



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE EE.UU.
OFICINA PARA DERECHOS CIVILES

SUBSECRETARÍA

1 de octubre de 2014

Estimados Colegas:

Hace sesenta años que el Tribunal Supremo declaró en *Brown v. Board of Education* que “la educación es un derecho que debe ponerse a disposición de todos en igualdad de condiciones”.¹ Hoy, les escribo para llamar atención a las disparidades que persisten en el acceso a recursos educativos y para ayudarles a abordar las disparidades y cumplir con la obligación legal de proporcionar a los estudiantes igualdad de acceso a estos recursos sin distinción de raza, color u origen nacional.* Esta carta suplementa el trabajo previo del Departamento de Educación de EE.UU. sobre este tema tan importante.²

Por todo el país, los maestros, administradores y funcionarios estatales[†] y locales laboran incansablemente para mejorar nuestras escuelas mediante interesantes innovaciones en el reclutamiento de docentes, contratación, asignación, evaluación, apoyo, desarrollo y retención. También modernizan las instalaciones escolares, amplían el acceso a cursos avanzados, aumentan la disponibilidad de la tecnología en el aula y emplean más asistentes capacitados para apoyar el trabajo de excelentes maestros. El Departamento aplaude estos esfuerzos y se esforzará en apoyarlos para asegurar la disposición y la asignación de recursos educativos a todos los estudiantes por igual.³

* Esta carta trata sobre las obligaciones legales del Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 (Título VI), que prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, u origen nacional, en los programas y actividades que reciben asistencia financiera federal. 42 U.S.C. § 2000d *et seq.* Ver también 34 C.F.R. Parte 100 (reglamento de aplicación). La Oficina para Derechos Civiles (OCR) también hace cumplir las leyes que prohíben la discriminación por motivos de sexo y discapacidad, y en virtud del cual los beneficiarios de asistencia financiera federal tienen responsabilidades similares con respecto a la obligación de proporcionar recursos educativos comparables a todos los estudiantes, independiente de su sexo o discapacidad. 20 U.S.C. § 1681 *et seq.* (sexo), 34 C.F.R. Parte 106 (reglamento de aplicación); 29 U.S.C. § 794 (discapacidad), 34 C.F.R. Parte 104 (reglamento de aplicación).

[†] Aunque esta carta se centra en las obligaciones de equidad en recursos de los distritos escolares, los estados y las escuelas que reciben fondos federales también están obligados a no discriminar según el Título VI, incluido no discriminar en la provisión y asignación de los recursos educativos. Por lo tanto, la OCR alienta a los funcionarios estatales de educación y a los administradores escolares a que revisen cuidadosamente esta carta y tomen medidas proactivas para garantizar que los recursos educativos que prestan se distribuyan de una manera que no discrimine a los estudiantes por motivos de raza, color, u origen nacional. En particular, los funcionarios estatales de educación deben examinar las políticas y prácticas para la asignación de recursos entre distritos para asegurar que las diferencias entre los distritos no tienen el efecto injustificado de discriminar por motivos de raza.

400 MARYLAND AVE. S.W., WASHINGTON, DC 20202-1100
www.ed.gov

La misión de la Oficina para Derechos Civiles es garantizar la igualdad de acceso en la educación y promover la excelencia educativa en todo el país mediante la aplicación rigurosa de las leyes de derechos civiles.

I. El problema del acceso desigual a los recursos educativos

Muchos estados, distritos escolares y escuelas de todo el país han enfrentado reducción de los presupuestos que han hecho cada vez más difícil proporcionar los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Disparidades raciales crónicas y extensas en el acceso a cursos rigurosos, programas académicos y actividades extracurriculares; plantillas estables de maestros eficaces, líderes y personal de apoyo; edificios e instalaciones escolares seguras y apropiadas; y en la tecnología moderna y las materiales de instrucción de alta calidad obstaculizan aún más la educación de los estudiantes de color * hoy en día. A continuación destaco los efectos negativos que estas desigualdades pueden tener en el aprendizaje del estudiante y aliento a los funcionarios escolares a que evalúen periódicamente las disparidades en los recursos educativos con el fin de identificar —y eliminar donde exista— posible discriminación ilegal, sobre todo en los distritos con escuelas de amplia composición racial. †

La investigación confirma lo que intuimos —las escuelas de alta calidad pueden hacer una gran diferencia en las vidas de los niños, cerrando la brecha de rendimiento y proporcionando a los estudiantes la oportunidad de tener éxito en la universidad y en sus carreras.⁴ La asignación de recursos escolares, sin embargo, en demasiadas ocasiones exacerba en vez de mejorar las lagunas de éxito y oportunidad.

