

*Testing e politica negli Stati Uniti:
una prospettiva storica da Conant al No Child Left Behind*

Testing and politics in the United States:
a historical perspective from Conant to No Child Left Behind

Andrea Mariuzzo

Associate Professor of History of Education | Department of Education and Humanities | University of Modena and Reggio Emilia | andrea.mariuzzo@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mariuzzo, A. (2023). Testing and politics in the United States: a historical perspective from Conant to No Child Left Behind. *Pedagogia oggi*, 21(1), 162-168.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-18>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-18>

ABSTRACT

The paper investigates the evolution of the role of standardized tests in US school policy. Its analysis covers from the establishment of the SAT as a merit-based means of selection of college students, on the initiative of Harvard president James Bryant Conant in the 1930s, to the emergence of tests as administrative regulators during the presidency of George W. Bush. It focuses on three aspects:

- The institutional role of testing, from being an informal controller in a decentralized system to a binding mechanism for approving practices and performances;
- Its social role, ranging from being an opportunity for students to emerge regardless of their original circumstances to a confirmation of inequalities in access to quality education;
- Its role in ethnic relations, through its effects on desegregation and on the emergence of an Asian American identity based, among other things, on school results.

Il saggio indaga l'evoluzione del ruolo degli standardizzati nelle politiche scolastiche statunitensi, dall'affermazione del SAT come strumento di selezione per merito del corpo studentesco universitario per iniziativa del presidente di Harvard James Bryant Conant negli anni Trenta fino alla loro consacrazione come strumenti normativi con la presidenza di George W. Bush. Esso si concentra su tre aspetti:

- Il ruolo istituzionale del testing, da strumento informale di controllo di un sistema scolastico decentralizzato a meccanismo vincolante di omologazione di pratiche e performance;
- Il suo ruolo sociale, da opportunità per gli studenti di emergere indipendentemente dalle condizioni di provenienza a conferma delle profonde sperequazioni nell'accesso all'istruzione di qualità;
- Il suo ruolo nelle dinamiche etniche, per gli effetti sulla desegregazione e sull'emergere anche sulla base dei risultati scolastici dell'identità degli Asian Americans.

Keywords: standardized tests; United States; SAT and ACT; No Child Left Behind Act; school policies

Parole chiave: test standardizzati; Stati Uniti d'America; SAT e ACT; No Child Left Behind Act; politiche scolastiche

Received: March 15, 2023

Accepted: April 24, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Andrea Mariuzzo, andrea.mariuzzo@unimore.it

Introduzione

La decisione, nella primavera del 2020, di oltre 1200 istituti d'istruzione superiore statunitensi – tra cui la University of California, forse la più prestigiosa università statale nordamericana – di non richiedere i risultati dei test SAT e ACT nelle domande di ammissione (ad es. Nieves, 2020 e, per il pubblico italiano, Mariuzzo, 2020), pur formalmente dovuta alle difficoltà di gestione delle prove a causa delle restrizioni dovute alla pandemia di COVID-19, ha contribuito ad alimentare l'attenzione per una discussione relativa a un sistema di valutazione delle attitudini degli studenti sempre più diffusa e radicale, portata avanti soprattutto (ma non solo) dalle principali correnti di pedagogia critica (Giroux-McLaren, 1989 per una definizione d'insieme).

Peraltro, l'emergere della diffusa esigenza di ripensare i test e il loro ruolo nel sistema educativo statunitense ha avuto luogo proprio mentre il sistema delle verifiche standardizzate si è fatto sempre più centrale, diffondendosi per gran parte dei gradi d'istruzione e divenendo fondamentale sul piano della gestione istituzionale delle risorse soprattutto in seguito al *No Child Left Behind Act* del 2001. Discutere il *testing*, insomma, diventa sempre di più negli USA un modo per riconsiderare la via che il paese ha scelto per perseguire la diffusione e il consolidamento della qualità dei servizi scolastici e il ruolo sociale della scuola pubblica.

