delle donne iraniane, evidenziando quanto la circolazione transnazionale delle narrazioni autobiografiche *al femminile* si configuri come un dispositivo di trasformazione di matrice socioculturale (Mezirow, 1991/2003; Olivieri, 2016; Farahi, 2024).

1. La narrazione come dispositivo pedagogico interculturale

Partendo dalla definizione del verbo narrare, esso deriva dal latino *narrare*, affine a *gnarus*, consapevole, che a sua volta rimanda all’azione di «esporre o rappresentare, a viva voce o con scritti o altri mezzi, vicende, situazioni, fatti storici e reali, oppure fantastici, vissuti o, più spesso, non vissuti in prima persona, riferendoli in modo ampio e accurato e nel loro svolgimento temporale» (Treccani, s.d.). Per Bruner (1991, p. 6) la «narrazione non è solo una modalità di rappresentazione dell’esperienza, ma è la strada attraverso cui si organizza e costruisce la realtà». Il pensiero narrativo, per l’autore (1993), si esprime nell’abilità e nell’attitudine a intuire le possibili relazioni formali tra enunciati espressi nei diversi linguaggi umani, prima ancora di saperle dimostrare logicamente. Ancora, la narrazione

si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell’uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è di calare i suoi prodigi atemporalmente entro le particolarità dell’esperienza e di situare l’esperienza nel tempo e nello spazio (*Ivi*, p. 18).

Il pensiero narrativo richiama alla mente il racconto di sé: quell’azione con cui un essere umano dà forma al mondo interiore, per attribuire significati all’esperienza che sta

vivendo (Pontecorvo, 1991). Ne deriva una valenza relazionale sia intrapsichica e identitaria – di sviluppo e organizzazione del sé attraverso l'esperienza –, che intersichica e interculturale, implicante un'azione che mette in contatto con l'altro (Mittimo, 2013). La narrazione ha come caratteristica quella di non essere mai neutra, in quanto plasma, a seconda di chi esplicita il racconto, ciò che è desiderabile, dicibile o legittimo (Smith e Watson, 2010). E poiché pratica non neutra, sollecita necessariamente i processi di negoziazione e confronto tra sé e l'altro (Clandinin e Connelly, 2000; Demetrio, 2012). Se venisse meno il confronto, la narrazione perderebbe la propria funzione dialogica e assumerebbe i tratti di una pratica di potere (Smith e Watson, 2010). Brockmeier (2014) individua quattro funzioni principali della narrazione, riprendendo Bruner (1993, 1996). La prima funzione è quella comunicativa, dal momento che tesse legami, crea condivisione sociale, tiene insieme soggetti e gruppi. La seconda è quella retorica, poiché allena a sostenere il proprio punto di vista. Ulteriore funzione è quella empatica, in quanto comprende gli stati d'animo e le intenzioni degli altri, chiarendo e condividendo i propri. Infine, ha una funzione cognitiva e linguistica, dal momento che dà forma a pensieri, visioni, esperienze e vissuti (Brockmeier, 2014; Favaro *et al.*, 2018).

La cornice teorica adottata riconduce a un dispositivo – quello narrativo – in grado di far incontrare e dialogare realtà diverse: oltre alla dimensione educativo-relazionale, pertanto, la narrazione ha valenza interculturale (Demetrio e Favaro, 2004; Cambi, 2006). In questo ambito, però, occorre specificare che l'equivalenza tra educare e narrare rischia di essere priva di senso se non si chiarisce *quale* narrazione adottare e *a quali condizioni*, nonché all'interno di quali contesti. La narrazione non dovrebbe soltanto nutrire l'attività educativa, «dimostrarsi piacevole e interessante da ascoltare, da leggere, da veder rappresentata, lasciando una traccia durevole in noi e nei nostri interlocutori. Fino al punto, nei casi estremi, da incidere sui nostri modi di pensare ed essere» (Demetrio, 2025, p. 17). Essa dovrebbe funzionare da incentivo, suscitare il riemergere di desideri, incoraggiando a sperare con «esempi e suggerimenti, per imprimere alla vita del bambino – o della persona in senso ampio – una grande o piccola svolta» (*ibidem*). Assumere la cornice teorica della narrazione come dispositivo educativo interculturale implica, dunque, evitare che essa si trasformi in un obbligo performativo imposto, capace di produrre conformismo o esposizione forzata dei soggetti. Al contrario, va intesa come una cornice di senso flessibile e situata, che si costruisce in relazione alle biografie e alle specificità di ciascun soggetto. Le pratiche narrative non rispondono, infatti, a modelli standardizzati, ma assumono forme dotate di significato solo in rapporto ai riferimenti culturali, sociali ed esperienziali entro cui prendono forma (Clandinin e Rosiek, 2007; Riessman, 2008).

