Educazione e pubblicità. Retorica, potere e eclissi dell'etica nell'era neoliberista

Vasco d'Agnese*

Riassunto

A partire almeno dagli anni Novanta il paradigma neoliberista è stato oggetto di numerosissime analisi, non soltanto in economia. Studiosi di politiche educative, sociologia, etica ne hanno approfondito caratteristiche, effetti e logica interna. Nonostante l'attenzione dedicata, relativamente pochi studi sono stati prodotti su quella che possiamo definire la retorica neoliberista, cioè il linguaggio nel quale tali politiche vengono presentate e disseminate. In questo lavoro, analizzando diversi documenti di autorevoli istituzioni educative – il Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti, l'Unione e il Consiglio Europeo, il Dipartimento per l'Educazione e l'Apprendimento d'Australia, l'OCSE, per citarne alcuni – proverò a mostrare una inquietante somiglianza – se non equivalenza – fra a) il linguaggio istituzionale dell'educazione; b) il linguaggio di due fra le principali agenzie private di prodotti e servizi educativi – Edison e Pearson; e c) quello di famosi marchi commerciali – Mercedes, Audi, Puma, Nike, per citarne alcuni. La questione porta ad interrogarci sul come gli attori dei processi scolastici e educativi debbano vivere educazione e apprendimento quando queste vengono comunicate con lo stesso linguaggio in cui, ad esempio, una famosa casa automobilistica cerca di vendere il suo ultimo modello. Detto in modo più diretto, quali desideri, progetti, riflessioni, comportamenti alimenta questa retorica in docenti, studentesse e studenti?

Parole-chiave: *mercificazione; slogan; linguaggio dell'educazione; etica; politiche educative.*

Advertising and Education. Dominion, Rhetoric and the Eclipse of Ethics in Neoliberal Times

Abstract

Over the last three decades, extensive analysis has been provided about what we may call neoliberal mindset. Aims, tools and effects of such a

* Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli" (Italia).

Civitas educationis, a. XII, n. 1, giugno 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222304717 • DOI: 10.7413/2281-9568068
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

logic over schooling and education have been scrutinized by scholars from different disciplines, ranging from educational theory to policy analysis, from economics to sociology. However, little attention has been paid to the rhetorical aspect of neoliberalism. In this paper, by analysing several documents from authoritative educational institutions and ONGs – US Department for Education, EU Council, Australian Department for Education and Training, OECD, UK Department of Education –I go deep in the neoliberal rhetoric and language. Analysing its features, I shall display a disquieting similarity – if not equivalence - between the language employed by private edu-providers – such as Pearson and Edison – and famous brand – Mercedes, Nike, Puma, Panasonic, to name a few. Such an issue begs the question as to how the actors of education - teachers, students, educators - should think and enact their roles and how they should live the concrete practice of education within a landscape shaped by such a rhetoric. In other words, what is the image conveyed by this uniform language and, in turn, what are the projects, dreams, desires, and understandings that such rhetoric underpins and arouses?

Keywords: *marketisation; slogans; educational language; newness; educational policy*.

1. Introduzione

A partire almeno dall'inizio degli anni Novanta, parte consistente della letteratura critica in ambito pedagogico si è concentrata sul ruolo e sugli effetti del paradigma neoliberale in ambito educativo. A dispetto della mole di studi prodotta, relativamente poco è stato detto sul ruolo del linguaggio, sul tipo di retorica utilizzata dal neoliberalismo educativo. In questo saggio, dopo avere fornito alcuni riferimenti rispetto alla natura del neoliberalismo in educazione e alla letteratura critica in materia, esaminerò la relazione fra pubblicità e educazione.

La tesi che proverò a sostenere nel saggio è che, quando si vanno ad analizzare le pubblicazioni, i report, le pagine web, i video prodotti da alcune delle maggiori istituzioni e agenzie educative nel mondo (l'OCSE, il Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti, la Commissione Europea, il Dipartimento per l'Educazione Britannico), troviamo un mix problematico di linguaggio scientifico e normativo, da un lato, e di una retorica affine – se non del tutto identica – a quella utilizzata nella pubblicità, dove è la seconda a prevalere e inquadrare la prima. Detto più concretamente, quando si considerano le affermazioni presenti in questi documenti notiamo che tanto il discorso quanto la pratica sostenuta da queste istituzioni consiste in buona parte di slogan, che mostrano una sorprendente affinità con quelli utilizzati, ad esempio, dalla Nike, dalla Puma, dalla BMW o dalla Panasonic per pubblicizzare i loro prodotti. Ciò non significa che tali istituzioni non abbiano le risorse per un'adeguata concettualizzazione scientifica della materia. Tutt'altro: ciò significa che l'apparato scientifico

e normativo delle maggiori istituzioni e agenzie normative è al servizio di una retorica totalizzante che, di fatto, restringe e piega le finalità e la prassi educativa, uniformandola in tutto il mondo.

Una parte importante dell'analisi che produrrò parte da quella che Ball ha definito "la narrazione imprenditoriale dell'educazione" (Ball, 2009)[1]. Tale narrazione, infatti, finisce per colonizzare l'immaginario di studenti, insegnanti, educatori, famiglie, influendo sui loro progetti, desideri, aspettative (Shahjahan, 2011). Chiaramente non esiste una relazione lineare fra questa narrativa e la realtà educativa configurata, e un esame critico è ovviamente possibile da parte degli attori dell'educazione. Ciò che però è bene ricordare è il fatto che gli slogan sono tutt'altro che neutri o innocenti: insieme alla penetrazione economica attuata dal neoliberalismo, formano "una articolata congiunzione normativa" (Porter, 2010: 237) che curva e influisce sulle prassi educative. In aggiunta, è bene ricordare che ogni slogan, per sua natura, configura un'interpretazione ridotta della realtà, che risulta particolarmente problematica per fenomeni complessi e sfaccettati come quelli educativi, che coinvolgono il livello etico e politico.

Il saggio si compone di tre sezioni: nella prima introduco la tesi sostenuta in relazione alla svolta neoliberale che si è prodotta in ambito educativo, fornendo le coordinate di tale svolta e mostrando i motivi per cui un'analisi della retorica utilizzata da istituzioni e agenzie educative risulta necessaria. Nella seconda parte del saggio analizzo concretamente la retorica istituzionale in ambito educativo, mettendola a paragone con quella utilizzata in ambito pubblicitario. Nella sezione conclusiva provo ad enucleare il precipitato etico e politico di questa scelta. Nello specifico, la domanda chiave che scaturisce dall'analisi effettuata riguarda il come gli attori del processo educativo – insegnanti, educatori, studenti, famiglie – debbano pensare e riferirsi all'educazione quando il linguaggio che definisce l'educativo a livello istituzionale è sempre più simile a quello utilizzato per pubblicizzare una bevanda, uno stereo o un paio di scarpe da ginnastica.

