

Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa?

Success, Money, Evidence and Competition. What Else?

Vasco d'Agnese

Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli | vasco.dagnese@unicampania.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

In questo intervento verrà discusso il tema della valutazione all'interno della decisa svolta neoliberista che si è verificata in educazione e nella scuola a partire almeno dagli anni Novanta del Novecento. Proverò a mostrare come il neoliberismo ponga l'educazione all'interno di una squadratura tutt'altro che benigna, costituita da successo, danaro, competizione ed evidenza. Ed è proprio la questione della misura e dell'*evidence-based* che risulta centrale in quest'analisi, essendo, come proverò ad argomentare, la base, il motore primo e, per così dire, il sigillo epistemologico ultimo di un apparato etico e politico, prima che tecnico – il neoliberismo educativo.

In this paper, I shall discuss the question of assessment as it is conceived in a neoliberal mindset, which, at least from the 1990s, has come to frame educational processes and schooling worldwide. I shall argue that the neoliberal mindset, de facto, puts education under the aegis of a frame constituted by money, success, evidence, and competition. Particularly, it is the question of evidence that is pivotal to such a neoliberal mindset which, far from being just a scientific question, is at the very same time the engine and the epistemological blueprint of an ethical and political apparatus.

KEYWORDS

Valutazione | OECD | Competizione | Neoliberalismo educativo | Politiche educative
Assessment | OECD | Competition | Neoliberal educational mindset | Educational policy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: d'Agnese, V. (2023). Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 237-243. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-45>.

Corresponding Author: Vasco d'Agnese | vasco.dagnese@unicampania.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-45

Introduzione

In questo intervento verrà discusso il tema della valutazione all'interno della decisa svolta neoliberista che si è verificata in educazione e nella scuola a partire almeno dagli anni Novanta del Novecento. Il saggio proverà a mostrare come il neoliberismo ponga l'educazione all'interno di una squadratura tutt'altro che benigna, costituita da successo, danaro, competizione ed evidenza. Ed è proprio la questione della misura e dell'*evidence-based* che risulta centrale in quest'analisi, essendo, come proverò ad argomentare, la base, il motore primo e, per così dire, il sigillo epistemologico ultimo di un apparato etico e politico, prima che tecnico – il neoliberismo educativo.

Nel saggio mi soffermerò principalmente sull'hub di tale trasformazione, cioè l'OECD, e il suo principale strumento, il PISA-Test. Prenderò in esame i documenti pubblici dell'OECD: pubblicazioni, report, pagine web, video, brochure. Particolare attenzione verrà dedicata alle parole di due autorevoli membri dell'OECD: Angel Gurría, segretario generale dell'OECD fino al 2021, e Andreas Schleicher, direttore del Direttorato dell'Educazione e delle Competenze.

Nel 2009, in un articolo intitolato *Privatising education, privatising education policy, privatising educational research* Stephen Ball ha approfonditamente discusso dell'ingresso in educazione “di una narrazione imprenditoriale” e di una nettissima “privatizzazione” dell'educazione (Ball, 2009, p. 86 [*“the insertion of narratives of enterprise”*, in orig.]). Spero di mostrare come, a distanza di tredici anni, si sia andati decisamente oltre.

Data la natura critica dell'intervento e il suo soffermarsi su lessico e retorica dell'OECD, i passaggi esaminati verranno lasciati nella loro formulazione originale. Il lavoro è articolato in tre passaggi: a) il neoliberismo educativo; b) la squadratura di PISA e c) apprendendo dalle parole di Schleicher. Inizio discutendo, brevemente, cosa è il neoliberismo educativo.

1. Il neoliberismo educativo

A partire quantomeno dagli anni Novanta la svolta neoliberista nelle politiche educative ha di fatto riconfigurato senso, teoria e pratiche del fare scuola e educazione. Sebbene, come evidenziato da Boas e Gans-Morse, il termine neoliberismo si presenti più “come un puzzle” che come insieme coerente di teorie e pratiche afferenti a un ambito di realtà e venga usato “in modi così diversi da renderne impossibile una chiara definizione” (2009, p. 138), è indubbio che tale framework abbia profondamente modificato l'educazione in ogni aspetto.