La narrazione è allora dispositivo pedagogico di matrice interculturale solo se si libera dalla standardizzazione e generalizzazione del linguaggio che non tiene conto della complessità (Callari Galli *et al.*, 2016; Morin, 2023), per promuovere quella che Nussbaum (2012) chiama «immaginazione partecipe» (p. 139). Termine con cui la studiosa propone un esercizio abituale di spostamento mentale, di atteggiamento curioso, interrogativo e ricettivo – a partire dal contesto in cui il racconto si colloca, per arrivare, con il dialogo, all'alterità – e per immaginare diversi modi di vivere di altre persone, per sperimentare che esistono altri punti di vista (*ibidem*). Soltanto in questa veste la narrazione assume la valenza trasformatrice (Mezirow, 1991/2003) con cui dovrebbe essere declinata in senso pedagogico e interculturale:

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 – la repubblica più democratica di tutte (Nafisi, 2015, p. 50).

2. Il valore dell'autobiografia

L'autobiografia è una particolare forma di narrazione in cui il narratore e il protagonista coincidono e in cui lo stesso atto di raccontare diventa un processo di costruzione del sé (Bruner, 1990). La specifica valenza trasformativa della forma autobiografica risiede nel passaggio da un linguaggio rivolto a sé stessi a un linguaggio rivolto agli altri (Vygotskij, 1978). In questo processo, una dimensione profondamente identitaria e soggettiva viene rielaborata e assume una nuova configurazione sociale. Il racconto di sé, in altre parole, diventa pratica comunicativa che esce dall'interiorità per rivolgersi a un orizzonte relazionale e culturale più ampio. L'esperienza personale – dell'educando, e dell'essere umano in generale – diviene così oggetto di condivisione, confronto e riconoscimento, attivando processi di mediazione simbolica e di co-costruzione che si traducono in nuovi spazi di incontro (Callari Galli, 1996).

Come osserva Bauman (2006), nella narrazione autobiografica si configura un doppio legame tra individuo e società. Da un lato, il racconto di sé risulta plasmato dalle cornici simboliche, linguistiche e normative proprie di un determinato tempo e luogo; dall'altro, il soggetto è messo nella condizione di rielaborare criticamente tali cornici. Il sociologo mette però in evidenza un possibile rischio che deriverebbe dall'utilizzo del metodo narrativo autobiografico nei contesti educativi e sociali, qualora non si tenga in mente la presenza di tale doppio legame. Quello, ovvero, di una privatizzazione dell'esperienza per cui eventi biografici complessi – quali fallimenti, migrazioni, esclusioni o transizioni identitarie – vengano interpretati come responsabilità individuali, perdendo di vista le condizioni storiche, politiche e culturali che li rendono possibili, con una conseguente derivazione autoritaria ed egemonica. Riportando le sue parole:

le storie raccontate ai nostri giorni hanno la caratteristica peculiare di articolare le vite individuali in un modo che esclude o sopprime la possibilità di individuare i nessi che collegano il destino del singolo ai modi e ai mezzi con i quali funziona la società nel suo complesso (*Ivi*, p. 16).

Per l'autore occorre, in risposta al rischio di frammentazione, coniugare la prospettiva biografica del sé con quella narrativa che pone il soggetto in relazione con l'altro. Il fine dell'agire narrativo – quindi anche di quello autobiografico – dovrebbe essere sempre trasformativo e generativo: rivedere criticamente i propri schemi interpretativi e metterli in discussione in funzione dell'alterità (Mezirow, 1991/2003). Il racconto autobiografico, in particolare quello messo per iscritto, agisce come dispositivo pedagogico e trasformativo, sia nei contesti formali sia in quelli informali dell'apprendimento, e non dovrebbe limitarsi a sé stesso, ma promuovere la consapevolezza e la comprensione critica. Non un semplice esercizio di rievocazione del vissuto, ma una rielaborazione di quest'ultimo (Bauman, 2006; Demetrio, 2012; Chaaban *et al.*, 2021).

