

I programmi di istruzione post-secondaria per studenti con disabilità intellettiva negli Stati Uniti

Spunti per un'istruzione superiore inclusiva

Mabel Giraldo¹

Sommario

L'accesso ai percorsi di istruzione superiore da parte degli studenti con disabilità rappresenta una delle sfide chiave poste dalle agende politiche internazionali in risposta alle quali, a partire dall'*Higher Education Opportunity Act* del 2008, sono stati promossi, negli Stati Uniti, specifici *Post-Secondary Education programs (PSE)* per giovani adulti con disabilità intellettiva. Il presente contributo intende fornire una panoramica di questi PSE statunitensi, approfondendo la normativa a fondamento di queste esperienze e le principali declinazioni che questi programmi assumono nelle istituzioni di istruzione superiore d'oltreoceano. Inoltre, a partire da una presentazione delle loro caratteristiche e da un'analisi dei principali facilitatori e barriere identificati dalla letteratura di settore, si cercherà, in conclusione, di delineare alcuni possibili spunti per riflettere sul processo inclusivo dei giovani adulti con disabilità nei percorsi di istruzione superiore.

Parole chiave

Disabilità intellettiva, Pedagogia speciale, Programmi di istruzione post-secondaria, Istruzione superiore, Inclusione.

¹ Università degli Studi di Bergamo.

Post-Secondary Education programs for students with intellectual disabilities in the United States

Insights for an inclusive higher education

Mabel Giraldo¹

Abstract

Access to higher education by students with disabilities represents one of the key challenges of international political agendas in response to which, starting with the *Higher Education Opportunity Act* of 2008, specific Post-Secondary Education Programs (PSE) for young adults with intellectual disabilities have been promoted. This paper aims at providing an overview of these American PSE for students with disabilities (including intellectual one), deepening the legislation underlying these experiences and the main declinations that it assumes in higher education institutions overseas. Furthermore, through the presentation of their characteristics and the analysis of the main facilitators and barriers identified by the sector literature, we would outline some possible ideas to reflect in the conclusion on the inclusive process of young adults with intellectual disabilities in higher education.

Keywords

Intellectual disability, Special education, Post-secondary education, Higher education, Inclusion.

¹ Università degli Studi di Bergamo.

Premessa

L'accesso e la partecipazione ai percorsi di istruzione superiore (Processo di Bologna, 1999) da parte degli studenti con disabilità sono stati identificati come una delle sfide chiave poste alle agende politiche internazionali (Shaw, 2009; Shaw et al., 2009). Dal 1994, la *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994) ha stabilito principi guida per un'istruzione di qualità per tutti gli studenti, non solo a scuola ma anche nel percorso universitario (articoli 19 e 47), e ricorda come l'inclusione rappresenti la via privilegiata per combattere ogni forma di discriminazione (Pavone, Bellacicco e Cinotti, 2019). Tale eredità è stata raccolta e riaffermata dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) che ribadisce il diritto all'educazione per tutti, compresa l'istruzione superiore (articolo 24), garantendo pari ed eque opportunità, attraverso accomodamenti ragionevoli e supporti individualizzati, in ambienti che valorizzino i processi di apprendimento, partecipazione e inclusione. Questi principi, richiamati anche nella *European Strategy on Disability 2010-2020* (Commissione Europea, 2010; 2017) e dalle principali agenzie sovra-nazionali (OCSE, 2011, 2017; ONU, 2015; UNESCO, 2015), hanno esortato gli Stati membri a adottare, secondo le specificità del proprio sistema educativo, politiche nazionali capaci di promuovere un'istruzione superiore di qualità, equa e autenticamente inclusiva. In Italia, l'accesso al mondo accademico da parte delle persone con disabilità, normato dapprima dalla L 104/1992 e, successivamente, dalla L 77/1999, ha rappresentato «il naturale completamento» del lungo (e pionieristico) processo di inclusione inaugurato, nel nostro Paese, dalle politiche degli anni Settanta (Pavone, 2018).

Non sorprende, dunque, il crescente interesse mostrato dalla pedagogia speciale per tali questioni, confermato dal numero sempre maggiore di ricerche prodotte (Morgan e Riesen, 2016; Leake e Stodden, 2014). Gli autori, al riguardo, evidenziano come l'accesso agli studi superiori sia per i giovani adulti con disabilità, oltre che un diritto, un'occasione importante per lo sviluppo di competenze sociali, personali e professionali cruciali per l'inserimento in un'occupazione remunerativa e soddisfacente e per l'acquisizione degli strumenti fondamentali per l'esercizio dell'adulità e della cittadinanza attiva (Pavone, 2019). Ciò vale anche per le persone con disabilità intellettiva (Grigal e Hart, 2010; McEathron e Beuhring, 2011; Shogren et al., 2015), sebbene, per questa popolazione, la prosecuzione della carriera scolastica e l'accesso ai programmi di istruzione superiore rappresentino dei passaggi ancora oggi tortuosi e critici, generalmente condizionati dalla tipologia e gravità della disabilità, così come dai fattori ambientali e socioculturali che caratterizzano il contesto di vita della persona (Grigal et al., 2018; Lindsay, Cagliostro e Carafa, 2018).

Negli Stati Uniti, negli ultimi due decenni, è stato attivato un numero sempre maggiore di *Post-Secondary Education program* (PSE)¹ progettati specificamente per studenti con disabilità intellettiva finalizzati al conseguimento di un *certificate* o di una laurea, ma anche all'acquisizione delle competenze chiave necessarie per la vita indipendente e per il futuro inserimento lavorativo (Grigal, Hart e Weir, 2013). Quasi 300 college e università nordamericane ospitano, oggi, questi percorsi formativi (Bethune-Dix et al., 2020).

Il presente contributo intende fornire una preliminare disamina dei PSE statunitensi per studenti con disabilità intellettiva, approfondendo la normativa e le principali declinazioni che questi programmi assumono nelle istituzioni di istruzione superiore d'oltreoceano.

La proposta statunitense e l'*Higher Education Opportunity Act* (HEOA)

Negli Stati Uniti, con il termine «istruzione superiore» (*higher education*), o *Post-Secondary Education* (PSE), si intende «all learning options available to students following high school, including credit and noncredit or continuing education courses in community college, four-year university/college, vocational-technical college and other forms of adult education» (Shaw, Madaus, e Dukes, 2010, p. 4). Queste istituzioni, pubbliche o private, possono essere università, *liberal arts college*, *community college* o *for-profit college*.²

¹ Programmi simili si trovano anche in altre nazioni, come Australia (Gadow e MacDonald, 2019), Canada (Hughson e Uditsky, 2019), Islanda (Stefánsdóttir e Björnsdóttir, 2018), Irlanda (Kubiak, et al., 2019) e molti altri.

² Si precisa che nel sistema di istruzione superiore statunitense, college e università non sono da considerarsi come sinonimi. Con il primo termine, infatti, si intendono quegli istituti che offrono programmi *undergraduate* (Bachelor Degree), più avanzati rispetto alla scuola secondaria, ma che si collocano al di sotto del grado di formazione *graduate* (Master Degree), offerto dalle università. Il college può fare riferimento a uno di questi tre tipi di istituzione educativa: 1) *community college*, detti anche *junior college*: sono delle istituzioni pubbliche che prevedono due anni di studio e possono offrire *associate's degree*, ovvero diplomi di istruzione superiore o certificati tecnici, GED e un numero limitato di diplomi quadriennali; 2) *liberal arts college*: si tratta di istituti di istruzione superiore in cui vengono offerti percorsi di studio alternativi a quelli di indirizzo tecnico e i corsi della durata di 4 anni possono portare all'ottenimento di un Bachelor (per es., of Arts, BA, of Science, BS, of Science in Engineering, BSE); 3) *college all'interno di un'università*: rappresentano generalmente il percorso di istituzione *undergraduate* di un'università, mentre altri sono istituzioni separate. Le università, infatti, offrono programmi *undergraduate* (Bachelor) e *graduate* e questi ultimi comprendono Doctorate (Ph. D.), Master of Science (MS), Master of Business Administration (MBA), Master of Arts (MA) o Master of Fine Arts (MFA). Inoltre, alcune università hanno scuole professionali, come *journalism school*, *business school*, *medical school*, *pharmacy school* e *dental school*. Infine, va sottolineato che negli Stati Uniti il sistema di istruzione superiore è decentralizzato in quanto in base alla Costituzione la competenza in materia di istruzione è affidata agli Stati (dalla scuola elementare alla post-secondaria), per cui, nelle diverse giurisdizioni, varia in misura considerevole. L'istruzione è principalmente finanziata mediante stanziamenti statali, locali e privati (rette scolastiche e donazioni), mentre il governo federale finanzia borse di studio, sostiene un vasto programma di prestiti destinati agli studenti e rappresenta una delle principali fonti di finanziamento della ricerca. Attraverso questi

Negli ultimi cinquant'anni, l'istruzione superiore del Paese è stata chiamata a sviluppare e attuare politiche e pratiche che promuovessero efficacemente l'accesso e il conseguimento del titolo anche per quelle popolazioni generalmente sottorappresentate nei percorsi di *higher education*, tra cui i giovani adulti con disabilità (Papay e Grigal, 2019; Plotner e Marshall, 2015; Kleinert et al., 2012; Raue e Lewis, 2011; Grigal e Hart, 2010). Tuttavia, va precisato che, mentre gli studenti con deficit sensoriali e motori accedono ai programmi di istruzione superiore da alcuni decenni (Kochhar-Bryant, Bassett e Webb, 2009), solo di recente, negli Stati Uniti, tale possibilità è stata estesa e garantita anche ai giovani adulti con *learning disabilities*, deficit dell'attenzione (Uditsky e Hughson, 2012) nonché disturbi comportamentali e del neurosviluppo, tra cui disabilità intellettive e autismo (Grigal e Hart, 2010).