A partire dalla definizione del curriculum e delle modalità di insegnamento (Alexander, 2011; Au, 2008; Ball, 2003; Biesta, 2004; Peters, 2003; Rutkowski, 2015; Shahjahan, 2011, 2013), alla percezione di famiglie, educatori e studentesse su cosa significhi e cosa comporti il fare scuola e educazione (Biesta, 2019; Clark, 2012;), dall'idea di professionalità educativa alle finalità che la scuola è chiamata a perseguire (Apple, 2006; Biesta, 2010, 2015; Masschelein 2000, 2001a, 2001b; Masschelein e Simons, 2013) e persino alla definizione della soggettività educativa (Ball, 2003, 2018; Ball e Olmedo, 2013; Biesta, 2007; Clarke, 2012) praticamente tutte le caratteristiche del fare educazione sono state profondamente modificate dall'impatto del modello neoliberista.

Il neoliberismo si dipana almeno in quattro diverse dimensioni:

- un modello politico e di sviluppo che attraversa ambiti diversi, inclusi quello dell'educazione e dell'apprendimento. Tale modello vede nell'economia una forza di sviluppo naturale (Apple, 1995, 2000; Brown, 2015; Connell, 2013; Hill, 2004). L'educazione, semplicemente, segue, o, come affermato recentemente dal Consiglio d'Europa, “*education [...] must adapt to change*” (2020, p. 3);
- un'ideologia che permea la società e lo spazio educativo come un'arena nella quale si compete costantemente, e che offre una visione peculiare dell'individuo come semplice contendente. In aggiunta, il neoliberismo ha l'abitudine, per così dire, di presentarsi come unico mondo possibile, il che rende decisamente complessa una sua critica (Apple, 2000; Hirsch e Henderson, 2008; Masschelein e Simons, 2008, 2013);
- un insieme di politiche educative decise a livello nazionale e sovranazionale che stabiliscono cosa, come,



quando e persino a quale scopo studentesse e studenti debbano apprendere (Connell, 2013; d’Agnese, 2017). Il controllo di tutto ciò è fatto attraverso meccanismi di audit e “sistemi di misura delle performance che consentono un controllo minuzioso su insegnanti, studenti e famiglie” (Marginson, 2006, p. 209);

- una retorica diffusa che permea lo spazio educativo e scolastico. Una retorica nella quale “*better jobs for better lives*” (OECD, 2018) vengono promessi ed un “nuovo vocabolario della performance” (Ball, 2003, p. 118) riconfigura le professioni educative.

Seguendo il filo dell’argomentazione proposta è importante notare come il potere del neoliberismo affondi le radici precisamente in quest’ubiquità. Il suo linguaggio spazia dalle normative che regolano l’educazione a livello nazionale e sovranazionale alle brochures che diffondono iniziative e metodi di apprendimento; troviamo quindi la logica neoliberista in una varietà di documenti, report, video, prodotti dalle maggiori agenzie educative a livello mondiale, nei testi adottati nelle scuole così come nelle pubblicazioni di tali agenzie (EU, 2021; UK Department of Education, 2021; US Department of Education, 2015, 2021).

Perché questo discorso è centrale nell’analizzare il tema della valutazione? Lo è perché la valutazione, ad un tempo di studentesse, docenti, educatrici, presidi, ricercatrici, scuole, dipartimenti, sistemi scolastici regionali e nazionali e di chiunque lavori in ambito scolastico, universitario e educativo si pone come fulcro di tutto questo complesso apparato. L’evidenza, ottenuta attraverso dispositivi di *assessment* con output numerici che pongano i soggetti valutati in un’unica, univoca e – si dice – oggettiva graduatoria – un’unica tavola di ordinamento, avrebbe detto Foucault – è ad un tempo la base, lo strumento primario di attuazione e il sigillo epistemologico, per così dire, dell’espansione neoliberista.

2. La squadratura di PISA: danaro, successo, evidenza, competizione

PISA (*Programme for International Student Assessment*) fu lanciato ufficialmente nel 1997 come programma di *assessment* triennale, con il primo test effettuato nel 2000. Nel 2002 l’educazione fu stabilita come direttorato autonomo nell’OECD. Seguendo le parole dell’OECD, PISA

is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students [...]. The tests are designed to assess to what extent students at the end of compulsory education, can apply their knowledge to real-life situations and be equipped for full participation in society (OECD, 2016).