* Esta carta utiliza el término “estudiantes de color” en lugar del término “estudiantes de minorías” para referirse a los estudiantes que se identifican como negros, hispanos, asiáticos, indígenas de Hawái y de las islas del Pacífico, indígenas norteamericanos y de Alaska, y estudiantes de raza mixta. El uso de “estudiantes de color” para referirse a estos estudiantes refleja la situación en muchos distritos escolares donde los estudiantes blancos (anglo europeos) son una minoría. Esta carta también utiliza el término “hispanos” para referirse a las personas que se identifican como hispanos o latinos, y utiliza “negro” para referirse a las personas que se identifican como afroamericanos o negros. Además, los términos “raza” o “raciales” incluye raza, color y origen nacional; “Política” o “políticas” incluye políticas, prácticas, normas y procedimientos; y “escuela” o “escuelas” incluye escuelas primarias o secundarias, escuelas *chárter* o escuelas “alternativas” que reciben fondos federales.

† Esta carta menciona las principales investigaciones en el campo de la educación en las notas finales de esta carta para demostrar la importancia de los recursos que se discuten sobre la calidad de la educación que reciben los estudiantes y para documentar las disparidades en el acceso a estos recursos en todo el país. Estas citas, sin embargo, sirven para ilustrar los problemas que enfrentamos en lugar de proporcionar una cuenta exhaustiva del estado de la investigación. La OCR sopesó la información obtenida de la investigación junto con su experiencia durante décadas en la aplicación de las leyes que protegen los derechos civiles en nuestras escuelas para determinar qué recursos priorizar en esta carta. Como con todas sus investigaciones, la OCR tiene discreción para investigar quejas de discriminación en los recursos que no se analizan en esta carta y tendrá en cuenta los particulares específicos de todas las denuncias en la evaluación de las alegaciones de discriminación, incluido pruebas de que en una escuela o distrito la relación entre los recursos, la calidad de la educación, y el rendimiento estudiantil se desvían de lo habitual.

Muchos distritos escolares ofrecen programas académicos y co-curriculares * diferenciados según el rigor académico (por ejemplo, programas para dotados y talentosos o de preparación universitaria) o el contenido (por ejemplo, programas de empresa, salud, música, arte, o programas de educación técnica o de oficios). Estos programas pueden mejorar el rendimiento estudiantil y desarrollar habilidades especializadas que presentan a los estudiantes varias vías de preparación para la universidad y el trabajo.⁵ Por ejemplo, la participación en programas de arte de alta calidad, tal como música y artes visuales, es útil para todos los estudiantes.⁶ Los estudiantes en cursos avanzados tienden a esforzarse más, y el esfuerzo del estudiante a su vez se correlaciona con un mayor rendimiento, independiente del nivel del estudiante al entrar o de los cursos que el estudiante toma.⁷ Además, las oportunidades extracurriculares, incluidos clubes académicos, atletismo y otras actividades, ayudan a desarrollar fuera del aula las habilidades académicas y sociales de los estudiantes. Estos programas extracurriculares tienen beneficios adicionales, tal como el culturismo y el desarrollo de disciplinas tal como la música, la tecnología, y cómo entablar un debate. Los investigadores han demostrado que la participación en actividades extracurriculares en la escuela está fuertemente relacionada con una mejora en el rendimiento de los estudiantes.⁸