Questo considerevole incremento si è verificato in concomitanza — oltre del già menzionato dibattito culturale, sociale e politico inaugurato dalla *Convezione sui diritti della persona con disabilità* — di alcuni provvedimenti legislativi che hanno svolto un ruolo cruciale nell'agenda politica statunitense per promuovere e sostenere il passaggio e l'accesso a percorsi di istruzione post-secondaria (Folk, Yamamoto e Stodden, 2012; Grigal, Hart e Weir, 2013). Vittorie significative sono giunte a partire dagli anni Settanta per impeto del *Disability Rights Movement* e dei relativi gruppi associativi (*Self-advocacy Movements*, *Independent Living Movement*,³ *People First*, ecc.) che si batterono per il riconoscimento dei diritti civili delle persone con disabilità (Madaus, 2011). Si assistette, infatti, all'approvazione, da parte del Congresso degli Stati Uniti, dapprima della Sezione 504 del *Rehabilitation Act* del 1973 che proibì la discriminazione contro le persone con disabilità nelle istituzioni educative, comprese quelle post-secondarie (Leake e Stodden, 2014), e, successivamente dell'*Education for All Handicapped Children Education Act* del 1975 — oggi noto come *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004) — che assicura un'educazione pubblica e gratuita per tutte le persone con disabilità dai 3 ai 21 anni e che affida alle *high school* il compito non solo di supportare gli studenti con disabilità nelle fasi di orientamento per la transizione ai percorsi post-secondari, ma anche, attraverso la connessione con le agenzie correlate, di far acquisire loro quelle competenze-chiave necessarie per la vita adulta e per l'accesso ai PSE. In particolare, gli emendamenti del 1990 a quest'ultima legge hanno stabilito che tale transizione debba essere incorporata nel piano educativo individualizzato (IEP) dello studente con disabilità, riconoscendo anche il ruolo

finanziamenti, il governo federale esercita un'influenza sulle politiche di istruzione superiore a livello degli Stati e degli istituti, ma non esercita alcuna forma di controllo diretto.

³ A tal proposito, si ricorda che il *Movimento* nacque proprio all'Università di Berkeley (California) negli anni Sessanta quando un gruppo di studenti con disabilità grave, capeggiati da Ed Roberts, rivendicò il proprio diritto a godere una piena partecipazione alle attività e ai luoghi fino ad allora fisicamente limitata a causa di una serie di barriere architettoniche presenti nel *campus* e nella comunità circostante.

particolare e peculiare svolto, in questo percorso, dai diversi *stakeholder* dei servizi socio-assistenziali per l'adulità (richiamato ulteriormente nelle successive revisioni del 1997 e 2007).

Sempre a partire dagli anni Novanta, è stato promulgato un altro provvedimento, l'*Americans with Disabilities Act* (ADA) del 1990, che, a differenza dell'IDEA, non riguarda il contesto scolastico. Tale norma ha ribadito quanto affermato già nel 1973 garantendo agli studenti con disabilità nei PSE non solo spazi e ambienti fisicamente accessibili, ma anche corsi, curricula e specifici programmi accademici (Higbee, Katz e Schultz, 2010). In particolare, le modifiche apportate nel 2008 — con conseguente cambio di titolazione in *Americans with Disabilities Act Amendments Act* (ADAAA) — hanno esteso, in risposta ad alcune decisioni giudiziarie controverse, il diritto a partecipare ai programmi di istruzione post-secondari anche ai soggetti con gravi limitazioni, incluse le persone con disabilità intellettiva.

Infine, un ultimo ma decisivo provvedimento legislativo relativo ai PSE è l'*Higher Education Opportunities Act* (HEOA, 2008) che introduce, per la prima volta, specifiche disposizioni finalizzate a incentivare e supportare l'accesso all'istruzione superiore da parte dei giovani con disabilità intellettiva (Lee, 2009). Tale provvedimento garantisce a questi studenti — anche a coloro che non hanno conseguito un regolare diploma di scuola secondaria o non stanno perseguendo un titolo accademico standard di 2 o 4 anni — l'accesso a specifici fondi federali che consente loro di partecipare a un selezionato *Comprehensive Postsecondary and Transition Program* (CTP).⁴ Questi programmi sono «postsecondary degree, certificate or non-degree program sponsored by a college or career and technical education center that is approved by the US Department of Education and is designed to support students with intellectual disabilities as they continue to receive instruction in academic, career and independent living to prepare for gainful employment» (HEOA, 2008). Essi sono finalizzati, dunque, alla formazione e al futuro inserimento professionale; l'iscrizione a questi CTP richiede che gli studenti con disabilità intellettiva partecipino, per almeno la metà della durata del programma, a «(a) regular enrollment in credit-bearing courses, (b) auditing or participating in courses for which the student does not receive regular academic credit, (c) enrollment in noncredit-bearing, nondegree courses, or (d) participation in internships or work-based training» (HEOA, 2008).

Nel 2010, poi, l'HEAO ha autorizzato la creazione, l'implementazione e la valutazione di *model demonstration program*, denominati *Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disabilities* (TPSID) finalizzati a «provide grants to institutions of higher education or consortia of institutions

⁴ Per l'elenco aggiornato degli istituti CTP approvati a livello federale, si veda <http://studentaid.ed.gov/eligibility/intellectual-disabilities> (consultato il 15 luglio 2021).

of higher education to enable them to create or expand high quality, inclusive model comprehensive transition and postsecondary programs for students with intellectual disabilities» (US Education Department).⁵ Questi PSE finanziati dal TPSID offrono agli studenti con disabilità intellettiva varie opportunità, inclusa l'iscrizione a corsi universitari (con o senza crediti formativi), la partecipazione alle iniziative della comunità accademica (come *club* studenteschi o sportivi, nonché le altre attività extracurricolari previste) e l'accesso ai *career service* o ai servizi residenziali del *campus* (Grigal e Hart, 2010). Pertanto, questi programmi, a partire da un approccio *person-centered*, non sono finalizzati esclusivamente al conseguimento del diploma o della laurea, ma all'acquisizione delle competenze necessarie per la vita indipendente e per il futuro inserimento lavorativo (Grigal, Hart e Weir, 2013; Moore e Schelling, 2015). I programmi di solito attivano altresì collaborazioni con enti esterni, come distretti scolastici, centri riabilitativi e organizzazioni e servizi locali del terzo settore (profit e no-profit) (Grigal, Hart e Weir, 2013).

Il Department's Office of Postsecondary Education (OPE) ha finanziato 25 programmi TPSID per il quinquennio 2015-2020, nonché la creazione di un National Coordinating Center (NCC) assegnato al Think College⁶ (dell'Institute for Community Inclusion dell'University of Massachusetts Boston) che ha il compito di monitorare e valutare i TPSID e fornire formazione specializzata e assistenza tecnica a college e università, agenzie educative locali, famiglie, studenti e altri *stakeholder* al fine di supportare e migliorare i processi inclusione delle persone con disabilità intellettiva all'interno dei percorsi di istruzione superiore.

Questi PSE variano notevolmente per finalità e offerta formativa e hanno registrato, negli anni, un significativo *turnover* (McEathron e Beuhring, 2011). Per tale ragione, nel 2011, il Think College ha stabilito otto indicatori di qualità e *benchmark* identificati come cruciali per la realizzazione di percorsi di istruzione superiore autenticamente inclusivi (Grigal e Hart, 2010; Grigal, Migliore e Hart, 2014). Questi standard, in linea con i criteri definiti nell'HEOA (2008) per lo sviluppo dei CTP e dei PSE (Grigal, Hart e Weir, 2011; 2013), comprendono: *academic access*, *career development*, *social networks*, *fostering self-determination*, *integration with college systems and practices*, *coordination and collaboration*, *sustainability*, e *ongoing evaluation* (Grigal e Hart, 2010).

Alla luce del quadro normativo e ordinamentale presentato, appare evidente come l'importante orientamento legislativo, politico, ma anche culturale impresso dall'HEOA abbia favorito la nascita e la diffusione, su tutto il territorio nazionale, di un numero sempre maggiore di PSE specificamente dedicati alle persone con

⁵ Si veda il link: <https://www2.ed.gov/programs/tpsid/index.html> (consultato il 15 luglio 2021).

⁶ Per approfondimenti, si veda il sito www.thinkcollege.net/about-us/think-college-grant-projects/national-coordinating-center (consultato il 15 luglio 2021).

disabilità intellettiva, promuovendo e sostenendo le opportunità di accesso di questi studenti attraverso una varietà di approcci (Grigal, Hart e Weir, 2013).

Accesso all'*higher education*: quali possibilità?