Già in questa citazione è presente uno slittamento nell’area di valutazione di PISA: non siamo più di fronte alla valutazione di conoscenze o competenze situate, o magari declinate in modo peculiare; piuttosto PISA valuta un insieme di competenze per “la piena partecipazione nella società”. Per limiti di tempo tralascio il tema del nesso conoscenza-situazioni della vita reale; mi limito solo ad osservare come, in modo abbastanza inusuale, in tal modo l’OECD non fa altro se non porre la conoscenza al di fuori della vita reale, come un qualcosa che vada poi declinato in termini di realtà in un secondo momento – da qui i ben noti ‘compiti di realtà’ presenti in molti libri di testo. Forse uno dei problemi della scuola è proprio la difficoltà a mostrare come la conoscenza nasca e faccia già parte della vita *ab initio*; come la conoscenza sia una forma di vita in sé già in relazione con la vita. Il punto forse più interessante è però l’aspirazione dell’OECD – aspirazione che inclina a una sorta di totalitarismo educativo – di stabilire chi sia pronto e “equipaggiato” a esser parte della società e chi no. Ebbene, partecipare alla costruzione della società è tema complesso che fonda la democrazia; ci si chiede dove e da chi l’OECD abbia avuto mandato per stabilire – di fatto – un diritto di cittadinanza e partecipazione democratica.

Il secondo documento che vado a esaminare è co-prodotto dall’OECD e dalla Pearson, multinazionale dell’*edu-business* che lavora in strettissimo contatto con l’OECD – anche qui, per limiti di tempo, tralascio il legame problematico fra il mandato pubblico dell’OECD e la privatizzazione dell’educativo attuata dalla Pearson insieme all’OECD. In una pagina web che mira a presentare i vantaggi di PISA leggiamo:



Starting from very different levels, a number of countries and regions have succeeded over the last few years in raising their students' performance substantially. They display some important common features. Their politicians and social leaders share with parents, teachers and students a strong belief in the value of education. Resources are channelled to the areas where they will provide the greatest results [...]. By showing what they achieve, the PISA tests provide a mirror to all countries and demonstrate what is possible (Pearson Foundation and OECD, 2014; Pearson, 2021).

Anche qui, l'idea di mostrare ai diversi paesi “ciò che è possibile” contiene un germe di presunzione e totalitarismo più che implicito. C'è poi il termine “*mirror*” che è interessante. Che un test o qualunque altro dispositivo cognitivo o di *assessment* possa essere specchio del mondo è idea superata già da Guglielmo di Ockham nel XIV secolo. In qualche modo, per quanto strano possa sembrare, l'OECD situa sé stessa al di fuori dell'attuale scienza e dei principi democratici che dovrebbero ispirarla.

Il terzo documento che analizzo è la dichiarazione di apertura di Angel Gurría, segretario generale dell'OECD fino al 2021, nella pubblicazione “*PISA Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*”:

More and more countries are looking beyond their own borders for evidence of the most successful and efficient policies and practices. Indeed, in a global economy, success is no longer measured against national standards alone, but against the best-performing and most rapidly improving education systems. Over the past decade, the OECD Programme for International Student Assessment, PISA, has become the world's premier yardstick for evaluating the quality, equity and efficiency of school systems. However, the evidence base that PISA has produced goes well beyond statistical benchmarking. By identifying the characteristics of high-performing education systems PISA allows governments and educators to identify effective policies that they can then adapt to their local contexts (Gurría, 2016, p. 2).

La citazione è un esempio significativo dell'essenza di PISA – e della postura educativa dell'OECD. Molti assunti vi sono presenti, alcuni espliciti, alcuni impliciti. Innanzitutto, si nota come l'educazione venga situata in una decisa squadratura neoliberista: danaro, successo, competizione, evidenza. Questa squadratura non è esplicitata come – legittima – operazione interpretativa, ma come cosa chiara ed evidente: l'unico mondo possibile. La questione della valutazione è sollevata nel primo passaggio, ed è chiaramente legata a due termini: *measurement* ed *evidence*. E qui l'OECD, per così dire, supera sé stessa – e ogni legittima procedura scientifica al momento nota – affermando che l'evidenza prodotta da PISA va oltre quella statistica. In un tempo in cui anche le scienze dure – oramai da più di un secolo – si muovono nel ‘crepuscolo della probabilità’ è rassicurante apprendere da chi va oltre, valutando fra l'altro fenomeni così sfuggenti e delicati come quelli educativi, offrendo qualcosa di certo.

Al di là dell'ironia, è bene esplicitare l'implicito che c'è nella dichiarazione di Gurría. Andrò – necessariamente – per punti: a) l'unico modello valutativo è quello *evidence-based*; b) all'interno dell'*evidence-based* PISA è il riferimento unico e certo; c) lo standard educativo cui puntare è un non ben identificato successo; d) PISA, come “moderno oracolo” (Greek, 2009, p. 24) stabilisce cosa fare, e a cascata a livello nazionale e locale, si segue l'OECD – l'OECD detta, governi, scuole, docenti seguono.

Passiamo all'*homepage* di PISA del 2018 – ripresa quasi integralmente nella *homepage* del 2021:

Do students have the drive to succeed? [...] How many times have you heard successful people, in all walks of life, credit their triumphs to hard work and perseverance? Now, PISA adds to the chorus with some hard evidence (OECD, 2018; 2021).