Pero las escuelas que atienden a más estudiantes de color tienen menos probabilidades de ofrecer cursos avanzados y programas para dotados y talentosos que las escuelas que atienden a poblaciones de mayoría blanca, y los estudiantes de color tienen menos probabilidades que sus pares blancos de estar inscritos en esos cursos y programas cuando son ofrecidos por la escuela.⁹ Por ejemplo, casi uno de cada cinco estudiantes negros de secundaria asiste a una escuela secundaria que no ofrece Colocación Avanzada (AP), una proporción más alta que cualquier otro grupo racial.¹⁰ Los estudiantes con conocimiento limitado del inglés (estudiantes en adquisición del inglés) también están insuficientemente representados en los cursos AP según los datos del año escolar 2011-12. En ese año, los estudiantes de inglés fueron el 5 por ciento de los estudiantes de secundaria, pero sólo el 2 por ciento de los estudiantes inscritos en cursos AP.¹¹ Del mismo modo, de las escuelas secundarias con el mayor número de estudiantes negros e hispanos en el año escolar 2011-12, sólo el 74 por ciento ofreció Álgebra II y sólo el 66 por ciento ofreció química. Las oportunidades comparables para participar en clases de alto nivel se proporcionaron mucho más a menudo en las escuelas con el menor número de estudiantes

* Co-curricular se refiere a los programas que tienen componentes que ocurren durante el tiempo de clase, así como los que ocurren fuera del aula, por ejemplo, los cursos de música requieren conciertos que suceden fuera de la jornada escolar normal. Este término está destinado a distinguir esos requisitos fuera de clase de las actividades extracurriculares que normalmente no están ligadas a un curso específico. Muchos investigadores incluyen las actividades co-curriculares en sus investigaciones sobre los efectos de las actividades extracurriculares en el éxito estudiantil porque las actividades ocurren fuera del horario normal de clases. Pero estos programas son fundamentalmente parte del día escolar de un estudiante, por lo tanto la OCR considera los programas co-curriculares junto con otros programas académicos en la evaluación de la disposición comparable de programas en las escuelas en un distrito escolar.

hispanos y negros, donde el 83 por ciento ofreció cursos de Álgebra II y el 78 por ciento ofreció química. Además, los porcentajes de estudiantes hispanos y negros inscritos en los cursos de cálculo no coinciden estrechamente con los porcentajes de estudiantes hispanos y negros matriculados en las escuelas secundarias. Mientras que los estudiantes hispanos representan el 21 por ciento y los negros el 16 por ciento de la matrícula en las escuelas secundarias del país para en el año escolar 2011-12, los hispanos fueron solo el 12 por ciento y los negros solo el 8 por ciento de los alumnos matriculados en cálculo.¹² Los estudiantes hispanos y negros también estuvieron poco representados en los programas de dotados y talentosos durante el año escolar 2011-12. En particular, las escuelas que ofrecen este tipo de programas tenían una matrícula total de 15 por ciento negro y 25 por ciento hispano, pero la matrícula en las clases para dotados y talentosos fue solo 9 por ciento negro y 17 por ciento hispano.¹³ Además, el porcentaje de estudiantes con dominio del inglés que participaron en programas para estudiantes dotados y talentosos fue tres veces y medio mayor que el porcentaje de estudiantes con dominio limitado del inglés que participaban en estos programas.¹⁴

Los maestros, líderes y el personal de apoyo en una escuela son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Pero las disparidades en la oportunidad para que los estudiantes se beneficien de buenos maestros, líderes y personal de apoyo, que en términos generales estén calificados, tengan experiencia y éxito, existen entre y dentro de los distritos, así como entre las clases en la misma escuela.¹⁵ Las escuelas que sirven a más estudiantes hispanos y negros son 1.5 veces más propensas a emplear maestros novatos (que son en promedio menos eficaces que sus colegas con más experiencia¹⁶) en comparación con las escuelas que atienden a menos de esos estudiantes.¹⁷ La provisión desigual de maestros eficaces y estables con demasiada frecuencia pone en desventaja a las escuelas con el mayor número de estudiantes en riesgo, así como las escuelas con mayor número de estudiantes de color.¹⁸

Los espacios físicos donde nuestros hijos se educan también son recursos importantes que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Sin embargo, muchas de las escuelas de nuestra nación están en mal estado. Con demasiada frecuencia, los distritos escolares con mayor número de estudiantes de color invierten miles de dólares menos por cada estudiante en sus instalaciones que los distritos escolares con matrícula de mayoría blanca.¹⁹ Aunque las condiciones han mejorado en algunos distritos, los edificios de más edad con calefacción, aire acondicionado y ventilación inadecuada o mal mantenidos, son más probable en las escuelas con una mayoría de estudiantes de color, que en muchos casos también son de bajos ingresos.²⁰ Las escuelas con mayoría de estudiantes de color tienen más probabilidades de tener edificios portátiles temporales y edificios permanentes en malas condiciones, incluido mal mantenimiento de exteriores, iluminación y fachadas.²¹ Los estudiantes de color no deben ser consignados a escuelas superpobladas, en ruinas, y que carecen de instalaciones educativas esenciales, tales como laboratorios de ciencia, auditorios y campos deportivos, y que quizás no puedan soportar las infraestructuras y tecnologías educativas modernas, mientras que se facilitan mejores instalaciones a otros estudiantes.