Il passaggio dall'istruzione secondaria all'*higher education* si configura spesso per gli studenti con disabilità intellettiva un momento particolarmente critico (Bouck e Park, 2019). Will (1984) la definisce «an outcome-oriented process encompassing a broad array of services and experiences that lead to employment. Transition is a period that includes high school, the point of graduation, additional postsecondary education or adult services, and the initial years of employment. Transition is a bridge between the security and structure offered by the school and the risks of life» (p. 1). Inoltre, negli Stati Uniti, gli studenti con disabilità possono uscire dalla scuola secondaria con un regolare diploma o un *certificate of attendance* — ogni Stato con il proprio sistema — oppure a seguito di un *drop out* o del raggiungimento dell'età massima per legge.

I giovani adulti con disabilità intellettiva interessati a continuare il proprio percorso di studi dopo la *high school* possono scegliere tra due differenti tipologie di accesso ai PSE (Grigal, Hart e Weir, 2013; Plotner e Marshall, 2015). La prima, cosiddetta «tradizionale», consiste nell'immatricolarsi e frequentare regolarmente un corso di laurea o un *certificate program*, completare gli esami presenti nel piano di studi, usufruendo di misure e ausili compensativi e dispensativi (come ad esempio: *note taker*, interpreti, tutor, tempo prolungato per i test, consulenza e/o uso di tecnologie assistive). La seconda tipologia («non tradizionale»), invece, non è finalizzata al conseguimento di una laurea o di un *certificate*, ma prevede che lo studente con disabilità intellettiva partecipi a corsi universitari (con o senza crediti formativi), *audit*,⁷ *extended study course* (Hart, Grigal e Weir, 2010) o ancora a programmi di studio «separati» progettati specificamente per lui/lei. Questi percorsi alternativi sono stati classificati in tre categorie (Hart e Grigal, 2009; Hart, 2006).

1. *Dual or concurrent enrollment* (per studenti della scuola secondaria). Finanziati attraverso i fondi dell'IDEA (2004), si tratta di programmi frequentati da studenti con disabilità intellettiva — di età compresa tra 18 e 21 anni — che partecipano alle attività accademiche pur rimanendo iscritti alle *high school*, spesso avviati su iniziativa dei *transition service*⁸ delle scuole secondarie per

⁷ Si riferisce a quei corsi che lo studente con disabilità può frequentare in qualità di uditore.

⁸ Il termine *transition service* si riferisce, nel generale sistema di educazione e istruzione degli Stati Uniti, a un insieme di attività, coordinate e realizzate in ambito scolastico sia da docenti sia da consulenti per l'orientamento (psicologi, assistenti sociali, *vocational trainer*, ecc.), con l'obiettivo di facilitare «the student's movement from school to post-school activities such as postsecondary education, vocational education, integrated employment

supportarli nel passaggio ai percorsi di istruzione superiore (Grigal, Hart e Weir, 2012). Questi programmi *dual enrollment* possono anche tradursi in corsi di formazione continua progettati appositamente per gli studenti con disabilità intellettiva (Hart, Grigal e Weir, 2010; Hart e Grigal, 2009). Secondo gli ultimi dati disponibili, circa un terzo dei PSE oggi esistenti per studenti con disabilità intellettiva offre questo tipo di percorsi (Papay e Grigal, 2019; Grigal et al., 2019).

2. *College-initiated programs and services*. Specificamente per adulti con disabilità intellettiva fra 18 e 24 anni, sono generalmente in collaborazione con gli *adult services* o altri enti del terzo settore e mirano a supportare la loro partecipazione all'*higher education*. In linea con la *mission* dei precedenti, essi sono finalizzati, generalmente, al raggiungimento di uno specifico traguardo professionale.
3. *Individual- or family-initiated supports*. Gli studenti e le loro famiglie presentano autonomamente domanda di ammissione ai PSE, seguendo le procedure di accesso standard oppure si rivolgono a un *individual instructor* (esterno) o ai Disability Service Office (DSO) (Weir, 2004).

Inoltre, nei PSE i giovani adulti con disabilità intellettiva possono usufruire di differenti tipologie di programmi/corsi accademici che variano per grado di inclusività (Bouck e Park, 2020). I ricercatori hanno identificato, a tal proposito, tre principali modelli di erogazione dell'offerta formativa all'interno dei PSE (Hart e Grigal, 2010; Neubert e Moon, 2006).

1. *Separate program*. Le istituzioni superiori che gestiscono PSE seguendo questo modello offrono corsi e attività distinti per gli studenti con disabilità intellettiva che, generalmente, portano a un *certificate of completion*. Questa tipologia di PSE è principalmente finalizzata all'acquisizione delle *life skills* e delle competenze necessarie per un futuro inserimento professionale: i giovani con disabilità intellettiva hanno tendenzialmente poche possibilità di interagire con il resto della popolazione studentesca, al di là della partecipazione allo specifico corso/lezione (Hart e Grigal, 2010).
2. *Mixed/hybrid program*. Prevedono una maggiore partecipazione alle attività e alle iniziative del *campus* (Hart e Grigal, 2010) da parte degli studenti con disabilità intellettiva, i quali, in genere, seguono, insieme ai pari, solo specifici *audit* o corsi che non prevedono crediti formativi. Questo modello offre anche percorsi per supportare il giovane adulto nel futuro inserimento lavorativo (Plotner e Marshall, 2015), come *stage* o *internship* all'interno o all'esterno

(including supported employment), continuing and adult education, adult services, independent living or community participation» (IDEA, 2004). Esse includono anche attività finalizzate a garantire agli studenti una maggiore comprensione della loro disabilità e lo sviluppo di condotte autodeterminate (Cortiella, 2006).

del *campus*. I programmi misti/ibridi, nella maggior parte dei casi, hanno una durata biennale (Hart e Grigal, 2010).

3. *Inclusive individual support program*. I giovani adulti con disabilità intellettiva prendono parte, al pari e insieme al resto della popolazione studentesca, a tutte le attività e le iniziative (curricolari ed extracurricolari) del *campus*. Per favorire la loro partecipazione, questi studenti sono, generalmente, seguiti da un *coach*, fornito dal servizio di *counseling and instructional support* (Folk, Yamamoto e Stodden, 2012) che, individualmente e/o in piccoli gruppi, li supporta nel raggiungimento dei traguardi didattici e professionali (Hart e Grigal, 2010). Questa tipologia di programmi offre ai giovani adulti con disabilità intellettiva la possibilità di raggiungere sia *certificate program* sia *degree programs* (Grigal, Hart e Weir, 2012).

Va, inoltre, sottolineato che i college e le università che ospitano i diversi PSE per studenti con disabilità intellettiva mettono a disposizione un'ampia gamma di servizi di supporto. Primi tra tutti, i *Disability Service Office* (DSO) — denominati anche *Disability Resource Center*, *Center of Disability Services* (DSS), ecc. — che hanno la responsabilità di condurre l'*assessment* in ingresso (servendosi anche del supporto di una terza parte) e di fornire agli studenti con disabilità intellettiva tutti gli *accomodamenti ragionevoli* necessari per garantire loro, conformemente alle disposizioni di legge, *equal access*, ovvero «the opportunity to attain the same level of performance or to enjoy equal benefits and privileges as are available to a similarly situated students without disability» (Section 504, *Rehabilitation Act*). Le principali misure compensative e dispensative includono una maggiorazione del tempo in sede di esame, modalità di iscrizione prioritaria, la registrazione (audio/video) di lezioni, la fornitura di materiale didattico accessibile e di specifiche tecnologie educative e assistive (Sharpe et al., 2005). Per fare ciò, i DSO, nella maggior parte dei casi, mettono a disposizione dello studente con disabilità intellettiva *peer mentor*, *coach* o *ambassador* (Grigal, Hart e Weir, 2013).

Un altro fondamentale supporto è fornito dai *college-based transition service*, principalmente responsabili, insieme ai *transition service* della scuola secondaria, della progettazione dei percorsi *dual/concurrent enrollment*. Essi svolgono una varietà di azioni, tra cui assistenza e consulenza di base oppure programmi specifici composti da *academic enrichment activities* (es: tutoraggio, *summer school*, attività extracurricolari o per il tempo libero), divulgazione di informazioni per studenti e famiglie (relative all'offerta formativa, ai requisiti per test di ammissione, alle procedure di richiesta dei sussidi federali, ecc.) oppure attività di *mentoring* (da parte di un pari o di un altro membro della *faculty* per favorire i processi di inclusione didattica e sociale).

Infine, altri servizi, non esclusivi per gli studenti con disabilità intellettiva, ma che offrono loro un'assistenza e un accompagnamento specifici, sono i *career* o

employment services (che supportano con attività di *coaching* o *tutoring* nelle fasi di orientamento, ricerca, candidatura, reclutamento professionale oppure nei percorsi di *work-based learning*)⁹ e i *residential* o *housing services* (in cui un *advisor* o un *peer tutor* accompagna il giovane adulto con disabilità intellettiva nella scelta della soluzione abitativa, interna o esterna al *campus*, adeguata e rispondente alle sue esigenze).