2. Il ruolo della retorica nell'educazione neoliberale

A partire quantomeno dagli anni Novanta, la svolta neoliberista ha pesantemente influenzato la prassi e il discorso educativo, a livello nazionale e internazionale (Olssen & Peters, 2005; Peters, 2003; Rutkowski, 2015; Sellar & Lingard, 2013; Shahjahan, 2011). Quella che Connell (2013) ha efficacemente definito "la cascata neoliberale" ha spinto istituzioni, agenzie, processi educativi – e anche quelle che Stephen Ball (2009) ha definito "le soggettività educative" – verso una trasformazione significativa.

Non è possibile in questa sede enucleare analiticamente le tappe di questo processo e le relative voci critiche che in ambito educativo si sono

1 La traduzione delle fonti in lingua è a cura di chi scrive.

sollevate. Ad ogni modo, per potere sviluppare la tesi di questo saggio, è necessario ricordare brevemente quali sono i livelli chiamati in causa dal neoliberalismo educativo e riassumere – sia pur in modo frammentario – alcune delle critiche già sollevate a questo paradigma.

Dagli anni Novanta ad oggi il neoliberalismo educativo si è dipanato secondo almeno quattro diverse direzioni:

1. Una dimensione squisitamente politica, che enfatizza il lato economico delle questioni; lato economico che è visto, a sua volta, come una forza naturale e inevitabile, che spingerebbe verso un continuo rinnovamento e cambiamento. Chi non è in grado di 'reggere' tale cambiamento viene, semplicemente, spazzato via (Olssen & Peters, 2005; Harvey, 2005; Mahiri, 2005). All'interno di questo paradigma tanto "gli individui" quanto "i sistemi educativi", come affermato dal Consiglio d'Europa (2020: 7), devono adattarsi al cambiamento. In tal modo l'educazione e l'apprendimento sono costretti a inseguire volta per volta i cambiamenti che si verificano in ambito economico (Apple, 1995; 2000; 2006; Brown, 2015; Hill, 2004).

2. Un'ideologia che permea lo spazio sociale ed educativo, attraverso la quale viene data una particolare visione degli insegnanti, degli studenti, dei processi educativi e di apprendimento (Clark, 2012; Hursh & Henderson, 2011; Masschelein & Simons, 2008). Tale ideologia enfatizza fortemente l'elemento competitivo ad ogni livello, depotenziando così, di fatto, le dinamiche collaborative e inclusive.

3. Un insieme di politiche educative attuate a livello nazionale e internazionale, che stabilisce cosa, quando, come e finanche perché bisogna apprendere i contenuti pre-formati. Tale controllo viene realizzato attraverso l'allocazione di risorse tanto a livello nazionale che internazionale, allocazione che guida l'organizzazione scolastica e educativa a ogni livello (Ball, 2003a; 2003b; Ball & Olmedo, 2013; Marginson, 2006).

4. Una retorica diffusa che guida le rappresentazioni che dell'educazione e della scuola si danno, a livello sociale e personale. Il neoliberalismo agisce infatti non solo attraverso una capillare penetrazione economica, ma anche attraverso una retorica della fascinazione, nella quale vengono proposti "lavori migliori per vite migliori" (OECD, 2018: video) e un "nuovo vocabolario della performance" (Ball, 2003a: 218) viene costruito. Viene inoltre posta una forte enfasi su "ciò che è richiesto per avere successo" (Scheicher, 2016a: video). Certo, talvolta figurano parole come equità e inclusione, ma l'enfasi complessiva configura quasi sempre l'educazione come una sorta di gara, o gioco a somma zero.

Per quanto attiene alle critiche poste nei confronti del neoliberalismo educativo risultano fondamentali i lavori di Jan Masschelein, Gert Biesta e Michael Apple. Biesta, a partire dal 2004 con il suo saggio *Education, accountability and the ethical demand* evidenzia le profonde distorsioni che si vengono ad avere quando l'educazione è vista e costituita "attraverso la lente dell'economia e della logica di mercato" (Biesta, 2004: 238). Quando questa logica diviene lo spazio in cui le relazioni educative

sono portate a costituirsi, allora si perde di vista lo specifico educativo. La relazione economica è, seguendo Biesta, "di per se stessa a-politica, in quanto posiziona i cittadini come consumatori, persone che non hanno diritto di parola all'interno del dibattito democratico sulla direzione o sui contenuti dell'educazione stessa" (Ibid.: 239). L'eclissi della sfera democratica e politica in educazione è, inoltre, il cuore della sua trilogia: *Beyond Learning* (2006), *Good Education in an Age of Measurement* (2010) e *The Beautiful Risk of Education* (2013), trilogia nella quale Biesta descrive l'affermazione del paradigma e del linguaggio dell'apprendimento – *learnification*, seguendo la dizione originale. Tale linguaggio impoverisce drammaticamente la sfera educativa, tagliando fuori ogni discorso relativo le finalità educative e alla sfera etica in generale. Rimane solo il come e cosa va appreso.

Ciò che Biesta definisce la deriva della *learnification*, in Masschelein e Simons (2008) diventa, con inflessione foucaultiana, la nascita e l'affermazione del *learning apparatus*. Nel loro testo *In Defence of Schooling*, i due studiosi evidenziano come tale apparato abbia colonizzato ogni aspetto, materiale e immateriale, della scuola. Attraverso tale colonizzazione "tendiamo a dimenticare cosa è la scuola: un luogo nel quale la società offre tempo e spazio per il suo rinnovamento, offrendosi così in tutta la sua vulnerabilità" (Masschelein & Simons, 2013: 10) per contro, attraverso l'apparato dell'apprendimento l'individuo diventa esclusivamente un soggetto che apprende continuamente, rinnovando l'insieme di competenze e conoscenze in vista di finalità mobili e ubique, per rinforzare e migliorare la propria posizione socio-lavorativa.

Il discorso di Michael Apple, a differenza di quelli di Biesta e Masschelein e Simons, si focalizza prevalentemente sugli effetti del neoliberalismo sugli operatori educativi. Nei fondamentali *Education and Power* (1995), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (2000) e *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2006), Apple evidenzia come il neoliberalismo trasformi gli insegnanti in "esecutori dei piani di qualcun altro" (Apple, 2000: 118). L'intero processo educativo "slitta al di fuori della classe […] configurato da quegli elementi del discorso scientifico e sociale che sono facilmente standardizzabili e misurabili […]. Qualunque altra cosa viene considerata illogica e insensata" (Ibid.: 130).