Además de las instalaciones, el acceso a los materiales educativos y la tecnología para estudiantes y maestros pueden afectar la calidad de la educación, así como la capacidad de los estudiantes de usar recursos digitales fuera del aula.²² La tecnología y otras herramientas y materiales de instrucción apoyan a los maestros en la entrega correcta, la mejora y la personalización de los planes de estudio. El acceso a estos importantes recursos de instrucción varía entre las escuelas de alta pobreza que están densamente pobladas con estudiantes de color y las escuelas más prósperas que sirven a menos estudiantes de color.²³ Aunque las brechas por raza e ingresos en el acceso estudiantil a la tecnología se están reduciendo a nivel nacional, las disparidades persisten en cuanto al número y la calidad de las computadoras o dispositivos móviles en el aula, la velocidad de acceso a Internet, y el grado en que los maestros y el personal de apoyo están preparados para enseñar a los estudiantes con estas tecnologías.²⁴ Los materiales eficaces de instrucción para estudiantes y maestros, incluidos los materiales digitales de aprendizaje, libros de texto, recursos de biblioteca y otros materiales, promueven la participación rigurosa en el currículo, y, por eso, cuando los distritos escolares proporcionan estos recursos deben garantizar que todos los estudiantes tengan un acceso comparable a ellos, independiente de la raza, color, u origen nacional de los estudiantes.

Una financiación adecuada es necesaria para proporcionar los recursos de programática, humanos y físicos descritos anteriormente.²⁵ La asignación de fondos debe garantizar la igualdad de oportunidades educativas a los estudiantes, los pudiese requerir mayor o menor inversión de fondos según las necesidades de cada escuela. La disparidad de financiación dentro del distrito y entre los distritos a menudo refleja las diferencias en las características demográficas raciales y socioeconómicas de las escuelas, sobre todo cuando se ajusta para tener en cuenta las variaciones regionales de los salarios y los costes adicionales asociados con la educación de niños de bajos ingresos, los estudiantes del idioma inglés y con discapacidades. Estas disparidades son a menudo el resultado de sistemas de financiación que destinan menos fondos estatales y locales a las escuelas pobres que con frecuencia tienen más estudiantes de color,²⁶ lo que a menudo se puede achacar a que las escuelas se financian con los impuestos sobre la propiedad. Los fondos federales proporcionados mediante el Título I de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965, según enmendada (ESEA), están diseñados para agregar fondos adicionales a los proporcionados por los estados y municipios.²⁷ Como resultado, la OCR normalmente no considerará fondos de Título I en un análisis sobre la equidad de los recursos. La OCR también toma nota de que, incluso contando los fondos de Título I, muchos distritos todavía asignan los recursos entre las escuelas de manera desigual.²⁸

Estas disparidades podrían indicar políticas o prácticas discriminatorias que aunque aparenten ser neutrales, son una desventaja para los estudiantes de color.²⁹ Por ejemplo, los maestros de las escuelas secundarias que sirven el mayor porcentaje de estudiantes hispanos y negros en el año escolar 2011-12 percibieron un sueldo en promedio \$1,913 menos por año que sus colegas en otras escuelas dentro del mismo distrito con el porcentaje más bajo de estudiantes hispanos y negros.³⁰