I dati della disabilità intellettiva nei PSE

Le 25 strutture beneficiare dei TPSID, a partire dal 2010, nell'anno 2018-2019 hanno implementato 59 programmi (di cui 18 in percorsi quadriennali e 41 biennali) dislocati su 19 Stati; 35 dei quali approvati come *Comprehensive Postsecondary and Transition Program* (CTP).

Questi percorsi sono frequentati da un totale di 981 studenti con deficit cognitivo, di cui l'89% con un'età compresa tra i 18 e i 25 anni. La quasi totalità di questi (96%) ha una disabilità intellettiva e/o un disturbo dello spettro autistico¹⁰ (Grigal et al., 2019). Poco più di un terzo di questi studenti (33%) frequenta programmi *dual enrollment* supportato dai *college-based transition services* dell'istituto di appartenenza.

Inoltre, come evidenziato dall'ultimo censimento prodotto da Grigal e colleghi (2019) per il Think College, 969 studenti sui 981 complessivi che partecipano ai programmi TPSID si sono iscritti a un totale di 6.762 corsi accademici, con una media di 6 corsi all'anno seguiti dagli studenti dei college biennali e 7 negli istituti quadriennali. Il 58% delle iscrizioni è a *inclusive individual support program* in cui il 29% sono corsi con crediti formativi, il 20% *audit*, il 9% sono corsi che gli studenti hanno frequentato in modo non ufficiale.

Un'ampia maggioranza degli studenti (64%) usufruisce dei servizi di base dei DSO del proprio *campus* e anche del supporto di tutor alla pari (86%). Per quanto riguarda, invece, i *career service* o le forme di supporto diretto per l'inserimento

⁹ «Work-based learning was defined as paid or unpaid activities that help students develop and practice work-specific skills as well as general employment and soft skills. The primary purpose of the work-based learning is to prepare for a particular job or improve general employment skills, and can be related or unrelated to course work» (Grigal et al., 2019, p. 11). Il *work-based learning* può includere un'ampia gamma di esperienze professionali (retribuite o meno), come: a) stage, *transitional jobs*, *on-the-job-training* o forme di apprendistato (Cahill, 2016); b) esperienze come *job shadowing* o volontariato (Martinez et al., 2008); o ancora c) colloqui informativi, *tour* sul posto di lavoro o *service learning* (Luecking e Gramlich, 2003). Alcune di queste attività, compreso il completamento di stage ed esperienze lavorative retribuite, sono state identificate come predittori comuni dei risultati post-scolastici per i giovani in età di transizione (Test et al., 2009).

¹⁰ Come specificato nel report: il 64% di questi studenti ha una disabilità intellettiva ma non un disturbo dello spettro autistico, il 28% presenta entrambi i deficit, il 4% presenta tratti autistici ma non una disabilità intellettiva e, infine, il 4% ha altre disabilità (Grigal et al., 2019).

lavorativo, tali servizi sono forniti da tutti i 58 programmi TPSID i cui studenti, nella quasi totalità (93%), hanno partecipato ad almeno una delle iniziative formative da essi erogate, come esperienze di *work-based learning*, orientamento professionale, stage, ecc. Nel 2018-2019, 362 studenti hanno svolto un lavoro retribuito in concomitanza con la frequenza a percorsi di istruzione superiore.

Relativamente ai servizi per la residenzialità dei giovani adulti con disabilità intellettiva, i dati non sono così incoraggianti, a causa spesso della limitata disponibilità di alloggi (Grigal et al., 2019). Infatti, nel 2018-2019, più di due terzi degli studenti iscritti ai programmi TPSID (67%) viveva con la propria famiglia e solo il 23% degli studenti abitava nelle residenze accademiche interne o esterne al *campus*. Solo 32 (su 981) vivevano in un proprio appartamento indipendente e i restanti, invece, fruivano di servizi residenziali gestiti da enti esterni a college o università, come *group home* o appartamenti protetti.

In ultima analisi, va segnalato che, oltre all'istituzione dei TPSID, negli ultimi dieci anni negli Stati Uniti si è assistito allo sviluppo e all'espansione di altri programmi di istruzione superiore per studenti con disabilità intellettiva (Domin et al., 2020), passando dai 149 in 19 Stati del 2009 (Grigal, Hart e Weir, 2012) ai 280 in 49 Stati del 2019, con un aumento dell'88%. Si stima che in questi college e università siano iscritti un totale di 6.440 studenti con disabilità intellettiva (Grigal et al., 2019). Tali istituti, pubblici e privati, sono gestiti sia da singoli istituti di *higher education* — l'83% dei programmi si trovava presso atenei pubblici — sia dai distretti scolastici in collaborazione con altre istituzioni, anche del terzo settore (es: *adult service*).

Tra benefici e ostacoli: alcune considerazioni preliminari¹¹

Alla luce del numero sempre maggiore di giovani adulti con disabilità intellettiva che frequenta i PSE e del rinnovato quadro giuridico che norma questi percorsi negli Stati Uniti, l'accesso e la partecipazione ai programmi di istruzione superiore rappresenta un tema particolarmente rilevante negli studi di settore

¹¹ I dati presentati in questo paragrafo sono stati selezionati a partire da una *narrative literature review* (Levy e Ellis, 2006) delle fonti scientifiche (primarie/secondarie) relative all'accesso e alla partecipazione delle persone con disabilità intellettiva ai PSE negli Stati Uniti. Tutti i lavori oggetto di indagine sono stati identificati nel mese di giugno 2021 a partire dai seguenti database: SocIndex, Psych ARTICLE, Pubpsych, EBSCO host, PsychINFO, Science Direct. I database sono stati interrogati mediante una ricerca avanzata e multifase derivante dalla combinazione delle seguenti parole chiave (AND e OR rappresentano gli operatori booleani utilizzati): a) intellectual disability or mental retardation; b) higher education; c) postsecondary program. Dai 678 documenti iniziali individuati sono stati inclusi nella ricerca 56 studi, tra articoli scientifici, monografie e capitoli di volume *peer reviewed* e pubblicati in ambito statunitense tra il 2008, anno dell'HEOA, e oggi. Tutte le ricerche sono citate all'interno del paragrafo e i riferimenti bibliografici completi sono riportati al seguente link: <https://drive.google.com/file/d/1qXwhpb6MySp7bgLeMylrLgWuMoUM946W/view?usp=sharing> (consultato il 28 gennaio 2022).

sulla disabilità (Gibbons et al., 2015), sebbene la letteratura prodotta sia ancora esigua (Lombardi et al., 2018).

In particolare, va sottolineato che gli studi finora pubblicati circa le caratteristiche e l'efficacia dei PSE per i giovani adulti con disabilità intellettiva sono di natura prevalentemente descrittiva (Grigal, Hart e Weir, 2012; Papay e Bambara, 2011; Hart e Grigal, 2009) — finalizzati a raccogliere dati quantitativi relativi alle caratteristiche e alle attività/esperienze svolte dagli studenti all'interno dei programmi di formazione superiore — e si basano in gran parte su *single case study* o sull'analisi qualitativa di piccoli campioni (Thoma et al., 2011) a discapito di più solidi disegni di ricerca (Faggella-Luby et al., 2014).¹²

Nel numero sempre maggiore di indagini condotte sul modello statunitense (Morgan e Riesen, 2016; Leake e Stodden, 2014), gli autori sottolineano che non solo le persone con disabilità, diversamente da certi retaggi e stereotipi culturali, possono frequentare con successo percorsi di istruzione post-secondaria, ma che l'accesso agli studi superiori rappresenta per questi studenti, oltre che un diritto, un'occasione importante per lo sviluppo delle competenze personali, professionali e sociali fondamentali per il raggiungimento di una vita indipendente, per lo svolgimento di un'occupazione remunerativa e soddisfacente (Grigal e Papay, 2018; Grigal et al., 2018; Butler et al., 2016; Plotner e Marshall, 2015; Moore e Schelling, 2015) e per l'acquisizione degli strumenti di partecipazione comunitaria e di cittadinanza attiva (Hosp et al., 2014). A tal proposito, gli studi prodotti suggeriscono che gli studenti con disabilità intellettiva che accedono ai programmi di istruzione post-secondaria maturano promettenti *educational outcomes* fondamentali per la vita adulta, quali autodeterminazione, *self-advocacy*, *problem solving*, autoregolazione, automonitoraggio, *decision making*, *goal setting* (Shogren et al., 2018; Butler et al., 2016; Grigal et al., 2016; Moore e Schelling, 2015; Shogren et al., 2015).