3. L'autobiografia al femminile e i suoi risvolti interculturali

Chiarito il significato della narrazione in riferimento alla componente autobiografica e relazionale, il campo di analisi può ora essere esteso dal contesto educativo-didattico in senso stretto a quello socioculturale più ampio di ciascun individuo, introducendo la prospettiva della narrazione autobiografica al femminile, per poi arrivare al caso Iran.

Con narrazione autobiografica al femminile intendiamo una locuzione che implica il riconoscimento delle asimmetrie di potere cui le donne sono soggette, in forme e gradi differenti a seconda dei contesti di appartenenza, e in ragione di norme di genere che regolano l'accesso al corpo, alla parola e all'utilizzo dello spazio pubblico (Smith e Watson, 2010; Ulivieri, 2016). Questo perché per lungo tempo il sapere biografico delle donne è stato confinato all'ambito privato, come i luoghi domestici, la cura e la tutela della famiglia, l'educazione della prima infanzia. Un confinamento riconducibile a una storica divisione di genere dei ruoli sociali, fondata su una gerarchizzazione simbolica che ha attribuito alle donne la responsabilità familiare, escludendole dai discorsi sociali e del potere (Ulivieri, 2016). A riguardo, secondo Mernissi (1991), nei sistemi patriarcali il controllo sul corpo e sulla parola delle donne si accompagna sempre a una regolazione delle narrazioni legittime, limitando l'accesso femminile allo spazio pubblico di queste ultime. Le donne, come conseguenza di questa storicità sociale acquisita, hanno ricevuto una svalutazione sul piano sia simbolico che epistemico delle proprie biografie (Fraser, 2000), in maniera stereotipata e pregiudizievole (Cavarero, 2023; Farahi, 2024).

L'autobiografia al femminile – o meglio: rileggere la storia sotto una visione narrativa diversa da quella patriarcale – ridà valore epistemico all'esperienza delle donne. Lapov (2025) evidenzia che le autobiografie femminili assumono la forma di contro-narrazioni rispetto agli immaginari dominanti. Il racconto di sé al femminile diventa uno spazio narrativo di rinegoziazione identitaria di una condizione sociale, nei contesti segnati da regimi dittatoriali – che impongono forme pervasive di censura e controllo dei comportamenti – come in quelli meno restrittivi, nei quali operano dispositivi simbolici e culturali di normalizzazione (Butler, 2005; Farahi, 2024). Assumere l'autobiografia femminile come pratica educativa implica riconoscerne il potenziale critico nel generare spazi di *agency*. In particolare, in specifiche realtà socioculturali essa contribuisce a far emergere diversi punti di vista e si configura come una nuova forma di soggettivazione (Harding, 2015) e decentramento trasformativo (Mezirow, 1991/2003), creando

un ambiente di apprendimento più equo e inclusivo, contribuendo alla formazione di individui consapevoli delle diversità e delle disuguaglianze di genere [...]. Una dimensione inclusiva dell'educazione che si traduce non solo in una maggiore sensibilizzazione rispetto ai ruoli di genere tradizionalmente attribuiti, ma anche nella promozione di una cultura del rispetto e della parità. Tale approccio educativo consentirebbe di decostruire stereotipi e pregiudizi che spesso permeano le strutture sociali e culturali [...] favorendo lo sviluppo di competenze critiche, e più democratiche, in chiunque le apprenda nei contesti educativi (Farahi, 2024, p. 130).

Un tipo di narrazione, quella che integra la visione femminile a quella patriarcale, che contribuisce ed è necessaria alla costruzione di una società più inclusiva, in cui le differenze di genere non devono essere considerate barriere pregiudizievoli, ma opportunità (Farahi, 2024, 2024a):

significa mutare l'organizzazione del sapere, valorizzando i saperi "altri" (delle donne, ma anche dei giovani, degli anziani, dei marginali, dei diversi, delle minoranze, degli immigrati), a livello non solo normativo e strutturale, ma anche nel costume educativo, attraverso modi diversi di interagire e di relazionarsi; ma potrebbe significare soprattutto sottoporre a critica, mettere in forse i ruoli che la società attribuisce all'uno e all'altro sesso (Ulivieri, 2016, p. 35).

4. L'esperienza delle donne iraniane

Un caso emblematico di narrazione autobiografica al femminile, che consente di mettere in luce quanto il racconto di sé possa operare come strumento di cambiamento sociale e interculturale oltre i confini dei contesti educativi formali, è rappresentato dall'esperienza delle donne iraniane. Per comprendere l'importanza simbolica che l'autobiografia delle donne assume in questo Paese, occorre ricordare che l'Iran contemporaneo, fin dal 1979, considera l'ambito educativo e sociale come un mezzo per legittimare il potere politico di chi è al governo (Abrahamian, 2018; Farahi, 2024).