Como se mencionó anteriormente, los cursos rigurosos y creativos, programas y actividades extracurriculares; maestros, dirigentes y empleados de apoyo eficaces y calificados; instalaciones adecuadas; la última tecnología; materiales educativos de calidad; y una financiación adecuada, son fundamentales para el éxito de los estudiantes.³¹ Sin embargo, las disparidades en el nivel de acceso a estos recursos a menudo reflejan la demografía racial de las escuelas, y las escuelas que atienden en su mayoría a estudiantes de color tienen menor calidad o menos recursos que las escuelas que atienden a poblaciones con mayoría blanca, incluso dentro del mismo distrito. Esta carta, por lo tanto, pone en relieve la importancia de proteger a los estudiantes de la discriminación en la asignación los recursos educativos. Esta carta también sirve para apoyar e informar a los funcionarios de educación mediante la aclaración de sus obligaciones legales, y mediante la identificación de los recursos que pueden guiar los esfuerzos proactivos de los distritos y estados para evaluar los datos pertinentes y examinar las políticas y prácticas en materia de asignación de recursos, y así garantizar cumplimiento con el Título VI.

II. Marco legal para los esfuerzos de aplicación de la Oficina para Derechos Civiles

La Oficina para Derechos Civiles (OCR) del Departamento aplica el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964,³² que prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, u origen nacional en los programas y actividades que reciben asistencia financiera federal.* Los distritos escolares que reciben fondos federales no deben discriminar intencionalmente por motivos de raza, color, u origen nacional, y no deben implementar políticas neutrales que tienen el efecto injustificado de discriminar a los estudiantes por motivos de raza, color, u origen nacional.³³ En evaluar la asignación de los recursos educativos, la OCR investigará y analizará las pruebas encontradas según las dos teorías de la discriminación —discriminación intencional y el impacto dispar— para asegurar que los estudiantes no sean objeto de discriminación ilegal.³⁴ Cada teoría se resume a continuación.

A. Discriminación intencional

Según el Título VI, la discriminación intencional en la asignación de recursos educativos por motivos de raza, color, u origen nacional es ilegal. Esta discriminación puede incluir actuar por motivo de discriminación racial, la provisión de recursos educativos solo a miembros de ciertas razas, la adopción de políticas aparentemente neutrales que tienen como intención afectar injustamente a estudiantes de ciertas razas, o la aplicación de una política aparentemente neutral

* Esta carta se centra en la asignación comparable y provisión de recursos educativos sin importar la raza, color u origen nacional de los estudiantes, pero los distritos escolares también deben ser conscientes de su obligación de tomar “medidas positivas” para ayudar a los estudiantes de inglés (ELL) a superar las barreras idiomáticas para que puedan participar plenamente en los programas educativos de sus escuelas. Ver *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563, 566 (1974). La obligación de adoptar las medidas afirmativas no disminuye la obligación de un distrito de asegurar acceso equitativo a los recursos educativos comparables para los estudiantes ELL. Las políticas de la OCR que rigen el tratamiento de los estudiantes de inglés están disponibles en www.ed.gov/ocr/ellresources.html.

de manera discriminatoria. La intención discriminatoria puede demostrarse mediante evidencia directa o circunstancial. Por ejemplo, dicha evidencia puede incluir la existencia de disparidades raciales que de otro modo no podrían explicarse, un historial de conductas discriminatorias hacia los miembros de una determinada raza, o la aplicación inconsistente de las políticas de asignación de recursos a las escuelas con diferentes características demográficas raciales.³⁵

La OCR aplica el siguiente análisis para determinar si un distrito escolar ha discriminado intencionalmente en la asignación de recursos:

- 1) ¿Ha el distrito escolar tratado a un estudiante o grupo de estudiantes de manera diferente al proporcionar acceso a los recursos educativos en comparación con otro estudiante en una situación similar, o grupo de estudiantes de una raza, color, u origen nacional diferente (un caso *prima facie*, es decir, obviamente discriminatorio)?
- 2) ¿Puede el distrito escolar articular una razón legítima, no discriminatoria de educación para la diferencia de trato? Si no, la OCR podría encontrar que el distrito ha discriminado intencionalmente por motivo raza. Si es así, entonces
- 3) ¿Es el motivo no discriminatorio alegado un pretexto para la discriminación?³⁶ Si es así, la OCR encontraría que el distrito intencionalmente ha discriminado por motivo de raza.

En el contexto de una investigación sobre la comparabilidad de recursos, este análisis de discriminación intencional en la práctica podría tomar la siguiente forma, particularmente en los casos donde no hay ninguna evidencia directa de propósito injusto.