La letteratura, inoltre, indica che la partecipazione a percorsi di istruzione superiore inclusivi può avere un significativo impatto non solo sugli studenti con disabilità intellettiva, ma anche sull'intera comunità accademica che li accoglie. Con riferimento ai primi, i PSE si configurano come un importante contesto formativo in cui apprendere nuove abilità, sviluppare percorsi professionalizzanti,

¹² Le principali limitazioni segnalate dagli autori riguardano: 1) i dati a disposizione non consentono ai ricercatori o professionisti del settore di determinare se i risultati ottenuti dagli studenti al termine di questi percorsi fosse in linea con ciò che il programma ha dichiarato che avrebbero offerto (Grigal e Hart, 2010); 2) gli studi finora prodotti non forniscono un'analisi incrociata e comparata delle variabili contestuali associate alle diverse offerte formative, dal punto di vista non solo didattico e professionale, ma anche educativo, personale e sociale (Thoma et al., 2011); 3) il campione preso in considerazione nella maggior parte delle indagini considera la «disabilità intellettiva» come un'unica ampia categoria senza opportunamente distinguere l'eterogeneità di condizioni (cliniche, psicologiche, linguistico-comunicative, sociali, cognitive, ecc.) che, inevitabilmente e a titolo diverso, possono impattare sull'accesso e sulla partecipazione dei giovani ai programmi PSE (Lombardi et al., 2018).

creare un'allargata rete di supporto sociale e, di conseguenza, generare nuove aspettative personali in uscita (occupazionali, abitative, ecc.) (Bethune-Dix et al., 2020). Per i pari, l'apprendimento e la convivenza con gli studenti con disabilità possono favorire più positivi atteggiamenti e percezioni nei confronti di questa condizione (Carter e McCabe, 2021; Gilson et al., 2020; Gilson e Carter, 2016) e influire, di conseguenza, a lungo termine, sul loro impegno e sensibilità nei confronti dell'inclusione sociale e delle diversità (Carter et al., 2019; Griffin et al., 2016). Infine, l'attuazione di questi programmi ha ricadute concrete anche per i membri della *faculty* e l'intera comunità accademica poiché essi possono contribuire alla creazione di spazi, di opportunità sociali e accademiche nel *campus* (Bethune-Dix et al., 2020; Gilson et al., 2020), promuovendo una rinnovata cultura inclusiva (Harrison, Bisson e Laws, 2019).

Una cospicua parte della letteratura prodotta sui benefici e l'efficacia dei PSE per i giovani adulti con disabilità intellettiva si focalizza, in particolare, sui processi e sugli esiti professionali, riconosciuti come *key outcome* per molti programmi e, in particolare, per i TPSID (Thoma, 2013). Studi di *follow-up* suggeriscono, nello specifico, che l'accesso ai PSE migliora anche i successivi risultati occupazionali nella prima età adulta (Butler et al., 2016; Moore e Schelling, 2015), soprattutto se accompagnato durante il percorso da esperienze di *work-base learning* (Grigal et al., 2018).

Tuttavia, nonostante gli effetti positivi fin qui menzionati, il processo di inclusione nei programmi di istruzione superiore negli Stati Uniti si configura, generalmente, come un percorso complesso e intricato per gli studenti con disabilità intellettiva (Hart, Grigal e Weir, 2010) per i quali, infatti, si attestano tassi più alti di *drop out* e di ritardi/abbandoni nel completamento del percorso di studi (Newman et al., 2011).

Molteplici sono le sfide comunemente affrontate da questi studenti nel passaggio a percorsi PSE. In primo luogo, alcune criticità sono dovute proprio alla differenza tra le istituzioni secondarie e post-secondarie, in termini non solo di servizi e strutture ricettive e di disposizioni legislative che li regolano (Lovett, Nelson e Lindstrom, 2015), ma anche all'eterogeneità dell'offerta formativa dei diversi programmi (Grigal, Papay e Paiewonsky, 2020; Morgan e Riesen, 2016).

Inoltre, a differenza dal contesto scolastico, con l'accesso all'*higher education*, gli studenti con disabilità intellettiva diventano, per legge (ADAAA, 2008), direttamente responsabili del proprio percorso formativo e viene chiesto loro di assumere un ruolo proattivo sia nelle fasi di ingresso e richiesta di informazioni, sia nella ricerca dei servizi e degli ausili di supporto per le loro esigenze di apprendimento (Hong, 2015). Ciò richiede allo studente adeguate competenze (*self-advocacy*, autodeterminazione, *decision making*, ecc.) e relative strategie di compensazione (autoregolazione, *goal setting*, metacognizione, ecc.), organizzazione e comunicazione che non sempre la persona con disabilità intellettiva

possiede (Shogren et al., 2018) o che non possiede ancora. A tal proposito, una delle principali difficoltà riguarda proprio la dichiarazione del deficit nel momento di iscrizione ai percorsi di istruzione superiore, identificato in letteratura come *disclosure*.¹³ Negli Stati Uniti, solo il 50% degli studenti dei PSE rivela, ai servizi preposti, le proprie esigenze speciali (Newman e Madaus, 2015) e la causa sarebbe da rintracciare nella scarsità di informazioni disponibili, nella copiosa documentazione da presentare, nella quantità di tempo che l'espletamento di tali procedure richiede (Grimes, 2020; Grimes et al., 2019), nonché nel connesso rischio di esposizione al pregiudizio o nell'effetto-stigma (Grimes et al., 2020). Pertanto, a fronte delle stime ufficiali secondo le quali circa l'11% della popolazione accademica è composta da giovani adulti con disabilità, va considerato che c'è potenzialmente un numero cospicuo di studenti che, poiché non diagnosticati o registrati dai DSO, rimangono nell'ombra (Lombardi et al., 2018).

Infine, oltre alle difficoltà legate alle fasi di accesso e immatricolazione, diversi ricercatori (Plotner e Marshall, 2015; Thoma et al., 2011) hanno sottolineato che alcune delle principali barriere sperimentate dai giovani adulti con disabilità intellettiva riguardano proprio aspetti cruciali della vita universitaria, come la scelta della struttura residenziale, le reali opportunità di inclusione nelle attività extracurricolari, la disponibilità e l'accessibilità dei corsi universitari e, in generale, gli atteggiamenti da parte dei pari e della *faculty*. In riferimento a quest'ultima, la riluttanza — giustificata, in alcuni casi, dal timore dei docenti di non essere adeguatamente formati o sufficientemente qualificati (Causton-Theoharis, Ashby e DeClouette, 2009) — si traduce, in molti casi, nella scarsa propensione a adottare modalità e strumenti (didattici e valutativi) specifici e flessibili, come materiale di studio in formato accessibile e misure compensative/dispensative in sede di esame (Lombardi e Murray, 2011).

Per quanto concerne, infine, i servizi di base dedicati alle persone con disabilità (DSO), la letteratura se, da un lato, ne elogia la copiosità e la disponibilità all'interno dell'*higher education*, dall'altro, ne evidenzia alcune criticità connesse alle modalità con cui essi vengono erogati, ai frequenti ritardi nei processi di definizione dei supporti, alla mancanza di un coordinamento adeguato con gli altri servizi interni al campus (es: *career service*) o con altre realtà sociali e occupazionali del territorio (es: *adult service*) e alla scarsa personalizzazione degli interventi (soprattutto nelle fasi di orientamento in ingresso e transizione al mondo del lavoro) (Sheppard-Jones et al., 2015; Noonan, Morningstar e Gaumer Erickson, 2008). Come sottolineano Grimes e colleghi (2018), tali fattori disincentivanti sono spesso causati da un processo di «accomodamento a bisogno»

¹³ Come previsto per legge (ADAAA), per usufruire dei *residential service*, gli studenti devono comunicare ai DSO e i relativi servizi la loro disabilità, così da valutare gli accomodamenti necessari (Lovett, Nelson e Lindstrom, 2015).

di tipo assistenzialistico, concentrato più sulla certificazione della disabilità dello studente che sull'analisi delle sue concrete esigenze contestuali e dei reali bisogni associati al suo profilo di funzionamento (Kurth e Mellard, 2006). Ciò potrebbe essere imputato alle stesse disposizioni legislative e a un sostanziale fraintendimento, da parte dei DSO ma non solo, del concetto di accomodamento ragionevole, che porta le istituzioni post-secondarie a adottare implicitamente un approccio medico basato sulla certificazione del deficit. Non stupisce, dunque, che alcuni studiosi (Lombardi et al., 2018) sottolineino la crescente necessità di riconfigurare la tradizionale impostazione dei DSO in una prospettiva integrata, sistemica ed estesa all'intera comunità accademica e territoriale, auspicando altresì che essi possano essere amministrati e gestiti anche da professionisti con disabilità (Strauss e Sales, 2010).

Inoltre, nonostante i numerosi progressi nella promozione di processi inclusivi nei PSE, gli stessi studenti con disabilità intellettiva segnalano numerose barriere sociali che ancora ostacolano la loro piena partecipazione, spesso legate ad atteggiamenti negativi o evitanti dei loro pari e dei membri della *faculty* (Gilson et al., 2020; Gibbons et al., 2015). Tali ostacoli non solo generano stigmatizzazione ed esclusione sociale (Leake e Stodden, 2014), ma sono anche tra le principali cause di *drop out* (Lombardi e Murray, 2011).

Ulteriori criticità riguardano il ruolo svolto da altri fattori contestuali, come la famiglia e il percorso scolastico pregresso.

In relazione alla prima, Culhane, Eisenman e Murphy (2016) hanno affermato che le aspettative dei genitori rispetto alla possibilità che il/la proprio/a figlio/a possa accedere a programmi PSE sono direttamente proporzionali alla percezione che essi hanno del disturbo e del modo con cui la disabilità intellettiva ha influito non solo sul percorso scolastico del giovane, ma anche sui diversi contesti e attività della vita quotidiana. In particolare, alcune ricerche sottolineano il ruolo fondamentale svolto dalla famiglia nella scelta del programma PSE a cui iscriversi e nella relativa fase di transizione (Argawal, Heron e Burke, 2020).