Il saggio cercherà di dare conto del dibattito attuale garantendo al tema un'adeguata profondità storica, così da chiarire il profondo intreccio tra questa pratica di valutazione della *performance* e lo sviluppo dell'esperienza educativa statunitense.

1. I test come regolatori istituzionali del sistema

All'inizio del Novecento il successo del primo sistema nazionale di *testing* al servizio delle istituzioni scolastiche, il SAT (originariamente acronimo di *Scholastic Aptitude Test*) si dovette all'incontro di due tendenze fondamentali. Sul piano scientifico, la crescente attenzione tipica del clima tardo-positivista a dare misura precisa e oggettiva allo sviluppo intellettuale degli individui, con l'accoglienza da parte di studiosi influenti come Edward Thorndike dei metodi sviluppati in Europa da Alfred Binet. Sul piano istituzionale, l'esigenza sempre più sentita dai maggiori *college* della costa atlantica di uniformare i percorsi formativi secondari preuniversitari, in un contesto in cui l'accesso all'istruzione superiore iniziava a essere guardato con interesse da settori sociali più ampi e la provenienza scolastica dei candidati si faceva più varia anche sul piano geografico, col coinvolgimento massiccio del *Midwest* e dell'Ovest. Infatti il primo test SAT venne rilasciato nel 1926, dopo lunghe sperimentazioni, su iniziativa del College Entrance Examination Board che dal 1900 operava per coordinare le procedure di ammissione dei maggiori istituti post-secondari del Nord-Est, al fine di offrire comuni standard di preparazione studentesca alle scuole secondarie interessate (Lemann, 2000, pp. 5-69).

Le dinamiche di un simile intervento vanno però interpretate secondo le peculiarità dell'“ecosistema” scolastico degli Stati Uniti: un contesto privo di una direzione politica nazionale per la determinazione di metodi e contenuti d'insegnamento, e con coordinamento relativamente blando finanche nei singoli Stati. Erano di conseguenza gli atenei più influenti del paese ad agire in prima persona sul nodo fondamentale del passaggio tra *high school* e *college* per mettere ordine su qualità e bagaglio culturale atteso, senza un potere prescrittivo (Mariuzzo, 2015, 21).

A decretare il successo dello strumento del *testing* per questa funzione regolativa fu infatti soprattutto l'uso, e in particolare l'adozione dei suoi risultati come criterio fondamentale per la National Scholarship con la quale, a partire dal 1933, l'influente presidente di Harvard James Bryant Conant volle selezionare una quota crescente del corpo studentesco ampliando il bacino di provenienza dal New England a tutto il paese (Keller-Keller, 2001, pp. 22-26 e 32-35). Fu poi l'emulazione tra le destinazioni concorrenti con la prestigiosa università del Massachusetts di un programma di espansione e di miglioramento della qualità del personale studentesco a garantire l'affermazione del SAT come sempre più comune condizione di ammissione negli anni successivi, specie dopo che alla fine della Seconda guerra mondiale il pieno sostegno economico alla prosecuzione degli studi offerto ai veterani dal *G.I. Bill* del 1944 rese l'accesso al *college* un'esperienza piuttosto comune quantomeno tra i maschi bianchi, e rese più urgente per le sedi più pre-

stigiose la necessità di operare una selezione di qualità all'ingresso (Bound-Turner, 2002). Del resto il SAT stesso è sempre stato realizzato da una realtà organizzativa privata, oggi riconoscibile nell'Educational Testing Service (ETS), e conosce dal 1959 la competizione di un prodotto alternativo, l'ACT (in origine acronimo di *American College Testing*), proposto come sistema di valutazione più affidabile a fronte della messa in discussione delle consolidate dinamiche di selezione universitaria in seguito al fallimento della ricerca scientifica nazionale dovuto al lancio sovietico del satellite Sputnik nel 1957 (Hartman, 2012).