Inquadramento storico

Con la Rivoluzione Khomeinista del 1979, l'Ayatollah Khomeini succedette al regime di Mohammad Pahlavi, mettendo fine all'omonima dinastia e fondando la Repubblica (Sabahi, 2020). La venuta al potere di Khomeini causò un forte scossone sul fronte non solo politico, ma anche socioculturale, poiché fu ridata massima importanza alla *sharia* – un sistema di legge basato sul Corano, la Sunna e altre fonti giuridiche –, da allora considerata l'unica normativa di riferimento del Paese a cui dovevano ispirarsi non solo l'orientamento religioso, ma anche l'educazione, la politica e la società (Farahi, 2024a). L'interpretazione ideologica della *sharia*, non corrispondente alla realtà delle Sacre Scritture (Kung, 2005; Wadud, 2011), porta tuttora la donna a doversi assoggettare a determinate norme di comportamento che riflettono i valori della modestia, del decoro e della moralità, in una logica di sottomissione al potere patriarcale. L'abbigliamento, il comportamento, il linguaggio, le interazioni sociali devono essere limitati, la donna deve essere dedita solo alla casa e alla famiglia, senza la possibilità di lavorare o studiare (Esposito, 2001; Haddad e Esposito, 1998). Una logica repressiva della narrazione femminile che si sostanzia nell'obbligo di indossare il velo, con cui si ribadisce, in maniera finanche simbolica, e sempre secondo l'interpretazione radicale della *sharia*, la sottomissione della donna all'uomo, il bisogno di violare il corpo femminile, alla stregua di stereotipi culturali e identitari (Sgrena, 2022; Farahi, 2024a). A riguardo, Nafisi (2007) scrive quanto segue.

L'ossessione per il velo mi aveva indotto a comprare un'ampia veste nera che mi copriva fino alle caviglie, con lunghe maniche a kimono. Mi ero abituata a nascondere le mani nelle maniche, come se non le avessi più. A poco a poco, arrivai a fingere che quando portavo la veste tutto il mio corpo si dissolvesse: restava solo la stoffa con la mia forma, che andava in giro guidata da una forza invisibile. [...] Il viso mi bruciava, e mi sentivo sporca; il mio corpo era come una maglietta sudata e lercia, da buttar via. In quel momento mi venne l'idea del gioco, di far sparire il mio corpo. [...] Nel frattempo continuavo a ripetere a me stessa e a tutti quelli che volevano starmi a sentire che le persone come me, ormai, avevano smesso di esistere. E questa sensazione, che sconfinava nel patologico, non era soltanto mia; tanti altri sentivano di aver perso il loro posto nel mondo (pp. 196-197).

In una narrativa di stampo repressivo così instaurata, la logica della differenza e di apertura all'alterità cessa di avere significato, almeno nel senso pedagogico con cui l'abbiamo intesa nella prima parte di questo contributo. L'educazione al rispetto, all'altro, alla comunicazione intersoggettiva mancano completamente sia nel contesto sociale degli adulti, che nei processi educativi che coinvolgono i più piccoli (Farahi, 2024; 2024a).

Il confine narrativo del dicibile (Karoubi, 2023; 2025) è rappresentato dall'insieme di

limiti simbolici, politici e culturali che definiscono ciò che può essere espresso pubblicamente e ciò che, invece, viene relegato al silenzio o alla sfera privata. Tale confine incide, per mezzo di meccanismi normativi e ideologici, sui corpi, sui comportamenti e sulle forme di espressione. Il racconto autobiografico messo per iscritto da alcune donne – tra cui Nafisi (2007), Nemat (2007), Mohammadi (2024) e altre – si pone l’obiettivo di mettere in crisi tale meccanismo narrativo consolidato, riportando alla comunità internazionale, proprio attraverso la narrazione autobiografica, esperienze, vissuti e contraddizioni della realtà iraniana, altrimenti esclusi dal discorso pubblico ufficiale. Una modalità narrativa che, dunque, si configura come innesco di processi trasformativi iniziali, creando quel primordiale spazio di confronto di cui l’Iran necessiterebbe per sviluppare cambiamenti interculturali più ampi.