Per quanto riguarda, invece, il precedente percorso scolastico, la letteratura evidenzia che le principali difficoltà sono, anzitutto, direttamente connesse alle conseguenze di una preparazione in uscita non sempre completa e sufficientemente rigorosa da consentire agli studenti con disabilità intellettiva di accedere e sostenere futuri corsi accademici (Dutta, Schiro-Geist e Kundu, 2009). Solo il 50% degli studenti con disabilità intellettiva usciti dalla *high school* si iscrive a percorsi di istruzione post-secondaria (Domin et al., 2020). In secondo luogo, il mancato accesso a percorsi di istruzione superiore sarebbe dovuto alla scarsa conoscenza da parte dei docenti della scuola secondaria dei vari PSE e della loro offerta formativa, in particolare, delle differenze che essi presentano in termini di inclusività, accesso e accessibilità ai corsi e ai percorsi di *internship* (Hart, Grigal e Weir, 2010). La letteratura rileva, inoltre, criticità nell'azione di

orientamento, supporto e promozione svolta dai *transition service*: benché ritenuti fondamentali, essi si rivelano spesso inadeguati o inefficaci, soprattutto per quanto riguarda la costruzione di progettualità *person-centered* e *student-directed* (Thoma e Wehman, 2010), l'erogazione di supporti adeguati in collaborazione con le altre istituzioni formative e/o professionali coinvolte (Certo et al., 2008; Noonan, Morningstar e Gaumer Erickson, 2008) e la creazione di opportunità individuali e specifiche di partecipazione alla vita del *campus* (Griffin et al., 2016; Grigal, Hart e Migliore, 2011).

Riflessioni conclusive sul modello statunitense

In linea con il richiamo della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) al diritto all'apprendimento permanente e ai principi di equità, cittadinanza attiva e inclusione, l'evoluzione delle politiche post-secondarie e il conseguente aumento di PSE per persone con disabilità intellettiva hanno contribuito, negli Stati Uniti, alla diffusione di diversi approcci e assetti organizzativi nel tentativo di migliorare la qualità della vita accademica e del percorso di studi per questa popolazione studentesca.

Tuttavia, come emerso nel corso del contributo, il crescente afflusso di giovani adulti con disabilità intellettiva ai programmi di *higher education* non sempre si traduce in percorsi di istruzione superiore realmente inclusivi in grado di garantire eque opportunità e di offrire un supporto autenticamente rispondente alle esigenze del singolo studente che richiede servizi e *facilities* specifici (Higbee, Katz e Schultz, 2010).

Al di là delle particolari caratteristiche che la *postsecondary education* assume negli Stati Uniti — connesse al loro specifico sistema di istruzione —, il quadro fin qui presentato fa emergere alcuni elementi di riflessione che, senza la pretesa di restituire un'analisi comparativa, offrono l'occasione per ragionare sul processo inclusivo degli studenti con disabilità intellettiva nei percorsi di istruzione superiore. Un tema che interroga oggi, in modo sempre più vigoroso, la pedagogia speciale, anche in Italia, in cui una nuova popolazione studentesca sta facendo il suo ingresso negli Atenei (ISTAT, 2019), portando con sé nuove sfide educative e formative (Bocci, Cajola e Zucca, 2020; Giaconi et al., 2020; Bellacicco, 2018; Pavone, 2018; 2014; D'Amico e Arconzo, 2013).

Un primo aspetto, più generale, riguarda direttamente il paradigma inclusivo: sebbene, come emerge dall'esperienza statunitense, la progressiva crescita dei PSE sia stata fondamentale per affermare la *mission* inclusiva anche nell'*higher education* plasmando relativi modelli, pratiche e alleanze educative (Bumble et al., 2018), tali principi non sempre trovano concreta attuazione. Molti programmi, pur dichiarandosi inclusivi e prevedendo una certa flessibilità (es: nel piano di

studi, nei programmi, ecc.), spesso promuovono e realizzano, per gli studenti con disabilità intellettiva, un'offerta formativa separata, non solo differenziata o personalizzata (si pensi, ad esempio, ai *separate program*). In tal senso, si può affermare che la «parità di accesso» ai PSE non esaurisce e risolve la questione della reale accessibilità di questi percorsi (in termini di programmi, materiali didattici, servizi, ecc.) e che l'assicurazione di tale diritto, in rigorosa ottemperanza della normativa vigente (come la Sezione 504 dell'ADA), non si traduce automaticamente in una maggiore partecipazione degli studenti con disabilità intellettiva a un contesto sociale e di apprendimento autenticamente inclusivo. Generalmente, gli istituti si limitano a offrire, in linea generale, risposte «tecniche» ascrivibili in una logica del bisogno (es: trattamento individualizzato in sede di esame, *assessment* diagnostico, erogazione di servizi, ecc.) senza, tuttavia, considerare le uniche e specifiche esigenze del singolo studente con disabilità intellettiva dettate anche, ma non solo, dal suo profilo di funzionamento (Leake e Stodden, 2014). Si verifica, pertanto, uno scollamento tra il piano delle (buone) intenzioni, ispirato ai principi inclusivi radicati nel modello dei diritti umani e nei valori della giustizia sociale, e quello più operativo, in cui si concretano pratiche di natura principalmente assistenzialistica (Beauchamp-Pryor, 2013).

Un secondo elemento da considerare riguarda i vari servizi a cui il giovane adulto con disabilità può rivolgersi all'interno del *campus* (DSO, *career service*, *residential service*, ecc.). Da un lato, il crescente numero di servizi offerti per la popolazione studentesca con disabilità testimonia la diffusione di una nuova sensibilità e attenzione formative, dall'altro, però, questa diversificazione, amplificata anche dalle numerose figure coinvolte per i diversi aspetti della vita accademica (*mentors*, *peer tutor*, DSO, ecc.), rischia di generare, in risposta, un'azione di supporto frammentaria che, invece di orientare lo studente, lo confonde ulteriormente. Questa sensazione potrebbe, oltretutto, essere alimentata nel giovane adulto con disabilità intellettiva dalla concomitante richiesta di adattamento a un nuovo contesto sociale, organizzativo e formativo (Dutta, Shiro-Geist e Kondu, 2009).

Come sottolineato da alcuni autori (Grimes et al., 2020; 2018), la piena affermazione dell'inclusione implica da parte delle istituzioni superiori uno sforzo culturale, sociale e formativo ad ampio raggio, un ripensamento profondo che va assunto e orchestrato a livello di sistema tra i vari *stakeholder* coinvolti e che guarda oltre il diritto di studio o di accesso. Il fine dovrebbe essere rappresentato dal progetto di vita della persona con disabilità, che scaturisce sempre da un pensare in prospettiva futura, o meglio un «pensare doppio» (Ianes e Cramerotti, 2009): «immaginare, fantasticare, desiderare aspirare, volere e contemporaneamente [...] preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità» (p. 44). Se si manca questa sfida, i percorsi di istruzione superiore rischiano di diventare solo delle incubatrici in cui procrastinare l'ingresso nella vita adulta, garantendo sì alla persona

con disabilità un ulteriore contesto, più o meno protetto, dopo la scuola, in cui sperimentarsi, senza tuttavia costruire un ponte e uno snodo chiave per la vita indipendente (lavoro, abitare, ecc.) e per la cittadinanza attiva.

In contrapposizione a tutto ciò, tuttavia, una preziosa risorsa che viene restituita dall'esperienza dei PSE statunitensi — e ciò costituisce il terzo spunto di riflessione — riguarda i *transition service*, sia quelli delle scuole secondarie e quelli *college-based*, il cui coordinamento risulta essenziale e determinante per il buon esito dei processi di transizione e di inclusione e partecipazione all'interno dei PSE (Morgan e Riesen, 2016). Tali servizi, che richiedono specifiche attenzioni educative e progettuali, non solo possono rappresentare un raccordo cruciale tra il ciclo scolastico e l'istruzione superiore, ma soprattutto, sempre in risposta alla logica integrata, sistemica e *life span* che il progetto di vita richiama, possono costruire e garantire quella continuità formativa che ancora troppo spesso non caratterizza i percorsi di vita dei giovani adulti con disabilità intellettiva.

La sfida, pertanto, non consiste solo nell'investire su azioni di avvicinamento degli studenti ai percorsi di istruzione superiore al termine delle scuole secondarie — ancor più se solo in procinto dell'uscita dal percorso scolastico —, ma nel garantire loro, lungo tutto l'arco della vita, un'azione di orientamento educativo e professionale, personale e sociale. In tal senso, si chiede alle istituzioni di «mettersi in gioco non soltanto sul piano della didattica e della ricerca (prima e seconda missione universitaria) ma anche nello sviluppo di quella terza missione che vede le università parti attive nella promozione e sviluppo dei contesti territoriali, sia a livello locale, sia a livello globale e internazionale, avvicinando e riconnettendo le esperienze formative formali, non formali e informali» (Moliterni, 2018, p. 99). In tal senso, l'accesso e la partecipazione ai percorsi di istruzione post-secondaria da parte dei giovani adulti con disabilità permetterebbero agli Atenei, se intrinsecamente *community engaged* (Boyer, 1990), di promuovere, realizzare e divulgare un decisivo *inclusive turn* dal punto di vista sociale, culturale e strutturale.