La natura sostanzialmente informale di uno strumento di regolazione e di comparazione dei risultati scolastici per un sistema istituzionale così disarticolato a livello nazionale finì però gradualmente per irrigidirsi, soprattutto man mano che con l'incremento costante delle immatricolazioni post-secondarie promosso in tutti gli Stati soprattutto a partire dagli anni Sessanta l'obiettivo formativo delle scuole secondarie si identificava in modo sempre più esclusivo con la preparazione per il *college* o quantomeno il *community college* (per alcune considerazioni generali su questo processo ancora suggestive, Brint-Karabel, 1991). La sanzione legislativa di tale processo a livello federale si ebbe alla fine del 2001 con l'approvazione da parte del Congresso, su proposta dell'amministrazione di George W. Bush, del *No Child Left Behind Act*. La nuova legislazione regolava l'accesso delle scuole pubbliche ai fondi federali per l'istruzione, in media circa il 12% del budget complessivo di sistema, sulla base dei risultati di test standardizzati da somministrare annualmente alla maggior parte delle classi successive ai primi anni della scuola primaria, e imponeva percorsi correttivi controllati affidati a strutture pubbliche e private per gli istituti che per un periodo di tempo prolungato non conseguissero i risultati stabiliti.

In sintesi, i test sono divenuti lo strumento per la distribuzione di risorse fondamentali al funzionamento degli istituti, e di fatto uno strumento di intervento politico per la definizione omologante di contenuti, metodi di insegnamento e tempi di apprendimento con una presenza molto più frequente e invasiva rispetto a quella, conclusiva e puntuale, delle prove per l'accesso all'istruzione superiore. Agli occhi di un numero crescente di intellettuali impegnati nel ripensamento della scuola e della sua funzione civica, ciò portava a pieno compimento da un lato uno svilimento della professionalità docente e del proprio ruolo di definizione autonoma di un percorso di apprendimento adeguato alle specifiche situazioni, dall'altro un impoverimento del valore culturale complessivo di un'esperienza scolastica ridotta allo sviluppo di alcune conoscenze e abilità fondamentali spesso prive di adeguato contesto (Meier-Knoester, 2017). Del resto anche una figura di spicco come la storica Diane Ravitch, nei primi anni Duemila favorevole alle riforme perché vi individuava un tentativo di intervenire sulla vita delle scuole sinceramente basato sull'assicurazione generale della qualità e non sulla consueta politicizzazione del ruolo delle istituzioni educative come strumenti di riforma sociale (Ravitch, 2000), si è in seguito decisamente ricreduta, divenendo uno dei punti di riferimento per le posizioni critiche, anche di fronte all'andamento della preparazione culturale del corpo studentesco, rilevata come sempre più carente in complessità dopo la scossa iniziale (Ravitch, 2010, pp. 195-218).

L'aspetto critico più rilevante per la stagione legislativa iniziata nel 2001, però, è legato allo snaturamento della gestione del programma di finanziamento federale, originariamente regolato dal Title I dell'*Elementary and Secondary Education Act* promulgato dall'amministrazione Johnson con l'obiettivo esplicito di intervenire sulle sperequazioni economiche nell'accesso all'istruzione e sull'inclusione degli studenti provenienti da condizioni sociali difficili.

2. Meritocrazia, inclusione ed esclusione sociale

Le riflessioni, anche recenti, tese a decostruire il mito della "meritocrazia" come criterio di legittimazione della classe dirigente fondato sull'universale diritto alle opportunità (ad es. Markovits, 2019, e Sandel, 2021), interessano particolarmente il ruolo che il *testing* ha assunto nel sistema educativo degli USA.

In effetti, nel suo impegno per introdurre un criterio di valutazione di pura qualità per erogare la principale forma di sostegno finanziario all'accesso a Harvard Conant intendeva affiancare un canale di reclutamento studentesco – *ante litteram*, visto l'imporsi dell'espressione solo col romanzo di Michael Young nel 1958 – "meritocratico" a quelli tradizionalmente basati sulle condizioni sociali, che andavano dalla possibilità di affrontare autonomamente le spese per i *tuition payments*, alla provenienza da istituzioni scolastiche e contesti familiari caratterizzati dalla presenza di *alumni* dell'università, allo svolgimento di at-