Il paradosso delle donne iraniane

Un elemento ricorrente nella letteratura sull’Iran riguarda il cosiddetto paradosso delle donne iraniane (Dadgar *et al.*, 2024). Queste ultime, nonostante le restrizioni politiche e sociali sopra riportate, mostrano, rispetto ad altri Paesi dell’area mediorientale, una propensione elevata all’alfabetizzazione e ai percorsi formativi, nonché una forte presenza nei contesti universitari, pur restrittivi e governati da logiche radicali di stampo religioso (UNESCO, 2004; World Bank, 2025). Si riscontra anche un alto investimento femminile nell’educazione di genere, il riconoscimento della stessa come campo di contesa politica e morale, nonché la necessità di far circolare narrazioni femminili che mettano in luce diverse modalità di lettura sociali e culturali del presente (Abla, 2020; Hadi, 2024). Tale investimento assume un significato che va oltre la dimensione strumentale: l’accesso al sapere diventa una risorsa simbolica e identitaria per la donna, capace di offrire spazi di riconoscimento, di mobilità sociale e di rinegoziazione del proprio ruolo (Ramezani, 2024; Izadi, 2024).

La scrittura autobiografica, pertanto, si inserisce in questo quadro come pratica di mediazione tra ciò che per una donna è dicibile e ciò che è silenziato (Karoubi, 2023; 2025): attraverso il racconto di sé, le donne iraniane si muovono lungo il confine del consentito, sfruttando linguaggi e registri narrativi che permettono di esprimere una soggettività critica senza esporsi alla sanzione. La narrazione autobiografica diventa una forma di resistenza culturale che crea nuovi significati, contribuendo a una comprensione interculturale più complessa della condizione femminile iraniana. Pur con le difficoltà del caso, le autobiografie rappresentano il tentativo di mettere in atto un duplice legame: un’educazione del sé – autoriflessione, ricostruzione identitaria – e un’educazione interculturale – testimonianza, critica culturale e sociale –, derivate spesso da negoziazioni e rinegoziazioni tra appartenenze e genealogie familiari (Abla, 2020; Mojab, 2025). Nemat (in Colla, 2009) ha dichiarato in un’intervista:

Sebbene l’Ayatollah Khomeini avesse promesso la democrazia al popolo iraniano, non è ciò che abbiamo avuto, anzi abbiamo perso anche quello che avevamo. Dopo la Rivoluzione, divenni sempre più infelice man mano che indossare lo Hijab [= velo islamico] venne reso obbligatorio, i giornali critici verso il governo islamico furono resi illegali, la letteratura occidentale fu bandita e la danza e la musica furono dichiarate *sataniche*. Ero un’adolescente, all’epoca, e tutte le cose che amavo mi venivano tolte. Fu insopportabile quando tutti gli insegnanti della nostra scuola furono sostituiti da giovani fanatici, membri della famigerata Guardia rivoluzionaria, che non avevano i titoli per insegnare ma avevano l’ordine di fare il lavaggio del cervello ai giovani (s.p.).

Protestavo e manifestavo finché nel 1982 fui arrestata insieme a migliaia di altri adolescenti. Ho passato più di due anni nella famigerata prigione di Evin, dove mi hanno torturata e dove sono stata a un passo dall'esecuzione. In prigione, uno dei miei aguzzini mi costrinse a sposarlo all'età di 17 anni. Ciò non significava che sarei stata rilasciata, ma che avrei passato le notti in una cella isolata con lui, subendo ripetuti stupri nell'ambito di un supposto *matrimonio*. Egli disse chiaramente che, in qualità di prigioniera politica, non avevo alcun tipo di diritto e che poteva fare ciò che desiderava di me. Come si può immaginare, questa esperienza mi ha segnato pesantemente. Dopo il mio rilascio, la mia famiglia rifiutò di farmi domande su ciò che mi era accaduto durante la prigionia, e non ricevetti alcun aiuto per poter gestire il trauma che avevo affrontato; di conseguenza ho sofferto tacitamente della malattia nota come disturbo post-traumatico da stress. Finalmente, quando riuscii ad affrontare il mio passato e a superare il disagio, mi resi conto che dovevo testimoniare per raccontare la storia di migliaia di adolescenti che il governo dell'Iran aveva torturato e massacrato. E questo è ciò che faccio oggi (Colla, 2009, s.p.).