Concludendo, è proprio in questa direzione che, come sostiene Pavone (2018), i discorsi sulla disabilità possono diventare motore di innovazione per l'intero sistema di istruzione superiore facendo evolvere, in senso batesiano (1984), linguaggi, modi di pensare, modelli, pratiche e relazioni.

Bibliografia

- Agarwal R., Heron L. e Burke S.L. (2021), *Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 51, n. 7, pp. 2229-2240.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.

- Beauchamp-Pryor K. (2013), *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Bellacicco R. (2018), *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- Bethune-Dix L., Carter E.W., Hall C., McMillan E., Cayton J., Day T. e Bauer E. (2020). *Inclusive higher education for college students with intellectual disability*. In G. Crimmins (a cura di), *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy. Higher Education, Aspiration and Inequality*, Cham, Palgrave Macmillan.
- Bocci F., Cajola L.C. e Zucca S. (2020), *Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa*, «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», vol. 8, n. 2, pp. 126-146.
- Bouck E.C. e Park J. (2019), *Special Education Transition Services for Students with Intellectual Disabilities*. In J.P. Bakken e F.E. Obiakor (a cura di), *Special Education Transition Services for Students with Disabilities*, New York, Emerald Publishing Limited, pp. 53-68.
- Boyer E.L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bumble J.L., Carter E.W., McMillan E., Manikas A. e Bethune L. (2018), *Community conversations on integrated employment: Examining individualization, influential factors, and impact*, «Journal of Disability Policy Studies», vol. 28, pp. 229-443.
- Butler L.N., Sheppard-Jones K., Whaley B., Harrison B. e Osness M. (2016), *Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability?*, «Journal of Vocational Rehabilitation», vol. 44, n. 3, pp. 295-298.
- Cahill C. (2016), *Making Work-Based Learning Work*, «Jobs for the Future», <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567846.pdf> (consultato il 15 gennaio 2022).
- Carter E.W. e McCabe L.E. (2021), *Peer Perspectives Within the Inclusive Postsecondary Education Movement: A Systematic Review*, «Behavior Modification», vol. 45, n. 2, pp. 215-250.
- Carter E.W., Gustafson J.R., Mackay M.M., Martin K.P., Parsley M.V., Graves J. e Cayton J. (2019), *Motivations and expectations of peer mentors within inclusive higher education programs for students with intellectual disability*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 42, n. 3, pp. 168-178.
- Causton-Theoharis J., Ashby C. e DeClouette N. (2009), *Relentless Optimism: Inclusive Postsecondary Opportunities for Students with Significant Disabilities*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 22, n. 2, pp. 88-105.
- Certo N.J., Luecking R.G., Murphy S., Brown L., Courey S. e Belanger D. (2008), *Seamless transition and long-term support for individuals with severe intellectual disabilities*, «Research and Practice for Persons with Severe Disabilities», vol. 33, pp. 85-95.
- Commissione Europea (2010), *EUROPE 2020. A Strategy for Smart, sustainable and Inclusive Growth*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (consultato il 15 luglio 2021).
- Commissione Europea (2017), *Commission Staff Working Document. Progress Report on the Implementation of the European Disability Strategy (2010-2020)*, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0339_EN.html (consultato il 15 luglio 2021).
- Cortiella C. (2006), *IDEA Parent Guide: A Comprehensive Guide to Your Rights and Responsibilities under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004)*, National Center for Learning Disabilities, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495879.pdf> (consultato il 15 gennaio 2022).
- Culnane M., Eisenman L.T. e Murphy A. (2016), *College peer mentoring and students with*

- intellectual disability: Mentors' perspectives on relationship dynamics*, «Inclusion», vol. 4, n. 4, pp. 257-269.
- D'Amico M. e Arconzo G. (a cura di) (2013), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla Legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli.
- Domin D., Taylor A.B., Haines K.A., Papay C.K. e Grigal M. (2020), «*It's Not Just About a Paycheck*»: *Perspectives on Employment Preparation of Students With Intellectual Disability in Federally Funded Higher Education Programs*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 58, n. 4, pp. 328-347.
- Dutta A., Schiro-Geist C. e Kundu M.M. (2009), *Coordination of postsecondary transition services for students with disabilities*, «Journal of rehabilitation», vol. 75, n. 1, pp. 10-17.
- Ebersold S. (2018), *Inclusiveness and Accessibility in Higher Education: Issues to Be Orchestrated*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 29-33.
- Faggella-Luby M., Lombardi A., Lalor A.R. e Dukes L. (2014), *Methodological trends in disability and higher education research: Historical analysis of the Journal of Postsecondary Education and Disability*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 27, n. 4, pp. 357-368.
- Folk E.D., Yamamoto K.K. e Stodden R.A. (2012), *Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities*, «Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities», vol. 9, n. 4, pp. 257-269.
- Gadow F. e MacDonald J. (2019), *Scope, Challenges and Outcomes of an Inclusive Tertiary University Initiative in Australia*. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow e R. Slee (a cura di), *People with intellectual disability experiencing university life: Theoretical underpinnings, evidence and lived experience*, Boston, Brill Sense Publication, pp. 129-140.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I. e Kraus A. (2020), *New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion*, «Education Sciences & Society-Open Access», vol. 11, n. 1, pp. 159-168.
- Gibbons M.M., Cihak D.F., Mynatt B. e Wilhoit B.E. (2015), *Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 28, n. 2, pp. 149-162.
- Gilson C.B. e Carter E.W. (2016), *Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study*, «Journal of autism and developmental disorders», vol. 46, n. 11, pp. 3583-3596.
- Gilson C.B., Gushanas C.M., Li Y.F. e Foster K. (2020), *Defining inclusion: Faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities*, «Intellectual and developmental disabilities», vol. 58, n. 1, pp. 65-81.
- Griffin M.M., Wendel K.F., Day T.L. e McMillan E.D. (2016), *Developing peer supports for college students with intellectual and developmental disabilities*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 29, n. 3, pp. 263-269.
- Grigal M. e Hart D. (2010), *Think College! Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*, Baltimore, Brookes Publishing Company.
- Grigal M. e Papay C. (2018), *The promise of postsecondary education for students with intellectual disability*, «New Directions for Adult and Continuing Education», vol. 160, pp. 77-88.
- Grigal M., Hart D. e Migliore A. (2011), *Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 34, n. 1, pp. 4-17.

- Grigal M., Hart D. e Weir C. (2011), *Framing the future: A standards-based conceptual framework for research and practice in inclusive higher education*, «Think College Insight Brief», vol. 10, pp. 1-3.
- Grigal M., Hart D. e Weir C. (2012), *A Survey of Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities in the United States*, «Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities», vol. 9, n. 4, pp. 223-233.
- Grigal M., Hart D. e Weir C. (2013), *Postsecondary education for people with intellectual disability: Current issues and critical challenges*, «Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 50-63.
- Grigal M., Migliore A. e Hart D. (2014), *A state comparison of vocational rehabilitation support of youth with intellectual disabilities' participation in postsecondary education*, «Journal of Vocational Rehabilitation», vol. 40, n. 3, pp. 185-194.
- Grigal M., Papay C. e Paiewonsky M. (2020), *Supporting the Transition to Postsecondary Education for Students With Disabilities*. In M.L. Wehmeyer (a cura di), *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities*, New York-London, Routledge, pp. 313-329.
- Grigal M., Hart D., Smith F.A., Domin D. e Weir C. (2016), *Think College National Coordinating Center: Annual report on the TPSIDs (2014-2015)*, Boston, University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Grigal M., Papay C., Smith F., Hart D. e Verbeck R. (2018), *Experiences that predict employment for students with intellectual and developmental disabilities in federally funded higher education programs*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 42, n. 1, pp. 17-28.
- Grigal M., Hart D., Papay C., Smith F., Domin D. e Lazo R. (2019), *Year Four Annual Report of the TPSID Model Demonstration Projects (2018-2019)*. *Think College Reports*, Boston, Institute for Community Inclusion.
- Grimes S. (2020), *Student suggestions for improving learning at university for those with learning challenges/disability*. In G. Crimmins (a cura di), *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy*, Cham, Palgrave Macmillan, pp. 329-352.
- Grimes S., Southgate E., Scevak J. e Buchanan R. (2018), *University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-17.
- Grimes S., Southgate E., Scevak J. e Buchanan R. (2019), *University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 6, pp. 639-655.
- Grimes S., Southgate E., Scevak J. e Buchanan R. (2020), *University Student Experiences of Disability and the Influence of Stigma on Institutional Non-Disclosure and Learning*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 33, n. 1, pp. 23-37.
- Harrison A.J, Bisson J.B. e Laws C.B. (2019), *Impact of an Inclusive Postsecondary Education Program on Implicit and Explicit Attitudes Toward Intellectual Disability*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 57, n. 4, pp. 323-36.
- Hart D. (2006), *Research to Practice: Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*, «Research to Practice Series», Paper 6.
- Hart D. e Grigal M. (2009), *Students with intellectual disabilities in postsecondary education: The question of «otherwise qualified»*. In M. Lee Vance e L. Bridges (a cura di), *Students with disabilities: Striving for universal success*, Manhattan, NACADA, pp. 37-46.
- Hart D., Grigal M. e Weir C. (2010), *Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities*, «Focus on Autism and Other Developmental Disabilities», vol. 25, n. 3, pp. 134-150.