tività extrascolastiche di spessore culturale e sociale generalmente accessibili a chi proveniva da famiglie agiate. In altri termini, nella cornice di generale rigidità sociale per l'accesso ai grandi atenei nordamericani che caratterizzava la prima metà del Ventesimo secolo, l'uso dei risultati del SAT come criterio fondamentale per la Harvard National Scholarship rappresentava uno strumento di possibile inclusione sociale per giovani brillanti, a prescindere dal prestigio dell'ambiente di provenienza e finanche della rispondenza del percorso scolastico a quello tradizionalmente svolto per la preparazione a un futuro accademico, visto il tentativo del test di valutare le attitudini all'apprendimento piuttosto che il bagaglio culturale già acquisito (Karabel, 2005, pp. 166-199).

Nei decenni successivi, la pervasività nella vita scolastica della valutazione individuale e istituzionale tramite il *testing* ha condotto a conseguenze riassumibili nella cosiddetta "legge di Goodhart", in base alla quale, nello studio dei comportamenti collettivi, una misura cessa di misurare con efficacia quando diventa un obiettivo (per una generale applicazione all'ambito educativo, Elton, 2008).

Sul piano delle scelte individuali e famigliari si è verificato un crescente investimento di risorse materiali e di energie orientato alla preparazione ai test in modo da ottimizzare i risultati conseguiti, individuando quello di SAT e ACT come il nuovo terreno di competizione sociale su cui far valere il proprio privilegio (sul punto, si può fare riferimento alle rilevazioni raccolte in Zwick, 2004, in occasione di una prima seria discussione sull'opportunità di rinunciare al SAT per ragioni di equità sociale da parte della University of California). D'altro canto, sul piano istituzionale l'uso generalizzato e vincolante del meccanismo del *testing* nella valutazione dei risultati delle scuole ha condotto nell'ultimo ventennio a una significativa distorsione nella distribuzione dei fondi federali per il sostegno alla scolarità, poiché a essere privilegiati nell'accesso ad essi erano gli istituti che operavano in contesti socialmente meno problematici, mentre la responsabilità di dedicare maggiore attenzione alle situazioni di particolare difficoltà è stata di fatto demandata alle scuole stesse o alle amministrazioni di base, col rischio spesso verificatosi di un atteggiamento teso più a nascondere i problemi che a farli emergere per affrontarli (per un quadro d'insieme sul punto, Corsini, 2012).

In conclusione, l'irrigidimento nell'uso del *testing* ha condotto all'esito paradossale di trasformare uno strumento adottato in prima battuta per ampliare le basi sociali della classe dirigente formata nei grandi atenei attraverso criteri di pura qualità in una sostanziale sanzione delle disuguaglianze esistenti nell'accesso all'istruzione. I risultati migliori nelle rilevazioni, infatti, sono risultati appannaggio degli individui con maggiore capacità di investimento su un'adeguata formazione e provenienti da un novero di scuole sempre più esclusivo. Sembra insomma che, almeno dal 2001 in avanti in modo così evidente, si sia percorsa una strada assai diversa, finanche opposta, rispetto allo sforzo di integrazione scolastica di tutta la società che aveva caratterizzato i decenni della lotta alla segregazione razziale.

3. Il *testing* negli Stati Uniti multietnici

Il nesso tra politica educativa basata sulla *performance* negli *standardized tests* e crisi dell'impegno nella desegregazione delle istituzioni scolastiche appare solo a prima vista peregrino.

Il documento fondamentale che denunciava il preoccupante calo della qualità della preparazione studentesca e invocava con urgenza un intervento di riforma in tal senso, ovvero la relazione al Congresso *A Nation at Risk* commissionata dall'amministrazione Reagan nel 1983, è da tempo considerato come una presa di distanze dai risultati dell'impegnativa battaglia combattuta dalle istituzioni federali dopo la sentenza della Corte suprema *Brown v Board of Education* del 1954, quella che sanciva come incostituzionale la segregazione scolastica sulla base dell'appartenenza etnico-razziale. L'apparente calo del rendimento medio generale registrato tra gli studenti, infatti, non teneva conto del grande numero di ragazze e ragazzi neri a cui nel giro di quasi trent'anni era stato reso possibile accedere a percorsi scolastici regolari, con un indubbio miglioramento nelle condizioni socio-culturali di famiglie i cui componenti nelle generazioni precedenti non potevano neppure partecipare alle rilevazioni statistiche di riferimento (Ansary, 2007; più in generale Clotfelter, 2004).