Mentre queste critiche vanno al cuore di come il neoliberalismo colonizzi la sfera sociale, politica e professionale dell'educazione, relativamente poca attenzione è stata data all'aspetto retorico del paradigma neoliberista. In questo senso, hanno aperto la strada i lavori di Ball (2003b) e Alexander (2011), che avvertono come l'affermazione di tale logica passi anche attraverso il livello linguistico. È interessante notare come il linguaggio neoliberista si esprima attraverso i media più svariati: va dai documenti ufficiali alle brochure, dalle pubblicazioni scientifiche, ai video, alle pagine web. Talvolta affermazioni di istituzioni educative diverse sembrano scritte, per così dire, da una stessa mano. Uniformità e ubiquità sembrano essere le

caratteristiche portanti di tale retorica (Chun, 2016; Holborow, 2015; Roj & Del Percio, 2019; Sardoč, 2021).

Per comprendere queste caratteristiche bisogna riferirsi alla necessità del paradigma neoliberista di avere un sistema scolastico ed educativo quanto è più possibile unico e standardizzato. L'enfasi crescente su quelli che possiamo chiamare i mezzi principali del neoliberalismo educativo, cioè l'*Evidence Based Education* e la *Human Capital Theory* (Biesta, 2010; Clarke, 2012; Peters, 2003), ha prodotto un processo di standardizzazione e atomizzazione dell'educazione: i processi educativi vengono parcellizzati, divisi e resi identici ovunque. L'educazione, naturalmente, non è il solo processo affetto da tale cambiamento: ogni sfera sociale ne è investita: "Agende guidate dal mercato hanno ridato forma a molte aree della sfera pubblica e privata" (Braedley & Luxton, 2010: 35). Secondo Ball (2009: 93),

> [u]na gamma continua di 'soluzioni', 'buone pratiche' e 'sviluppi basati sui fatti' viene proposta attraverso un continuo flusso di report, ricerche e valutazioni che sembra produrre una crescente privatizzazione di ogni sfera del settore pubblico. In questo c'è una circolarità stringente, e la privatizzazione viene incoraggiata tanto dall'esterno del sistema quanto dal suo interno. Ciò conduce a vedere l'educazione come prodotto, e il suo fine come il profitto. Viene prodotta così una forza lavoro del tutto nuova, e un nuovo linguaggio delle policy educative.

Tali fenomeni, attuati attraverso un sistema di misurazione delle performance tanto rigido quanto astratto, "indebolisce e rende meno capaci gli insegnanti" (Au, 2011: 30). Il processo di "taylorizzazione" della scuola (Mahiri, 2005: 82) finisce per rispondere a richieste al di fuori della sfera educativa e democratica. È interessante notare come, inoltre, seri dubbi sulla tenuta scientifica di tale modello siano stati avanzati da più parti (Apple, 2006; Biesta, 2006; Shahjahan, 2011; 2013).

Ad ogni modo, riguardo le finalità del saggio, è opportuno notare come l'affermazione del neoliberalismo in educazione e l'adeguamento del linguaggio educativo – a livello istituzionale – a quello pubblicitario sono fenomeni strettamente interconnessi. Ciò accade per almeno due ragioni: a) affinchè un discorso si affermi come dominante bisogna che questo marchi la sua differenza linguistica con il passato. Nello specifico, a partire almeno dagli anni Ottanta, assistiamo alla sostituzione, in molte agenzie educative (OCSE, Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti), di un linguaggio burocratico e distaccato in favore di uno più accattivante, come se i cittadini dovessero essere sedotti dalle riforme e dalle decisioni stabilite, e non coinvolti e informati. Tale trasformazione è peraltro assolutamente coerente con quella degli studenti e delle famiglie in clienti e consumatori educativi – e del resto, cosa dovrebbe fare una compagnia rispetto ai suoi potenziali clienti se non sedurli?; b) una caratteristica essenziale del neoliberalismo è di presentarsi come unica opzione possibile: affinchè ciò avvenga è necessaria una standardizzazione del linguaggio educativo, che

abitui i cittadini – divenuti clienti – a uno stesso *set* di procedure e finalità A tal fine le parole sono essenziali, poiché dovranno sollecitare le stesse emozioni, gli stessi desideri, gli stessi progetti.

Ma questa non è l'unica questione meritevole di attenzione. L'educazione, come è noto, è attuata da diversi attori e agenzie. Nello specifico, a livello internazionale e nazionale, abbiamo ministeri, ONG, scuole, università, agenzie private. Ebbene, è interessante notare il fatto che quando si leggono i documenti più disparati, dalla brochure della Pearson ai rapporti dell'OCSE, dagli annunci pubblicitari della Edison ai documenti del consiglio d'Europa, troviamo lo stesso linguaggio e talvolta addirittura le stesse parole e frasi; quasi come se i documenti fossero stati scritti da un'unica mano. Il linguaggio imprenditoriale e quello che Ball (2009; 2018) chiama l'"edu-business" sono stati profondamente assorbiti dal pubblico, tanto che è letteralmente impossibile distinguere parole e frasi dell'OCSE da parole e frasi dei principali *provider* in ambito educativo. Troviamo un unico discorso in cui ogni diversità e specificità è persa. Ciò che è ancora più inquietante – almeno a parere di chi scrive – è che tale linguaggio, come accennato nell'introduzione, mostra una somiglianza straordinaria – se non un'uniformità – con il linguaggio della pubblicità *tout court* – ciò che verrà affrontato nella sezione seguente.

3. La retorica educativa neoliberale[2]

In questa sezione analizzo concretamente la retorica educativa neoliberale delle istituzioni educative, confrontandola sia con quella delle maggiori aziende private operanti nell'ambito educativo – prima parte della sezione – che con alcuni marchi commerciali – seconda parte della sezione. Attraverso l'analisi proverò a mostrare la straordinaria congruenza di linguaggio, intenti e parole che caratterizza istituzioni, *edu-providers* e marchi commerciali.

Prima di entrare nell'analisi, è opportuno motivare le scelte riguardo le istituzioni, gli *edu-provider* e i marchi scelti. Rispetto alle istituzioni, la scelta è caduta su OCSE, Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti, Commissione e Consiglio d'Europa, Dipartimento per l'Educazione dell'Australia e Dipartimento per l'Educazione della Gran Bretagna. L'OCSE è stata scelta per la sua riconosciuta influenza in ambito educativo e perché è, in un certo senso, l'*hub* di tale trasformazione in senso neoliberista. I restanti cinque per la loro importanza e per coprire un'ampia porzione di paesi. I due *edu-provider* scelti sono la Pearson e la Edison, cioè i leader in quest'ambito. Per quanto attiene i marchi commerciali la scelta è caduta su marchi come Mercedes, Audi, Panasonic, Nike, BMW,

2 Parte di questa sezione è stata pubblicata nell'articolo: d'Agnese, V. (2022), "Educating by slogans: Rhetoric and dominion in educational neoliberalism", in *Policy Futures in Education*, first published online April 28, 2022.