Successo ed evidenza, anche qui, sono chiaramente legati, e il “*drive to succeed*” – *succeed* in cosa non è chiaro – è l'alfa e l'omega della scuola.

Nel 2016 un video di Angel Gurría, anch'esso co-prodotto con la Pearson ci informa che:



In the global economy, work [...] can be done everywhere, by whoever does it best, whoever provides best value for money - and value comes increasingly from knowledge [...] Citizens are to be able to create, absorb, adapt and use knowledge. To do so, they need the right skills. Investing in education to give [...] the skills [young people] will need in tomorrow's economy is essential for development and growth. But in a competitive and globalised world, achievement is relative; success can no longer be measured just by low goals [...] or national standards [...] Countries are to measure themselves against the best performing education systems internationally... The students are tested not just on what they have been taught but on how creative they can be in finding solutions to unexpected problems. PISA tests the readiness for an active role in today's high-tech society; it tests how they think and how they work [...] PISA shows what achievements are possible in education (Pearson, 2021).

Anche qui, dato il tempo ristretto, andrò per punti, identificando alcuni dei problemi contenuti in questo passaggio: a) oggettificazione di studentesse e studenti che sono testati per il loro ruolo nella società; b) è possibile – oltre che desiderabile, seguendo il linguaggio di Biesta – testare come una persona pensa? c) è possibile mostrare cosa è possibile in educazione attraverso un test di due ore? d) perché questo accento esasperato sulla competizione e il successo o, per dirla in altro modo, quanto è educativo spingere ragazzi e ragazze alla competizione – e al successo – sempre e comunque? e) anche qui la misura – *countries are to measure* – è essenziale per mantenere l'impalcatura etica dell'OECD.

3. Imparando dalle parole di Schleicher

In quest'ultima sezione andremo ad analizzare due passaggi tratti da un video di Andreas Schleicher, direttore del Direttorato dell'Educazione e delle Competenze nell'OECD.

For more than ten years now PISA, the world's premier students assessment, has evaluated and compared student's systems all around the world [...PISA-based Test for Schools task is] provide tangible insights on how to leverage improvements. And that is exactly what PISA-based Test for Schools is about. They [policy makers, teachers, educators] know how important it is for their students to enter a global economy where they will be competing for the best jobs with young people from all over the world. And in a global economy the benchmark for educational success is no longer improvement by national standards alone, but the best-performing education systems internationally” (Schleicher, 2016a).

Lo strumento che qui viene analizzato è il *PISA-based Test for Schools*, uno strumento leggermente diverso dal classico PISA-test. Detto in estrema sintesi è un mezzo per classificare le singole scuole, non i diversi stati. Teoricamente, attraverso di esso tutte le scuole che aderiscono vengono poste in un'unica graduatoria, dalle migliori alle peggiori o, se preferite, dalle più performanti alle meno performanti.

Innanzitutto, è difficile non notare una straordinaria similitudine – se non uguaglianza – fra le parole di Schleicher, quelle di Gurría, e quelle che l'OECD utilizza in pubblicazioni, report e brochure. Sembrano scritte dalla stessa mano – o pronunciate dalla stessa bocca, se preferite. Tratto ancora più interessante è che la Pearson parla la stessa identica lingua.

Anche in questa dichiarazione troviamo ribadita e rinforzata una chiarissima indicazione di cosa debba essere e a cosa debba puntare l'educazione nella cornice dell'OECD: a) il successo e il danaro come misura dell'educazione; b) la competizione come il motore primo della scuola; c) un concetto di educazione performance-based.

Gli stessi concetti sono espressi nel video *Use data to build better schools*. Ne cito alcuni passaggi per poi commentarli:

So, this tells us that, in a global economy, it is no longer national improvement that is the benchmark for success, but the best performing education systems internationally. The trouble is that measuring how much time people spend in school or what degree they have got is not always a good way of seeing what they can



actually do. Look at the toxic mix of unemployed graduates on our streets, while employers say they cannot find the people with the skills they need. And that tells you that better degrees don't automatically translate into better skills and better jobs and better lives [...] High-performing systems also share clear and ambitious standards across the entire spectrum. Every student knows what matters. Every student knows what's required to be successful [...] If we can help every child, every teacher, every school, every principal, every parent see what improvement is possible, that only the sky is the limit to education improvement, we have laid the foundations for better policies and better lives (Schleicher, 2016b).