È stato su questa scorta che all'inizio del Ventunesimo secolo l'estensore del *No Child Left Behind Act* ha deciso di affrontare il problema ancora persistente del *gap* di risultati scolastici tra gli studenti bianchi e quelli appartenenti ad altri *racial backgrounds* demandando, come si è accennato in precedenza, la re-

sponsabilità delle azioni correttive ai singoli istituti: la legislazione, infatti, imponeva a scuole e distretti di considerare i risultati degli *standardized tests* anche in una forma scorporata che evidenziasse i risultati specifici dei gruppi sociali ed etnici tradizionalmente svantaggiati, e prevedeva una componente premiale relativa all'assottigliamento delle differenze nei loro risultati rispetto alla media.

L'obiettivo era quello di mirare a risultati attesi simili per tutto il corpo studentesco e di giungere nel corso del tempo a standard di qualità educativa comuni, così da superare progressivamente alla base le sempre discusse politiche di *affirmative action* con cui, a partire soprattutto dai primi anni Sessanta, studenti neri e ispanici avevano potuto costruire le loro opportunità di accesso a un'istruzione di migliore qualità nonostante i risultati più problematici nei test SAT e ACT (The Conversation, 2022 per una rassegna aggiornata sul tema). Gli studi hanno però finora mostrato scarsi risultati in questo senso. In primo luogo, nelle scuole a provenienza etnica mista i risultati dei test nel corso del tempo tendevano a muoversi con un andamento simile, confermando e non assottigliando il *gap* causato dalle condizioni sociali. Inoltre, le scuole con la maggiore presenza di studenti provenienti da minoranze erano anche quelle che, a causa dei contesti in cui operavano, mostravano maggiore difficoltà a migliorare le *performance*. Infine, sebbene vi fosse la possibilità teorica di somministrare le prove di valutazione anche in lingue diverse dall'inglese, le amministrazioni statali lo hanno consentito solo raramente, creando disagio al crescente numero di studenti non madrelingua soprattutto nelle prime classi del percorso scolastico (Rowley-Wright, 2011; Reardon *et al.*, 2013).

Con la legislazione messa in opera all'inizio degli anni Duemila, insomma, sembra soprattutto essere venuto al pettine un nodo annoso del dibattito statunitense sulle politiche educative: quello relativo all'uso del terreno educativo per uno sviluppo in senso egualitario delle relazioni interetniche, elemento fondamentale per la costruzione di una nuova tavola dei diritti civili nella seconda metà del Novecento eppure costantemente criticato da parte conservatrice proprio sulla base della "meritocrazia" dei test, rispetto alla quale l'attenzione alle minoranze appariva una distorsione. Fin dagli anni Settanta del secolo scorso, del resto, quei settori dell'opinione pubblica avevano proposto l'alternativa di una "minoranza modello", capace di dimostrare attitudini scolastiche superiori alla media e di esprimere un ampio numero di casi di successo accademico individuale anche senza essere favorita dall'*affirmative action*: gli *Asian Americans*.