- Higbee J.L., Katz R.E. e Schultz J.L. (2010), *Disability in higher education: Redefining mainstreaming*, «Journal of Diversity Management», vol. 5, n. 2, pp. 7-16.
- Hong B.S. (2015), *Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education*, «Journal of College Student Development», vol. 56, pp. 209-226.
- Hosp J.L., Hensley K., Huddle S.M. e Ford J.W. (2014), *Using curriculum-based measures with postsecondary students with intellectual and developmental disabilities*, «Remedial and Special Education», vol. 35, n. 4, pp. 247-257.
- Hughson E.A. e Uditsky B. (2019), *30 years of inclusive post-secondary education: Scope, challenges and outcomes*. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow e R. Slee (a cura di), *People with intellectual disability experiencing university life: theoretical underpinnings, evidence and lived experience*, Boston, Brill Sense Publication, pp. 51-68.
- lanes D. e Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, vol. 1, Trento, Erickson.
- ISTAT (2019), *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf> (consultato il 15 luglio 2021).
- Kleinert H.L., Jones M.M., Sheppard-Jones K., Harp B. e Harrison E.M. (2012), *Students with intellectual disabilities going to college? Absolutely!*, «Teaching Exceptional Children», vol. 44, n. 5, pp. 26-35.
- Kochhar-Bryant C., Bassett D.S. e Webb K.W. (2009), *Transition to postsecondary education for students with disabilities*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Kurth N. e Mellard D. (2006), *Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 19, n. 1, pp. 71-84.
- Leake D.W. e Stodden R.A. (2014), *Higher education and disability: Past and future of underrepresented populations*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 27, n. 4, pp. 399-408.
- Lee S.S. (2009), *Overview of the federal higher education opportunity act reauthorization*, «Insight», vol. 1, pp. 1-2.
- Levy Y. e Ellis T.J. (2006), *A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research*, «Informing Science», vol. 9.
- Lindsay S., Cagliostro E. e Carafa G. (2018), *A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education*, «International Journal of Disability, Development and Education», vol. 65, n. 5, pp. 526-556.
- Lombardi A.R. e Murray C. (2011), *Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles*, «Journal of Vocational Rehabilitation», vol. 34, n. 1, pp. 43-56.
- Lombardi A., Gelbar N., Dukes L.L., Kowitz J., Wei Y., Madaus J. e Faggella-Luby M. (2018), *Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff*, «Journal of Diversity in Higher Education», vol. 11, n. 1, pp. 34-50.
- Lovett B.J., Nelson J.M. e Lindstrom W. (2015), *Documenting hidden disabilities in higher education: Analysis of recent guidance from the Association on Higher Education and Disability (AHEAD)*, «Journal of Disability Policy Studies», vol. 26, n. 1, pp. 44-53.
- Luecking R. e Gramlich M. (2003), *Quality work-based learning and postschool employment success*, «Issue Brief: Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition», vol. 2, n. 2, pp. 1-5.
- Madaus J.W. (2011), *The history of disability services in higher education*, «New Directions for Higher Education», vol. 154, n. 1, pp. 5-15.
- Madaus J.W. e Shaw S.F. (2004), *Section 504: Differences in the regulations for secondary and postsecondary education*, «Intervention in School and Clinic», vol. 40, n. 2, pp. 81-87.

- Martinez S., Downs A., Martin J., Fossum M., Solorio M. e Martinez H. (2008), *Parents teaching parents: A career and college knowledge program for Latino families*, «Journal of Latinos and Education», vol. 7, n. 3, pp. 227-240.
- McEathron M. e Beuhring T. (2011), *Postsecondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Critical Review of the State of Knowledge and a Taxonomy to Guide Future Research. Policy Research Brief*, «Institute on Community Integration», vol. 21, n. 1, pp. 1-16.
- Moliterni P. (2018), *L'accomodamento ragionevole tra apporti pedagogici e apporti didattici*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petrini (a cura di), *Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 94-100.
- Moore E.J. e Schelling A. (2015), *Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment*, «Journal of Intellectual Disabilities», vol. 19, n. 2, pp. 130-148.
- Morgan R.L. e Riesen T. (2016), *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*, New York, Guilford Publications.
- Neubert D.A. e Moon M.S. (2006), *Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disabilities: Models and research*, «Focus on Exceptional Children», vol. 39, n. 4, pp. 1-8.
- Newman L. (2005), *Changes in Postsecondary Education Participation of Youth with Disabilities*, «Journal for Vocational Special Needs Education», vol. 27, n. 2, pp. 30-38.
- Newman L. e Madaus J.W. (2015), *Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 38, n. 3, pp. 173-181.
- Newman L., Sanford C., Wagner M., Cameto R., Knokey A.M. e Shaver D. (2011), *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School: Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, NCSER 2011-3004, National Center for Special Education Research.
- Noonan P.M., Morningstar M.E. e Gaumer Erickson A. (2008), *Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high-performing local districts and communities*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 31, n. 3, pp. 132-143.
- OCSE (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- ONU (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, New York, UN.
- ONU (2015), *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, UN.
- Pace S., Pavone M. e Petrini D. (a cura di), *Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli.
- Papay C.K. e Bambara L.M. (2011), *Postsecondary education for transition-age students with intellectual and other developmental disabilities: A national survey*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», vol. 46, n. 1, pp. 78-93.
- Papay C.K. e Grigal M. (2019), *A Review of the Literature on Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability 2010-2016: Examining the Influence of Federal Funding and Alignment with Research in Disability and Postsecondary Education*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 32, n. 4, pp. 427-443.
- Pavone M. (2014), *Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 4, pp. 317-320.
- Pavone M. (2018), *Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità*. In S. Pace, M. Pavone e D. Petri-

- ni (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 283-298.
- Pavone M. (2019), *Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione*. In C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto Iridi per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 267-291.
- Pavone M., Bellacicco R. e Cinotti A. (2019), *The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, pp. 124-140.
- Plotner A.J. e Marshall K.J. (2015), *Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation*, «Intellectual and developmental disabilities», vol. 53, n. 1, pp. 58-69.
- Raue K. e Lewis L. (2011), *Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions*, Statistical Analysis Report, 18, National Center for Education Statistics.
- Sharpe M.N., Johnson D.R., Izzo M. e Murray A. (2005), *An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities*, «Journal of Vocational Rehabilitation», vol. 22, n. 1, pp. 3-11.
- Shaw S.F. (2009), *Transition to postsecondary education*, «Focus on Exceptional Children», vol. 42, n. 2, p. 1.
- Shaw S.F., Madaus J.W. e Banerjee M. (2009), *Enhance access to postsecondary education for students with disabilities*, «Intervention in School and Clinic», vol. 44, n. 3, pp. 185-190.
- Shaw S.F., Madaus J.W. e Dukes L.L. (2010), *Preparing Students with Disabilities for College Success: A Practical Guide to Transition Planning*, Baltimore, Brookes Publishing Company.
- Sheppard-Jones K., Kleinert H.L., Druckemille W. e Ray M.K. (2015), *Students with intellectual disability in higher education: Adult service provider perspectives*, «Intellectual and developmental disabilities», vol. 53, n. 2, pp. 120-128.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Rifenbark G.G. e Little T.D. (2015), *Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities*, «Journal of Special Education», vol. 48, n. 4, pp. 256-267.
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Shaw L.A., Grigal M., Hart D., Smith F.A. e Khamsi S. (2018), *Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», vol. 53, n. 2, pp. 146-159.
- Stefánsdóttir G.V. e Björnsdóttir K. (2018), *Meaningful participation and shared ownership in an inclusive university program in Iceland*. In P. O'Brien, M.L. Bonati, F. Gadow e R. Slee (a cura di), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*, Leiden, Brill, pp. 115-128.
- Stodden R.A. e Conway M.A. (2003), *Supporting individuals with disabilities in postsecondary education*, «American Rehabilitation», vol. 27, n. 1, pp. 24-33.
- Strauss A.L. e Sales A. (2010), *Bridging the gap between disability studies and disability services in higher education: A model center on disability*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 23, n. 1, pp. 79-84.
- Test D.W., Mazzotti V., Mustian A.L., Fowler C.H., Kortering L. e Kohler P. (2009), *Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 32, pp. 160-181.
- Thoma C.A. (2013), *Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability (ID): Complex Layers*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 26, n. 4, pp. 285-302.
- Thoma C.A. e Wehman P. (2010), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing Company.

- Thoma C.A., Lakin K.C., Carlson D., Domzal C., Austin K. e Boyd K. (2011), *Participation in postsecondary education for students with intellectual disabilities: A review of the literature 2001-2010*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», vol. 24, n. 3, pp. 175-191.
- Uditsky B. e Hughson E. (2012), *Inclusive post-secondary education – An evidence-based moral imperative*, «Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities», vol. 9, n. 4, pp. 298-302.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2015), *Rethinking Education Towards a global common good?*, Paris, UNESCO.
- Weir C. (2004), *Person-centered and collaborative supports for college success*, «Education and Training in Developmental Disabilities», vol. 39, n. 1, pp. 67-73.
- Will M. (1984), *Let us pause and reflect-but not too long*, «Exceptional Children», vol. 51, pp. 11-16.