La scrittura di sé diventa pratica di *re-framing*, dove la soggettività femminile, nel rielaborare criticamente norme e vincoli vissuti sulla propria pelle, trasforma l'esperienza in conoscenza (Mezirow, 1991/2003; Brookfield, 2005). Lo dimostra il seguente passaggio tratto da Nafisi (2007):

Ho lasciato l'Iran, ma l'Iran non ha lasciato me. Da quando io e Bijan siamo partiti sembra che siano cambiate molte cose. Manna e tutte le altre donne camminano a testa alta, o quasi; il velo è sempre più colorato, la veste sempre più corta; adesso si truccano e passeggiano liberamente con altri uomini che non siano i fratelli, i padri o i mariti. Le retate, gli arresti e le esecuzioni pubbliche invece continuano. Eppure, c'è una richiesta sempre più forte di libertà; apro il giornale e leggo delle manifestazioni studentesche a sostegno di un dissidente, condannato a morte per aver dichiarato che al clero non si deve obbedire ciecamente, come scimmie ammaestrate. Leggo le parole dei giovani studenti e degli ex rivoluzionari, gli slogan e le richieste di democrazia, e mi convinco ora più che mai che sarà proprio questo testardo desiderio di vita, libertà e ricerca della felicità dei giovani iraniani di oggi, i figli della rivoluzione, insieme alla dolorosa autocritica degli ex rivoluzionari, a decidere del nostro futuro (pp. 373-374).

Nel contesto iraniano, le autobiografie femminili rappresentano un primissimo passo di presa di coscienza che, negli ultimi decenni, ha portato all'attenzione internazionale la questione dei diritti delle donne in Iran. L'obiettivo che le donne si pongono è far sì che le future generazioni non siano formate all'ideologia stereotipica, alla parcellizzazione del sapere e all'egemonica visione del mondo, quanto, piuttosto, alla logica integrata dell'alterità, che l'educazione *al femminile* rappresenta.

Il mio obiettivo è sempre stato quello di difendere i diritti umani, specialmente i diritti delle donne e dei bambini. Credo fermamente che nessuna società possa prosperare senza rispettare i diritti umani fondamentali. [...] Ho visto troppa ingiustizia nella mia vita per restare in silenzio. Credo che sia mio dovere, come avvocato e come essere umano, parlare contro queste ingiustizie e fare tutto il possibile per cambiare le cose (Ebadi, 2006, pp. 5-6).

Conclusioni

Come riporta Demetrio (2025), narrare ed educare sono tensioni generative di carattere autobiografico che, a partire dall'infanzia, per arrivare all'età adulta, assumono diversi connotati trasformativi in base al contesto in cui si presentano. «Accendono indizi di vita dove parrebbero ormai spenti, rivitalizzano energie, ridanno gusto all'esistenza, ci riaffezzionano alla vita nostra e degli altri. Per il lavoro, sé stessi, la cura, l'attenzione per le relazioni affettive, l'assunzione di responsabilità e le condotte civili» (Demetrio, 2025, p. 18). Il semplice atto di educare alla parola, al narrare, al raccontarsi all'altro ha già in sé un forte valore pedagogico che si estende oltre il periodo dell'infanzia. Si racconta per comunicare informazioni, modi di essere e fare, principi. Le parole determinano una struttura di relazioni potenzialmente educative, capaci di irrompere in ambienti dai diversi connotati socioculturali, per coinvolgere, per rendere consapevoli, per riflettere. «Anche in un tempo/luogo informale di convivenza [...] un'esperienza ricca a livello dialogico accende, o instaura, possibilità di natura pedagogica. Talvolta, in ragione della sua perentorietà e assertività – un ordine, un comando, un ricatto –, può bastare una sola parola a suscitare effetti di natura educativa» (Demetrio, 2025, p. 19). Educare alla narrazione e al racconto di sé in rapporto all'altro, significa permettere al corpo e alla mente di parlare, di adattarsi, di trasformarsi, istruire, formare e prendere cura (Demetrio, 2025).