Si trattava, in realtà, di un'identità etnica inedita e alquanto forzata. Da un lato, essa accomunava individui di provenienza assai varia: i due gruppi nazionali principali, quello cinese e quello giapponese, erano caratterizzati da lingue e culture profondamente diverse, e finanche da un retaggio culturale di reciproca ostilità. Dall'altro, anche la stratificazione sociale era frammentata, poiché nell'ambito della stessa minoranza si trovavano i discendenti degli immigrati economici del tornante tra XIX e XX secolo, spesso ancora appartenenti alle classi lavoratrici, e le più altolocate e meglio istruite famiglie di rifugiati politici del periodo interbellico e di quello successivo alla rivoluzione del 1949. Fu proprio l'elevata frequenza dei buoni risultati scolastici e di *testing* in questa frazione di popolazione a spingere, senza porsi ulteriori interrogativi sulle ragioni sociali di essi, a costruire questa nuova definizione etnica e a promuovere il suo riconoscimento giuridico come minoranza, poiché in essa si incontravano diffuse esigenze polemiche e la possibilità di autopromozione per i suoi appartenenti in sede di ammissione universitaria (Lemann 2000, pp. 174-184; Karabel 2005, pp. 499-505; per un ulteriore aggiornamento sul tema, Wu 2015).

Conclusioni

All'inizio di questo secolo, negli Stati Uniti, il *No Child Left Behind Act* – non a caso forte di un ampio consenso *bipartisan* in sede di approvazione al Congresso – sembra avere sancito un principio di intervento basato sull'uso programmato e vincolante degli *standardized tests* come forma di regolazione esterna dell'esperienza scolastica che le modifiche legislative promosse successivamente da Barack Obama e dal suo principale collaboratore in tema scolastico nella prima parte della sua presidenza Arne Duncan non hanno messo in discussione. Esse l'hanno anzi rafforzato, con la scelta di subordinare l'accesso degli Stati al programma di sostegno finanziario contro la crisi economica *Race to the Top* a partire dal 2009 alle verifiche di qualità anche mediante l'uso dei risultati di prove standardizzate, e l'hanno sostanzialmente mantenuto nel 2015, pur qualche apertura a una maggiore flessibilità, con l'*Every Student Succeeds Act*.

Eppure, le critiche a questo modello operativo tra gli addetti ai lavori e dal mondo degli studi non sono

mancate, e ora sembrano trovare un consenso diffuso. Prima ancora che la pandemia globale disvelasse anche negli USA l'emergenza delle disuguaglianze sociali nell'accesso ad adeguati servizi educativi (sul punto sono fondamentali le conclusioni di Ravitch, 2020), l'ondata di scioperi degli insegnanti che nel 2018 interessò soprattutto gli Stati repubblicani con la richiesta di una rinnovata considerazione sociale e professionale del ruolo docente nella gestione dell'esperienza scolastica aveva trovato una comune piattaforma di protesta nella critica radicale al sistema istituzionale e sociale di cui la scuola della *performance* misurata attraverso il *testing* era espressione (per una sintesi efficace di queste idee-chiave, Giroux, 2014).

Le accuse principali sono quelle emerse dal rapido *excursus* qui presentato: l'irrigidimento della valutazione dell'esperienza scolastica sulla base quasi esclusiva di uno strumento, come i test standardizzati, impostosi nella pratica educativa nordamericana in primo luogo come mezzo di confronto non istituzionalizzato, è risultato soprattutto il surrogato di politiche di più ampio respiro per garantire la funzione civica della scuola pubblica come strumento di inclusione attraverso la riduzione delle disuguaglianze sociali ed etniche, poiché ha scaricato questa responsabilità sui singoli distretti e istituti e finanche su scelte individuali, senza ottenere nemmeno il risultato di migliorare la qualità della formazione di élite, che appare sempre più impoverita nella mera assimilazione alle consegne dei test valutativi e selettivi (Deresiewicz, 2014).

Per quanto non sia ancora emersa una esplicita messa in discussione politica dell'assetto generale su queste basi, la scelta dell'amministrazione Biden di nominare a capo del Dipartimento dell'Istruzione un paladino dell'integrazione scolastica delle minoranze non anglofone, decisamente tiepido verso la cultura della *performance*, come Miguel Cardona (su di lui Mariuzzo, 2021, e, per un recente aggiornamento, Stanford, 2023), potrebbe aprire nuove prospettive, anche considerando che la destra conservatrice trumpiana si è mostrata assai più sensibile alla promozione della libertà scolastica dei gruppi confessionali che alla difesa a oltranza delle politiche basate sul *quality assessment* (Mariuzzo, 2019).