Adidas, Gatorade. Ciò che però è importante sottolineare è che la scelta di questo o quel marchio è abbastanza irrilevante; la tesi dell'uniformità, in qualche modo, prescinde dal marchio considerato, sia esso, ad esempio, Nike, Puma o Adidas – marchi, peraltro, presi in esame in questa sezione.

A questo punto, procediamo con l'analisi del linguaggio nel settore educativo privato (*edu-providers*). Leggendo la *homepage* della Pearson, troviamo le seguenti affermazioni: a) "Alimentiamo l'amore per l'apprendimento, attraverso strumenti e contenuti che motivano e preparano ogni persona al successo"; b) "In un mondo che cambia così rapidamente, l'educazione è la chiave del successo"; c) "Cogli le possibilità illimitate dell'educazione e dell'apprendimento" (Pearson, 2021: homepage). La Edison tocca più o meno le stesse corde: a) "Lottiamo per dare vita a un mondo in cui ogni studente, a prescindere dalla sua provenienza e dalla sua condizione socio-economica possa avere accesso a un'educazione d'eccellenza che liberi le sue potenzialità, che formi competenze che possano cambiare la società"; b) "la nostra società *è* decisamente focalizzata su un apprendimento che possa garantire il successo degli studenti" (Edison, 2021: homepage). Sicuramente quelle utilizzate da Pearson e Edison sono parole affascinanti, e non c'è neanche bisogno di dire che Edison e Pearson hanno tutto il diritto di usare le affermazioni più adeguate a promuovere il loro prodotto. In un certo senso, sono le regole del gioco. Ma il problema è proprio questo; quali regole per quale gioco. Anticipando ciò che verrà mostrato, il punto è che le stesse affermazioni vengono usate dal Consiglio Europeo, dall'OCSE, dal Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti. Andiamo a vedere uno per uno i casi citati.

In un documento del 2020, dal titolo *Le conclusioni del Consiglio sullo sviluppo della scuola e sull'eccellenza dell'insegnamento*, viene affermato:

> Fornire un'educazione scolastica equa, inclusiva e di alta qualità ad ogni studente è un'assoluta priorità per l'Europa, che dovrà sostenere il futuro progresso della società […]. È importante che gli individui continuino ad apprendere lungo l'intero arco di vita, per potere far fronte alle sfide di un mondo in continuo cambiamento. L'educazione gioca un ruolo decisivo per le prospettive di vita individuali e per il proprio successo (European Council, 2020: 9-10).

Lo stesso tono e talvolta le stesse parole sono usate dai Dipartimenti per l'Educazione britannico e statunitense. In quello statunitense troviamo: "Il nostro scopo è promuovere il successo e la realizzazione degli studenti e la preparazione alla competizione globale, promuovendo l'eccellenza educativa" (US Department of Education, 2021: homepage). Anche nell'*ESSA (Every Student Succeeds Act)*, siglato dal Presidente Obama il 10 dicembre 2015, troviamo che "l'amministrazione Obama si è unita con famiglie e studenti nel richiamo a un'educazione d'eccellenza che possa pienamente preparare gli studenti al successo nei loro studi superiori e nelle loro carriere" (US Department of Education, 2015: 3).

Sullo stesso tono rimane il Dipartimento britannico che afferma che "[il Dipartimento] sosterrà lo sforzo di costruire un'educazione superiore che garantisca eccellenti carriere [*great jobs*, in orig.]" (UK Department for Education, 2021: 3-4). In queste poche righe viene chiaramente rappresentata un'educazione ridotta non semplicemente all'apprendimento, ma al puro *training*, concepito in termini di avanzamento di carriera – ironicamente, potremmo dire che Gert Biesta è stato ottimista circa la riduzione dell'educativo. In modo teoricamente più adeguato è bene notare come anche il *range* dell'apprendimento è drammaticamente ristretto alla funzionalità immediata. Il Dipartimento britannico procede, in questo documento, nel dire che "[l]a missione del governo è dar vita a una rivoluzione riguardo a training e competenze [...che] possa far crescere l'economia di 26 miliardi [di sterline] l'anno" (Ibid.: 2).

Significativamente, lo svuotamento di senso dei titoli di laurea e il deprezzamento del valore intrinseco dell'educazione pubblica è un tema caro all'OCSE. In un video del 2016, Schleicher, segretario del Direttorato all'Educazione OCSE affermava che,

> [n]ell'economia globale il miglioramento nazionale non è più garanzia di successo. Bisogna comparare i sistemi educativi a livello internazionale. Guardate al mix tossico di laureati disoccupati e datori di lavoro che non riescono a trovare professionalità utili. Questo ci dice che una buona laurea non si traduce né in un buon lavoro né in una buona vita. [...] I migliori sistemi educativi alzano il livello delle loro prestazioni continuamente. [...] Gli studenti sanno ciò che conta. Gli studenti sanno cosa è richiesto per raggiungere il successo. Se riusciamo a far comprendere ad ogni bambina, ad ogni ragazza, ad ogni insegnante, ad ogni genitore che migliorare è possibile, ebbene, l'educazione non avrà più limiti, e avremo gettato le fondamenta per una politica educativa e una vita migliore (OECD, 2016a).

Successo, competizione globale, valore economico dell'educazione, miglioramento e cambiamento continuo sono le parole intorno alle quali ruota tanto l'*edu-business* quanto le istituzioni e le ONG che guidano i processi scolastici e educativi nel mondo.

A questo punto, come premesso a inizio sezione, occorre analizzare il linguaggio pubblicitario in generale, mostrandone la stringente somiglianza con quello di istituzioni e agenzie educative. Prenderò come esempio alcune pubblicità di Nike, Panasonic, Adidas, Puma, BMW e affermazioni dell'OCSE, dell'Unione Europea, dell'EUNEC, così come delle istituzioni considerate in precedenza. Poiché gli estratti sono numerosi, li organizzerò secondo alcune parole e temi chiave della narrazione neoliberista.