La riflessione proposta da Demetrio (2025), secondo cui il racconto di sé rappresenta uno strumento privilegiato di elaborazione dell'esperienza e di costruzione di significati, riconduce certamente la narrazione autobiografica all'essere un dispositivo pedagogico dei contesti educativi prescolari e scolari. Muovendo da tale prospettiva teorica, il presente contributo ne ha esteso la portata interpretativa all'analisi delle scritture autobiografiche delle donne iraniane. Se, infatti, nei contesti educativi formali tale pratica è utilizzata come metodologia capace di favorire processi riflessivi, lo sviluppo della consapevolezza di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, analoghi processi interculturali possono emergere anche in contesti non istituzionali. Le narrazioni autobiografiche di alcune donne iraniane mostrano, infatti, come l'autobiografia assuma una funzione trasformativa (Mezirow, 1991/2003) al di fuori di dispositivi educativi esplicitamente progettati, configurandosi come spazio di rielaborazione dell'esperienza e costruzione della soggettività, tanto sul piano individuale quanto su quello interculturale.

Si è pertanto arrivati a dire che l'atto del narrare non è soltanto una pratica educativa orientata allo sviluppo individuale, ma un agente di trasformazione sociale, in grado di incidere – dai contesti educativo-didattici a quelli socioculturali più ampi, nel breve e nel lungo termine – sui processi di costruzione del senso, di rielaborazione identitaria e di riconoscimento di diritti e doveri, del proprio e altrui punto di vista (Biesta, 2007). Tale potenziale trasformativo è evidente quando la narrazione si coniuga con le tematiche di genere, come nel caso dell'Iran. Qui il racconto di sé trascende l'ambito formale dell'educazione, per assumere la funzione di *agency*, mediazione interculturale e ridefinizione delle relazioni di potere stereotipiche. Attraverso l'autobiografia, molte donne iraniane hanno non solo rielaborato criticamente la propria esperienza, ma contribuito a trasmettere valori, memorie e forme di resistenza simbolica che incidono sui processi educativi precoci, sulle pratiche di cura e sulle modalità di socializzazione delle nuove generazioni (Biesta, 2007; Dadgar *et al.*, 2024).

Bibliografia

- Abla F. (2020), *Diasporic Iranian women's life writing: An analysis using a transnational feminist lens*, Montréal, Concordia University.
- Abrahamian E. (2018), *A history of modern Iran*, 2^a, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bauman Z. (2006), *La società liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Biesta G. (2007), *Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education*. In «Teachers College Record», Vol. 109, n. 3, pp. 740-769.
- Brockmeier J. (2014), *Narrazione e cultura*, Milano, Mimesis.
- Brookfield S.D. (2005), *The power of critical theory for adult learning and teaching*, Maidenhead, Open University Press.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Bruner J. (1991), *The narrative construction of reality*. In «Critical Inquiry», Vol. 18, n. 1, pp. 1-21.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Butler J. (2005), *Giving an account of oneself*. In «Diacritics», Vol. 31, pp. 22-40.
- Callari Galli M. (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Roma, Meltemi.
- Callari Galli M., Ceruti M. e Cambi F. (2016), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci.
- Cavarero A. (2023), *Nonostante Platone. Figure femminili nella filosofia antica*, Roma, Castelveccchi.
- Chaaban Y., Al-Thani H. e Du X. (2021), *A narrative inquiry of teacher educators' professional agency, identity renegotiations, and emotional responses amid educational disruption*. In «Teaching and Teacher Education», Vol. 108, n. 2, art. 103522.
- Clandinin D.J. e Connelly F.M. (2000), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Clandinin D.J. and Rosiek J. (2007), *Handbook of narrative inquiry*, London, Routledge.
- Colla E. (2009), *Marina Nemat*. In <https://www.noidonne.org/articoli/marina-nemat-02532.php> (consultato il 17/12/2025).
- Dadgar Y., Nazari R. e Fatemeh F. (2024), *The paradox of women's high-level education and low career advancement in Iran*. In «International Journal of New Political Economy», Vol. 6, n. 1, pp. 319-358.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis.
- Demetrio D. (2025), *Per un narrare educativo*. In «Autobiografie», n. 6, pp. 13-24.
- Demetrio D. e Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ebadi S. (2006), *Iran Awakening: A Memoir of Revolution and Hope*, New York, Random House.
- Esposito J.L. (2001), *Women in Muslim family law*, Syracuse, Syracuse University Press.
- Farahi F. (2024), *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*, Pisa, ETS.
- Farahi F. (2024a), *Iran, velo e donne: una prospettiva pedagogica di genere e interculturale*. In «Women & Education», Vol. 2, n. 4, pp. 46-51.
- Favaro G., Negri M. e Teruggi L.A. (2018), *Le storie sono un'ancora*, Milano, FrancoAngeli.
- Fraser N. (2000), *Rethinking recognition*. In «New Left Review», Vol. 3, pp. 107-120.
- Gorski P.C. (2016), *Rethinking the Role of "Culture" in Educational Equity: from cultural competence to equity literacy*. In «Multicultural Perspectives», Vol. 18, n. 4, pp. 221-226.
- Haddad Y.Y. ed Esposito J.L. (a cura di) (1998), *Islam, gender, and social change*, Oxford, Oxford University Press.
- Hadi N.H.A. (2024), *Gaze, objectification, and identity formation in life writings*. In «Cogent Arts & Humanities», Vol. 11, n. 1, pp. 1-12.
- Harding S. (2015), *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*, Chicago, University of Chicago Press.