Riferimenti bibliografici

- *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform* (1983). In <https://www.reaganfoundation.org/media/130020/a-nation-at-risk-report.pdf> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Elementary and Secondary Education Act* (1965). In <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Every Student Succeeds Act* (2015). In <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177/text> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *No Child Left Behind Act* (2001). In <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1/text> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Race to the Top* (2009). In <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Ansary T. (2007). *Education at Risk. Fallout from a Flawed Report*. In <https://www.edutopia.org/landmark-education-report-nation-risk> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Bound J., Turner S. (2002). Going to War and Going to College: Did World War II and the G.I. Bill Increase Educational Attainment for Returning Veterans? *Journal of Labor Economics*, 20(4): 784-815.
- Brint S., Karabel J. (1991). *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Clotfelter C.T. (2004). *After Brown: The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Corsini C. (2012). La lezione americana: l'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione di scuole e insegnanti. *Scuola democratica*, 6: 108-116.
- Deresiewicz W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Elton L. (2008). Goodhart's Law and Performance Indicators in Higher Education. *Evaluation and Research in Education*, 18(1-2): 120-128.
- Giroux H. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici: le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.
- Giroux H.A., McLaren P. (eds.) (1989). *Critical Pedagogy: The State and the Struggle for Culture*. Albany (N.Y.): State University of New York Press.

- Hartman A. (2012). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.
- Karabel J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston-New York: Houghton Mifflin.
- Keller M., Keller P. (2001). *Making Harvard Modern: The Rise of America's University*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Lemann N. (2000). *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Mariuzzo A. (2015). Il dibattito sugli *standard tests* nel mondo educativo statunitense: un quadro di riferimento. *Nuova secondaria*, 33(1): 20-24.
- Mariuzzo A. (2019). L'amministrazione Trump e le politiche scolastiche negli Stati Uniti. *Scholè*, 57(1): 194-198.
- Mariuzzo, A. (2020). L'epidemia cambia l'ammissione alle università americane. In <https://www.rivista-ilmulino.it/a/l-epidemia-cambia-l-ammissione-alle-universit-amicane> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Mariuzzo A. (2021). L'istruzione, secondo Biden. In <https://www.rivistailmulino.it/a/l-istruzione-secondo-biden> (ultima consultazione: 24/04/2023).
- Markovits D. (2019). *The Meritocracy Trap: How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*. New York: Penguin Press.
- Meier D., Knoester M. (2017). *Beyond Testing: Seven Assessments of Students and Schools More Effective than Standardized Tests*. New York: Teachers College Press.
- Nieves A. (2020). University of California Eliminates SAT/ACT Requirement. In <https://www.politico.com/states-california/story/2020/05/21/university-of-california-eliminates-sat-act-requirement-1285435> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Ravitch D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Ravitch D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ravitch D. (2020). *Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*. New York: Knopf.
- Reardon S.F. *et alii* (2013). Left Behind? The Effect of No Child Left Behind on Academic Achievement Gaps. In <https://cepa.stanford.edu/content/left-behind-effect-no-child-left-behind-academic-achievement-gaps> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Rowley R., Wright D. (2011). No "White" Child Left Behind: The Academic Achievement Gap between Black and White Students. *The Journal of Negro Education*. 80(2): 93-107.
- Sandel M.J. (2021). *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano: Feltrinelli.
- Stanford L. (2023). Education Secretary: Standardized Tests Should No Longer Be a "Hammer". In <https://www.edweek.org/policy-politics/education-secretary-standardized-tests-should-no-longer-be-a-hammer/2023/01> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- The Conversation (2022). What Is Affirmative Action, Anyway? 4 Essential Reads. In <https://theconversation.com/what-is-affirmative-action-anyway-4-essential-reads-193694> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Wu E.D. (2015). *The Color of Success: Asian Americans and the Origins of the Model Minority*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Young M.D. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. London: Thames and Hudson.
- Zwick R. (ed.) (2004). *Rethinking the SAT: The Future of Standardized Testing in University Admissions*. New York: Routledge.