In primo luogo, considererò uno dei temi chiave della retorica neoliberista, quello della sfida [*challenge*, in orig.]. Dall'OCSE al Dipartimento degli Stati Uniti, dall'Unione Europea al Dipartimento per l'Educazione dell'Australia, è un continuo richiamo alle sfide da superare in ambito educativo. Troviamo questo richiamo in diverse comunicazioni ufficiali dell'UE ri-

guardanti l'educazione degli adulti, tema che viene dichiarato "vitale per superare le sfide che attendono l'Unione Europea" (EU, 2021: 2), mentre da una comunicazione del Parlamento Europeo apprendiamo che "la qualità dell'educazione è vitale per equipaggiare le persone con le abilità necessarie per prosperare nella vita e affrontare le sfide del futuro" (*Ibidem*). Lo scopo principale dell'EUNEC (European Network of Education Councils) è "comprendere le sfide del futuro per l'educazione" (EUNEC, 2021: homepage), mentre la homepage del Dipartimento per l'Educazione degli Stati Uniti è tutta un inno rivolto a fronteggiare "le future sfide dell'educazione […] arrivando all'eccellenza in educazione […] perseguendo la competitività globale" (US Department of Education, 2021: homepage). Sulla stessa linea troviamo il Dipartimento dell'Australia (2021), che, sulla sua homepage, incita gli educatori a "affrontare le sfide del futuro". Ebbene, troviamo lo stesso identico tono – e talvolta le stesse identiche parole – in pubblicità di famosi marchi internazionali. L'Adidas (2021b: pagina web), nel pubblicizzare una nuova linea di *sneakers* ci invita a "abbracciare le sfide dell'innovazione", mentre Audi (2021: pagina web) spinge i suoi clienti a "inseguire le sfide del futuro". L'enfasi sulla realizzazione degli obiettivi [*achievement*, in orig.] richiamata da diverse agenzie educative è un tema talmente comune nel marketing che gli esempi si sprecano.

"Una vita migliore" e "un mondo migliore" è ciò che ci viene promesso tanto dall'OCSE – come precedentemente evidenziato – che dalla Panasonic. La multinazionale tecnologica dichiara la propria passione nel creare un mondo migliore ["*passionate about creating a better world*", in orig.] (Panasonic, 2021: pagina web), mentre l'OCSE in un famoso video afferma che "il Test PISA per le scuole getterà le basi per […] una vita migliore" (OECD, 2016a: 2; 2016b: pagina web). Persino il tema dell'esclusività richiamato, fra gli altri, da Nike e Gatorade, è un tema caro alla narrativa europea in ambito educativo. La Nike (2021: pagina web) invita i suoi clienti a "esplorare tutto ciò che Nike crea esclusivamente per te [*taylored to you*, in orig.] e Gatorade (2021: pagina web) invita i suoi consumatori ad esplorare un mondo di prodotti "creati apposta per te" [anche in questo caso l'originale è "*taylored to you*"]. Ebbene l'Unione Europea invita gli Stati membri a compiere "coordinated efforts tailored to the challenges we face" (EU, 2020: 11). In slogan come "alzare la qualità delle performance educative […] e ottenere maggiori risultati" (Ibid.: 15) e "migliorare continuamente le performance delle persone" (Nike, 2021a), possiamo vedere come uno scambio nelle citazioni fra l'UE e il famoso marchio di articoli sportivi non cambierebbe nulla del significato delle due affermazioni. Il tema delle "possibilità illimitate" ci viene descritto in molti modi, e nella pubblicità e dalle agenzie educative. Per ragioni di spazio mi limiterò all'OCSE e all'Adidas. Dall'OCSE apprendiamo che "in educazione non ci sono limiti [*sky's the limit*, in orig.] (OECD, 2021c: pagina web), mentre dall'Adidas (2021a: pagina web) ci viene detto che "il possibile non ha limiti".

Ma è quando affrontiamo i temi della competitività, del successo e dell'eccellenza che troviamo il maggior numero di esempi. Dall'OCSE

alla Nike, dal Dipartimento degli Stati Uniti alla Mercedes, per citarne alcuni, sembra un'unica voce. Come accennato in precedenza, l'*Every Student Succeeds Act* ruota tutto intorno alla retorica "dell'eccellenza educativa […], del successo e della competizione globale" (US Department of Education, 2015: 10). Una pletora di documenti dell'OCSE (2012b; 2014a; 2014b; 2016a; 2021a) inneggia al successo, mentre dal suo ex Segretario generale, Angel Gurrìa, apprendiamo che "un numero sempre maggiore di stati guarda oltre i propri confini per raccogliere evidenze dei sistemi educativi di maggiore successo. Nella competizione globale il successo non si misura più su standard nazionali" (OECD, 2016a: 2). Il test PISA è presentato innanzitutto in termini di "successo" (OECD, 2012). In una pubblicazione scientifica firmata OCSE (2014: 13-14, 15, 18) ci viene spiegato come guadagnare "il successo educativo", come costruire "scuole di successo" e "sistemi educativi di successo". Limitandosi soltanto alle prime 24 pagine il termine successo ricorre 25 volte. Anche l'indice non fa eccezione, ruotando largamente intorno a questo termine [cito in orig.: "A changing yardstick for educational success", "Canadian success in education" e "Singapore's success in education" sono solo alcuni esempi di titoli di capitoli]. Tali esempi trovano corrispondenza in numerose pubblicità, da Nike (2021) – e in effetti, intorno a quale parola dovrebbe ruotare la pubblicità di un marchio sportivo? – a BMW (2021), da Puma (2021) a Gatorade (2021).

A questo punto, è bene aggiungere una postilla all'argomentazione. È ovvio che i termini 'successo', 'competizione', 'sfida', siano parole chiave del nostro tempo – o, per meglio dire, di una certa narrazione del nostro tempo. Ma il problema rimane del perché istituzioni e ONG che guidano i processi educativi e scolastici debbano appiattirsi e inseguire la retorica pubblicitaria di bibite energetiche, DVD e tute da ginnastica. Detto in altri termini, ci si aspetterebbe di trovare almeno tre diversi livelli di discorso: a) il livello delle istituzioni e agenzie educative che normano e governano i processi educativi e la scuola nel mondo (ministeri e dipartimenti per l'educazione, ONG); b) il livello delle società private che giocano un ruolo importante nella produzione di strumenti per la scuola e l'educazione, libri di testo inclusi (Pearson, Edison); e c) il livello dei marchi commerciali in generale, come Nike, Mercedes, Panasonic. Invece, come mostrato sopra, troviamo un unico livello linguistico, in cui aspetti normativi e scientifici sono mischiati con un linguaggio che tende a sedurre più che a informare e attraverso il quale si perde di vista completamente lo specifico educativo. Volendo estremizzare l'argomentazione, potremmo affermare che, poiché i processi e le esperienze educative vengono equiparate, tanto nel linguaggio quanto nelle – supposte – finalità all'esperienza di acquistare un televisore, bere una bibita energetica o vestire un paio di scarpe da ginnastica, allora anche il comportamento, la postura da assumere nei diversi contesti dovrebbe risultare identica.

Ponendo la domanda in modo meno provocatorio, la questione è quale atteggiamento, quale comportamento eliciti questa retorica negli attori

dell'educazione – insegnanti, educatori, studenti – e come debbano vivere le esperienze scolastiche e educative in questo orizzonte, che, è utile ripetere, non è semplicemente linguistico e retorico. Le parole qui hanno funzione performativa, soprattutto quelle di agenzie così autorevoli. Quale orizzonte si configura attraverso questa retorica e cosa comporta per la realtà educativa? Nella sezione che segue proverò a rispondere a questi due quesiti.