- Izadi D. (2024), *Woman/life/freedom: The social semiotics behind the 2022 Iranian protest movement*. In «Discourse, Context & Media», Vol. 60, pp. 1-11.
- Karoubi B. (2023), *Ideological and legal foundations of translation censorship in Iran*. In «Perspectives», Vol. 32, n. 6, pp. 113-1145.
- Karoubi B. (2025), *Translation censorship: the Iranian situation*. In «Babel – Revue internationale de la traduction / International Journal of Translation», Vol. 72, pp. 1-26.
- Kung H. (2005), *Islam. Passato, presente e futuro*, Milano, Rizzoli.
- Lapov Z. (2025), *Il femminile scomodo: contronarrazioni all'immaginario della donna straniera*. In «MeTis», Vol. 15, n. 1, pp. 106-121.
- Mernissi F. (1991), *The veil and the male elite: A feminist interpretation of women's rights in Islam*, New York, Perseus Books.
- Mezirow J. (1991/2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mittimo F. (2013), *La dimensione narrativa della mente: implicazioni nel lavoro terapeutico*. In «Psichiatria e psicoterapia», Vol. 32, n. 4, pp. 239-249.
- Mohammadi N. (2024), *Più ci rinchiodano, più diventiamo più forti. Voci di donne iraniane in lotta per la libertà*, Milano, Mondadori.
- Mojab S. (2025), *Identity and power: Iranian women's negotiations of belonging*, Tehran, University of Tehran.
- Morin E. (2023), *La sfida delle complessità*, Firenze, Le Lettere.
- Nafisi A. (2007), *Leggere Lolita a Teheran*, Milano, Adelphi.
- Nafisi A. (2015), *La Repubblica dell'immaginazione. Una vita e i suoi libri*, Milano, Adelphi.
- Nemat M. (2007), *Prigioniera di Teheran. Una storia vera*, Milano, Cairo.
- Nussbaum M. (2012), *La nuova intolleranza. Superare la paura dell'Islam e vivere in una società più libera*, Milano, Il Saggiatore.
- Pontecorvo C. (1991), *Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia*. In M. Ammaniti e D.N. Stern (edited by), *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Ramezani S.G. (2024), *The hybrid model of academic capitalism in Iranian higher education*. In «Higher Education Policy», Vol. 38, pp. 665-692.
- Ricoeur P. (1990), *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- Riessman C.K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- 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.
- Smith S. e Watson J. (2010), *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Somers M.R. (1994), *The narrative constitution of identity: A relational and network approach*. In «Theory and Society», Vol. 23, n. 5, pp. 605-649.
- Treccani (s.d.), *Narrare*. In <https://www.treccani.it/vocabolario/narrare/> (consultato il 17/12/2025).
- Ulivieri S. (2016), *Educare al femminile*, Pisa, ETS.
- UNESCO (2004), *Gender and education in Iran*, Paris, UNESCO.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wadud A. (2011), *Il Corano e la donna. Rileggere il testo sacro da una prospettiva di genere*, Torino, Effatà.
- World Bank / UNESCO Institute for Statistics (2025), *Literacy rate, youth female (% ages 15-24) – Iran*. In <https://genderdata.worldbank.org/en/indicator/se-adt?view=bar> (consultato il 20/03/2026).

Short Bio

Farnaz Farahi

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), membro di Centro Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale (CREDDI), Università eCampus. I suoi principali interessi di ricerca spaziano tra le seguenti tematiche: intercultura, infanzia, media education, relazione educativa, comunicazione efficace e gestione del conflitto. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human and Social Sciences (DISUS). She is a member of the Research Center for Education, Digital Didactics, and Social Innovation (CREDDI) at eCampus University. Her main research interests include intercultural education, childhood studies, media education, educational relationships, effective communication, and conflict management. She is the author of numerous national and international publications.