Al di là dei concetti già espressi, tre punti mi preme sottolineare:

- la delegittimazione del titolo scolastico e della valutazione che le scuole possono offrire. Ci si chiede quanto sia opportuno che un'organizzazione nata al servizio di scuola e educazione le esautori di fatto dal loro ruolo. Quella che Schleicher compie è una chiara operazione di potere. È tutto lì che si gioca;
- la raffinata operazione di spostamento che viene compiuta con la frase “[e]very student knows what matters. Every student knows what's required to be successful”. Non è l'OECD a stabilire finalità e scopi dell'educazione; questi – successo, competizione, danaro – partono da studentesse e studenti che “sanno cosa conta, sanno ciò di cui c'è bisogno per avere successo”. Allo stato, non risulta che l'OECD abbia richiesto un'opinione a studentesse e studenti nel merito;
- il fatto che l'OECD abbia “gettato le fondamenta per politiche migliori” – e qui nulla da dire: si può dissentire o essere d'accordo ma l'OECD è pienamente legittimata ad affermare la bontà o l'eccellenza della sua politica; e che l'OECD abbia “gettato le fondamenta per una vita migliore”. Credo che l'impovertimento della vita all'interno di questo paradigma e la totale a-scientificità – e presunzione – di questa affermazione siano, queste sì, chiare ed evidenti.

Conclusioni

Lo spazio non consente di articolare ulteriormente il discorso. Mi preme solo sottolineare che, a parere di chi scrive, le parole dell'OECD mostrano una chiara attitudine totalizzante e, di fatto, si pongono fuori del dibattito scientifico. Per dirla in modo diretto, un qualunque paper strutturato come una pubblicazione OECD verrebbe respinto al mittente dall'Editor. L'OECD nelle sue pubblicazioni cita quasi solo sé stessa, con un'autoreferenzialità sconcertante, fa riferimento ai suoi esperti senza peraltro esplicitare sempre chi siano e cosa abbiano pubblicato, porta statistiche e diagrammi senza le dovute note metodologiche. È insomma una grande tautologia. In aggiunta, il mix di linguaggio istituzionale, scientifico e uno molto simile alla propaganda politica e alla pubblicità, costituiscono un coacervo difficile da sfidare e un elemento molto problematico. Credo che, a questo punto, sia arrivato quantomeno il momento di prenderne coscienza.

Bibliografia

- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.



- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy* 33(5), 587-589.
- Biesta, G. J. J. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330.
- Biesta, G. J. J. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Time. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668.
- Boas, T. C., & Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *Studies in Contemporary International Development*, 44(2), 137-61.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310.
- D'Agnese, V. (2017). *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*. Routledge.
- EU (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the committee of the Regions, 2020*. Retrieved September, 2022, from <https://ec.europa.eu/education/>.
- EU (2021). *Education and Training*. Retrieved September, 2022, from https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en
- Gurría, A. (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Gurría, A. (2016). *Strong performers and Successful Performers. A video series profiling policies and practices of education systems that demonstrate high or improving performance in the PISA tests*. Retrieved September, 2022, from <http://learningisopen.org/oecd/>.
- Masschelein, J. (2000). Can education still be critical? *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 603-616.
- Masschelein, J. (2001a). Experimentum scholae: The world once more . . . but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 529-535.
- Masschelein, J. (2001b). The discourse of the learning society and the loss of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 1-20.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: a public issue*. Culture & Society Publishers.
- OECD (2016). *PISA homepage. Video PISA – Measuring Student success around the World*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>
- OECD (2018). *OECD Test for Schools (based on PISA): Frequently Asked Questions (and answers)*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/oecdtestforschoolsintheus.htm>
- OECD (2021). *Learning Compass 2030*. Retrieved September, 2022, from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Pearson, (2021). *Homepage*. Retrieved September, 2022, from <https://www.pearson.com/us/prek-12.html>
- Schleicher, A. (2016a). *Andreas Schleicher, Director of the OECD Directorate for Education and Skills, on the PISA-based Test for Schools*. Retrieved September, 2022, from www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm
- Schleicher, A. (2016b). *Use Data to Build Better Schools*. Retrieved September, 2022, from www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?language=en#t-984031
- Shahjahan, A. R. (2011). Decolonizing the evidence based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 26(2), 181-206.
- Shahjahan, A. R. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 28(5), 676-694.
- UK Department for Education (2021). *New education To help Transform Opportunities for All*. Retrieved September, 2022, from <https://www.gov.uk/government/news/new-legislation-to-help-transform-opportunities-for-all>
- US Department of Education (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Retrieved September, 2022, from <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- US Department of Education (2021). *Homepage*. Retrieved September, 2022, from <https://www.ed.gov>