4. L'eclissi dell'etica in educazione

Come accennato in precedenza, in questa sezione affronterò il problema di quale immagine dell'educazione viene offerta attraverso la retorica neoliberista e quali possano essere i progetti, i desideri veicolati da un linguaggio così evidentemente simile a quello pubblicitario.

La prima questione che emerge riguarda il fatto che un linguaggio siffatto viene a nutrire ciò che Roberts (2014) ha efficacemente definito la logica della "gratificazione istantanea". Tale logica consiste nella necessità di elicitare negli individui – equiparati a perenni consumatori – sempre nuovi desideri, corrispondenti a nuovi prodotti da immettere sul mercato. La gratificazione deve essere, appunto, tanto istantanea quanto effimera per a) portare all'acquisto immediato del prodotto in oggetto – istantaneità del soddisfacimento; e b) durare quel poco che basta a riempire l'intervallo che intercorre fino al lancio di un prodotto nuovo – volatilità del soddisfacimento. Solo così il mercato può continuare a crescere indefinitamente, almeno nella logica neoliberista, in un ciclo incessante di desiderio-soddisfacimento-nuovo desiderio (Ibid.: 28 [*cycle of craving-striving-satisfaction-and-craving again*, in orig.]). In tal modo il desiderio è sempre soddisfatto e mai compreso nella sua specificità. Questa logica non caratterizza solo l'economia e i consumi, ma influenza anche il modo in cui le istituzioni si rapportano ai cittadini – diventati anch'essi consumatori e clienti di servizi. Ciò appare ancora più grave nella scuola, che dovrebbe essere il luogo nel quale, fin dall'infanzia, "bambine" e bambini, ragazze e ragazzi imparano a comprendere, esplorare, differire, realizzare i propri desideri, "guadagnando una prospettiva […] nella quale ci si relaziona con il desiderio" (Biesta, 2019: 666) progettando il proprio futuro non solo – e non tanto – nel tempo immediato. Purtroppo, esplorare, comprendere, differire o apprendere a realizzare i propri desideri è cosa molto diversa da un futuro in cui "gli studenti devono affrontare le sfide del futuro […] alzando il livello dei loro obiettivi" (EU, 2021: 5), così da "raggiungere il successo" (Schleicher, 2016b: video) ottenendo "un lavoro migliore e una vita migliore" (OECD, 2016a: 3; 2018: video). Seguendo il linguaggio di alcuni famosi marchi, potremmo continuare dicendo che studentesse e studenti devono "accogliere la sfida dell'innovazione" (Adidas, 2021b: pagina web), "incrementare le proprie performances" (Nike, 2021a: pagina web) per "riscrivere il loro futuro" (Nike, 2021c: pagina web).

Non sorprende, quindi, che ragazze e ragazzi abbiano difficoltà a comprendere la natura dei loro desideri o semplicemente a progettare un futuro che non si risolva nell'immediato. Ciò che, formalmente o meno, insegnanti e educatori talvolta lamentano è purtroppo ciò che la politica scolastica internazionale, intenzionalmente o meno, spesso promuove. La scuola è così ridotta – nel migliore dei casi – a un *training* permanente volto al soddisfacimento di desideri e al superamento di sfide poste da altri. Questa politica – o assenza di genuina politica, dove genuina implica un nucleo etico – ha anche, come effetto collaterale, quella che possiamo definire la perdita di ogni gratuità e, paradossalmente, del piacere: la scuola è basata esclusivamente su una logica della ricompensa. Gli argomenti del curriculum vengono sviluppati e appresi perché funzionali all'ottenimento degli "expected outcomes" (OECD, 2021a: pagina web); *outcomes* che, a loro volta, dovranno tradursi in "lavori migliori" (OECD, 2016a: 2; 2018: pagina web). Tutto è misurato, valutato monetariamente – ed effettivamente, "*providing the best value for money*" sembra essere la principale preoccupazione dell'OCSE circa l'educazione (OECD, 2012: 18; Gurrìa, 2016: video). Questa logica finisce per instillare negli studenti la sensazione che la scuola e la vita siano situate in un'arena perpetua, nella quale apprendere per competere raggiungendo il 'successo' e producendo, appunto, danaro. Adesso è bene chiarire che ciò che risulta deleterio non è l'attribuire anche un valore economico all'educazione, quando questo valore è uno dei valori possibili. Ciò che è deleterio è l'appiattimento dell'educazione a un unico valore, qualunque esso sia. Inoltre, il termine 'successo' è lasciato dall'OCSE così come dal Dipartimento statunitense nell'ambito dell'indefinito. Successo in cosa e, soprattutto per cosa, c'è da chiedersi. Si può avere successo nella attività più disparate, meritorie e meno meritorie. Detto altrimenti il successo non è valore in sé, se non accompagnato, appunto da una dimensione etica che indichi per cosa il successo è buono, desiderabile.

Vediamo dunque come attraverso questo miscuglio di linguaggi – quello normativo, quello scientifico e quello della fascinazione pubblicitaria – viene prodotto un appiattimento dei valori che mette a rischio caratteristiche inestimabili del processo educativo. Detto altrimenti, nel presentare a studentesse e studenti un'identica tavola di valori si rischia di inibire sul nascere una reale capacità critica e immaginativa, che comprenda anche la spinta verso un mondo diverso da quello abitato – ciò che Hannah Arendt chiamava "l'assolutamente inatteso" e "l'inizio" che deve caratterizzare l'educazione (Arendt 1958/1998: 177-178 [*startling unexpectedness* e *initium*, in orig.). Del resto, proprio l'OCSE non nasconde la sua intenzione di definire "i valori di cui le studentesse e gli studenti del XXI secolo hanno bisogno" (OECD, 2021b: 24), "aiutando gli studenti a costruire il futuro che noi vogliamo" (OECD, 2019: 11). Mezzi e fini, valori e progetti sono stabiliti dall'alto. In fondo la versione educativa proposta dall'OCSE non è altro che una nuova forma di autoritarismo. Affinchè si realizzi un'educazione autoritaria, infatti, non è necessario avere studentesse e studenti

che ripetono comportamenti o concetti in modo meccanico o palesemente asserviti a un'autorità; affinchè vi sia un'educazione autoritaria è sufficiente inibire la capacità dei soggetti in formazione di produrre, stabilire le proprie finalità, i propri progetti, i propri sogni. Ciò che risulta inquietante – almeno a parere di chi scrive – è il fatto che l'OCSE voglia aiutare studentesse e studenti a "costruire il futuro che *noi* desideriamo" – e sarebbe interessante chiedere all'OCSE chi è quel noi. Tutto proviene preconfezionato dall'alto, esattamente come un pacco contenente un lettore dvd o una tuta da ginnastica, o altri beni di consumo. Ciò che colpisce in questi documenti – che, ripetiamo, vengono dalle maggiori istituzioni educative del mondo – è la nettezza assoluta nella quale desideri e obiettivi vengono definiti. In tal modo studentesse e studenti vengono concepiti come contenitori non soltanto delle giuste competenze e conoscenze, ma anche dei 'giusti' desideri e progetti. Da qui la necessità di uniformare il linguaggio dell'educazione e eclissare la sfera etica e politica che sono, appunto, le sfere nelle quali i fini vengono immaginati, discussi, realizzati nella dimensione pubblica.

Il modello educativo neoliberista influenza in modo profondo anche la relazione fra docenti e studentesse e studenti. In ottica neoliberista tale relazione è un veicolo che conduce alla produzione delle giuste competenze, che, a loro volta, dovranno condurre a 'lavori migliori'. Sotto l'egida del neoliberalismo tale relazione è, per così dire, addomesticata; non c'è più una relazione nella quale chi insegna così come chi apprende è esposta/o al cambiamento reciproco; il progetto, il desiderio, l'interesse non nasce e cresce nella relazione ma è stabilito al di fuori di essa – ed è uguale per tutti. Ciò che Masschelein e Simons, sulla scia di Hannah Arendt, definiscono il "primo contatto con il mondo" (Arendt, 1961/1977; Masschelein & Simons, 2013: 19) è cancellato in favore di un'arena standardizzata nella quale apprendere "*what is required to be successful*" (Schleicher, 2016b: video) per ottenere "*better jobs and better lives*" (OECD, 2018: pagina web).

È opportuno notare che, in tal modo, studentesse e studenti apprendono in modo implicito, ma proprio per questo potente, ad attendere un'indicazione esterna su cosa desiderare e progettare. Detto in modo diretto, se i miei desideri e progetti sono in qualche modo pre-indicati, allora la responsabilità delle mie scelte sarà decisamente limitata – precisamente, sarà limitata al 'successo' nel realizzare cose già decise. Il punto è che in educazione ciò che viene innanzitutto mostrato, è un modo di vedere, sentire il mondo; un modo di stare al mondo, potremmo dire. Chi educa mostra una postura etica, prima che questa o quella competenza. All'interno dell'orizzonte neoliberista la responsabilità etica viene sostituita con un modello tecnico di trasmissione delle competenze (Biesta, 2006) che elide la sfera etico-politica. Attraverso il "linguaggio dell'audit e della responsabilità formale" (Oancea & Orchard, 2012: 575) chi insegna viene pensato come semplice strumento di implementazione di politiche decise altrove. È interessante notare, inoltre, come la retorica analizzata tenda a costruire istanze tanto affascinanti quanto vaghe: un'urgenza nel superare sfide non

ben chiare, l'idea di inseguire 'una vita migliore' – dove si ignora che ciò che è migliore è drammaticamente soggettivo – attraverso – esclusivamente – un lavoro migliore. Questi imperativi, come ben evidenzia Di Paolantonio, portano alla lunga frustrazione e disaffezione verso lo studio, che non si nutre di amore o, quantomeno, di interesse, ma di una nevrosi indotta che svuota ogni autentica volontà di sperimentazione e immaginazione – caratteristiche portanti di ogni processo educativo. È stato anche notato come questa cornice impoverisca la capacità professionale dei docenti, e il loro giudizio professionale: l'insegnamento è una procedura operativa che si deve allineare alle politiche sovrastanti (Connell, 2013: 107-108). Il paradigma neoliberista, pertanto, si fonda anche su una debolezza logica, cioè l'equiparare il territorio vasto, anche indeterminato dei desideri e dei progetti di studentesse e studenti a un insieme tanto astratto quanto cogente di desideri predeterminati. Questo fenomeno, lungi dall'essere un effetto di superficie, è al cuore del progetto neoliberista in ambito educativo, che prevede la sussunzione dell'educativo all'economia di mercato, con la conseguente trasformazione di chi insegna in fornitore di servizi – la parola spesso utilizzata per questa funzione è *deliver* – e di chi apprende, vive la scuola, in *consumer*. Etica e politica, come immaginazione e riflessione sui fini e sul modo della loro realizzazione nell'arena pubblica vengono saltate, eclissate, con conseguenze a diversi livelli: indebolimento della responsabilità personale di tutti gli attori del processo educativo, restrizione degli spazi immaginativi e critici, messa fra parentesi di importanti blocchi della professionalità docente, livellamento e atomizzazione della scuola. Non è questa la sede dove argomentare in favore di un diverso modello e ruolo del linguaggio in educazione; ciò che, in modo incidentale e, chiaramente, insufficiente, è opportuno evidenziare è il fatto che quando la scuola cessa di essere il luogo nel quale la società ha spazio e tempo per riprogettarsi, la varietà e l'insieme di possibilità evolutive, sociali e individuali viene radicalmente ridotta. Una logica siffatta indebolisce e impoverisce non solo la scuola e la società, ma la vita stessa, che si fonda sulla varietà.

Bibliografia

Adidas (2021a), *Sustainability. Innovation. Available*, https://www.adidas-group.com/en/sustainability/products/sustainability-innovation/, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2021b), *Media Press Releases*, https://www.adidas-group.com/en/media/news-archive/, consultato il 6 maggio 2022.

Alexander, R. (2011), "Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, n. 3, pp. 265-286.

Apple, M.W. (1995), *Education and Power*, New York: Routledge.

Id. (2000), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York: Routledge.

Id. (2006), *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, New York: Routledge.
Arendt, H. (1961/1977), *"What is Freedom?"*, in Ead., *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought,* Harmondsworth: Penguin Books.
Ead. (1958/1998), *The Human Condition*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
Au, W. (2011), "Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum", in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, n. 1, pp. 25-45.
Audi (2021), *Future is an attitude*, https://www.youtube.com/watch?v=pWaHZ2oRE7s, consultato il 6 maggio 2022.
Australian Department of Education, Skills and Employment, (2021), *Challenges and Opportunities in International Education*, https://ministers.dese.gov.au/tudge/challenges-and-opportunities-international-education, consultato il 6 maggio 2022.
Ball, S.J. (2003a), "The teacher's soul and the terrors of performativity", in *Journal of Education Policy*, vol. 18, n. 2, pp. 215-228.
Id. (2003b), *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, London: Routledge Falmer.
Id. (2009), "Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'", in *Journal of Education Policy*, vol. 24, n. 1, pp. 83-99.
Id. (2018), "Commericalising education: profiting from reform!", in *Journal of Education Policy*, vol. 33, n. 5, pp. 587-589.
Id. & Olmedo, A. (2013), "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities", in *Critical Studies in Education*, vol. 54, n. 1, pp. 85-96.
Biesta, G.J.J. (2004), "Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?", in *Educational Theory,* vol. 54, n. 3, pp. 233-250.
Id. (2006), *Beyond Learning. Democratic education for a human future*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
Id. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Co: Paradigm Publishers.
Id. (2013), *The Beautiful Risk of Education, Boulder*, CO: Paradigm Publishers.
Id. (2019), "What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Time", in *Studies in Philosophy and Education*, vol. 38, n. 6, pp. 657-668.
BMW (2021), *The new BMX 7 Series*, https://www.youtube.com/watch?v=sV5M-wVYQwS8, consultato il 6 Settembre 2021.
Braedley, S. & Luxton, M. (eds.) (2010), *Neoliberalism and everyday life*, Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
Brown, W. (2015), *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*, New York: Zone Books.
Chun, C.W. (2016), "Exploring neoliberal language, discourses and identities", in S. Preece (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, London: Routledge, pp. 558-571.

Clarke, M. (2012), "The (absent) politics of neo-liberal education policy", in *Critical Studies in Education*, vol. 53, n. 3, pp. 297-310.
Connell, R. (2013), "The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences", in *Critical Studies in Education*, vol. 54, n. 2, pp. 99-112.
Edison (2021), *Why Choose Edison Learning?*, https://www.edisonlearning.com/why-edisonlearning-0, consultato il 6 maggio 2022.
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, https://ec.europa.eu/education/, consultato il 6 maggio 2022.
Id. (2021), *Education and Training*, https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en, consultato il 6 maggio 2022.
EUNEC (2021), Homepage, https://www.eunec.eu/, consultato il 6 maggio 2022.
European Council (2020), *Council Conclusions on School Development and Excellent Teaching*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG1208%2801%29, consultato il 6 maggio 2022.
Gatorade (2021), Homepage, https://www.gatorade.com/, consultato il 6 maggio 2022.
Gurrìa, 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*, http://learningisopen.org/oecd/, consultato il 6 maggio 2022.
Harvey, D., (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, New York: Oxford University Press.
Hill, D. (2004), "Books, banks and bullets: controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy", in *Policy Futures in Education*, vol. 2, n. 3, pp. 504-522.
Holborow, M., (2015), *Language and Neoliberalism*, London: Routledge.
Hursh, D. & Henderson, J.A. (2011), "Contesting global neoliberalism and creating alternative futures", in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, n. 2, pp. 171-185.
Mahiri, J. (2005), "From 3 r's to 3 c's: Corporate curriculum and culture in public schools", in *Social Justice*, vol. 32, n. 3, pp. 72-88.
Marginson, S. (2006), "Engaging democratic education in the neoliberal age", in *Educational Theory,* vol. 56, n. 2, pp. 205-219.
Masschelein, J. & Simons, M. (2008), "The governmentalization of learning and the assemblage of apparatus", in *Educational Theory*, vol. 58, n. 4, pp. 391-415.
Id. & Id. (2013), *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
Nike (2021a), Homepage, https://www.nike.com/gb/london, consultato il 6 maggio 2022.
Id. (2021b), *Iconic Nike commercials*, https://www.youtube.com/watch?v=16NQYA4ml8Q, consultato il 6 maggio 2022.
Id. (2021c), *Write the Future*, https://www.youtube.com/watch?v=DBrA6LNx0cE, consultato il 6 maggio 2022.

Oancea, A. & Orchard, J. (2012), "The Future of Teacher Education", in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, n. 4, pp. 574-588.

OECD (2012), *How Your School Compares Internationally: OECD Test for Schools – Based on PISA – Pilot Trial: Herndon High School*, Paris: OECD Publisher.

Id. (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2016a), *PISA trifold brochure*, https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA-trifold-brochure-2014.pdf, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2016b), *PISA homepage. Video PISA – Measuring Student success around the World*, http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2018), *OECD Test for Schools* (Based on PISA): Frequently Asked Questions (and Answers), http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/oecdtestforschoolsintheus.htm, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2019), *Future of Education and Skills 2030: Project Background*, https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030Introduction_FINAL_rev.pdf, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2021a), *Growth mindset, students and schools in PISA*. https://www.oecd.org/pisa/, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2021b), *Learning Compass 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2021c), *PISA homepage. About PISA*, www.oecd.org/pisa/aboutpisa, consultato il 6 maggio 2022.

Olssen, M. & Peters, M. (2005), "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism", in *Journal of Education Policy*, vol. 20, n. 3, pp. 313-345.

Panasonic (2021), Homepage, https://na.panasonic.com/us/, consultato il 6 maggio 2022.

Pearson (2021), Homepage, https://www.pearson.com/us/prek-12.html, consultato il 6 maggio 2022.

Peters, M. (2003), "Education Policy in the Age of Knowledge Capitalism", in *Policy Futures in Education*, vol. 1, n. 2, pp. 361-380.

Porter, R. (2010), "From clichés to slogans: towards a Deleuze–Guattarian critique of ideology", in *Social Semiotics*, vol. 20, n. 3, pp. 233-245.

Puma (2021), *The future is yours,* https://www.youtube.com/watch?v=EfcXxRmCV6Q, consultato il 6 maggio 2022.

Roberts, P. (2014), *The impulse society. What is wrong with getting what we want?*, London: Bloomsbury.

Roj, L.M. & Del Percio, A. (eds.) (2019), *Language and Neoliberal Governmentality*, London: Routledge.

Rutkowski, D. (2015), "The OECD and the local: PISA-based Test for Schools in the USA", in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, n. 5, pp. 683-699.

Sardoč, M. (ed.) (2021), *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*, New York and London: Routledge.

Schleicher, A. (2016a) Andreas Schleicher, Director of the OECD Directorate for Education and Skills, on the PISA-based Test for Schools, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm, consultato il 6 maggio 2022.

Id. (2016b), *Use Data to Build Better Schools*, www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?language=en#t-984031, consultato il 6 maggio 2022.

Sellar, S. & Lingard, B. (2014), "The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education", in *British Educational Research Journal*, vol. 40, n. 6, pp. 917-936.

Shahjahan, R.A. (2011), "Decolonizing the evidence-based education and policy movement: Revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform", in *Journal of Education Policy*, vol. 26, n. 2, pp. 181-206.

Shahjahan, A.R. (2013), "Coloniality and a global testing regime in higher education: Unpacking the OECD's AHELO initiative", in *Journal of Education Policy*, vol. 28, n. 5, pp. 676-694.

UK Department for Education, (2021), *New education To help Transform Opportunities for All*, https://www.gov.uk/government/news/new-legislation-to-help-transform-opportunities-for-all, consultato il 6 maggio 2022.

US Department of Education, (2015), *Every Student Succeeds Act (ESSA)*, https://www.ed.gov/essa?src=rn, consultato il 6 maggio 2022.

US Department of Education, (2021), Homepage, https://www.ed.gov, consultato il 6 maggio 2022.