Primero, la OCR examinará evidencia con respecto a la calidad, cantidad y disponibilidad de recursos educativos críticos (como se discute con más detalle adelante) para determinar si existen diferencias entre las escuelas que sirven a estudiantes en situación similar o entre los estudiantes en situación similar dentro de la misma escuela. La similitud de las escuelas sería juzgada principalmente por el tamaño y el nivel de grado de las escuelas, mientras que las diferencias de necesidades estudiantiles, programas, y otros factores similares sería relevante para el segundo aspecto de este análisis. Los estudiantes normalmente se consideran similares si están en el mismo grado y tienen necesidades educativas o académicas generalmente comparables. Una caso *prima facie* de discriminación intencional se demuestra cuando el distrito escolar trata a las escuelas que de otra manera son similares, pero que tienen poblaciones estudiantiles demostrablemente diferentes en cuanto a raza, color u origen nacional, diferente en términos de asignación de recursos, o cuando el distrito escolar le da a grupos de estudiantes de diferentes razas similarmente situados dentro de las escuelas acceso demostrablemente diferente a recursos críticos.

Segundo, los distritos escolares entonces tendrán la oportunidad de explicar el tratamiento diferente y la OCR evaluaría si el distrito escolar tiene alguna explicación legítima, no discriminatoria y educativa. La OCR anticipa que en algunas investigaciones sobre la equidad de recursos a nivel escolar, los distritos escolares podrían explicar distintas asignaciones de recursos como derivados de ciertas estrategias educativas, tales como la operación de los programas temáticos en escuelas específicas que podrían justificar, por ejemplo, formación, cursos, o tecnología especializada en una escuela y no en otra. Como otro ejemplo, las asignaciones diferentes de recursos también pueden surgir de gastos apropiados para mejorar los edificios en mal estado del distrito. Un distrito también podría explicar que una supuesta disparidad entre las escuelas con respecto a la asignación de un recurso en particular (por ejemplo, computadoras portátiles en el aula) es parte de un plan para la asignación de una categoría más amplia de recursos (tal como la tecnología en el aula) y presentar pruebas de que el plan en general conduce a una asignación equitativa más amplia.

Sin embargo, si el distrito escolar no puede articular una razón legítima, no discriminatoria y educativa para el tratamiento distinto, la OCR podría determinar que el distrito ha discriminado intencionalmente por motivos de raza. Si el distrito escolar no proporciona una explicación, la OCR entonces evaluará si la explicación es un pretexto para la discriminación ilegal — en otras palabras, que no es la verdadera razón para el tratamiento diferente, sino una manera encubierta para discriminar por motivo de raza. La evidencia de que una explicación es un pretexto puede incluir, pero no se limita a, que la explicación no se ajusta a las normas generales del distrito o estado respecto a la provisión de recursos o que documentos o testigos creíbles ofrecen evidencia que contradice la explicación ofrecida. Por ejemplo, el propósito real o la explicación para el tratamiento diferente podría ser un estereotipo de que una determinada raza no escoge o valora los cursos avanzados. Si la OCR determina que la razón del tratamiento diferente es un pretexto, entonces la OCR determinará que el beneficiario ha violado el Título VI.

B. Efecto Dispar

Los distritos escolares también violan el Título VI si adoptan políticas nominalmente neutrales que no pretenden discriminar por raza, color u origen nacional, pero que sí tienen un impacto dispar, adverso e injustificado sobre los estudiantes por motivos de raza, color u origen nacional.³⁷ Para determinar si una política o práctica aparentemente neutral influye de manera injustificada, adversa y dispar en la asignación de recursos educativos en violación del Título VI, la OCR aplica la siguiente fórmula:

- 1) ¿Tiene el distrito escolar una política o práctica nominalmente neutral que produce un impacto adverso en los alumnos de una determinada raza, color u origen nacional en comparación con otros estudiantes?

2) ¿Puede el distrito escolar demostrar que la política o la práctica es necesaria para cumplir con un objetivo educativo importante?³⁸ En la realización de la segunda etapa de esta pregunta la OCR tendrá en cuenta tanto la importancia de la meta educativa como la cercanía entre el objetivo y la política o práctica empleada para lograrla. Si la política o práctica no es necesaria para servir un importante objetivo educativo, la OCR encontraría que el distrito escolar ha discriminado. Si la política o práctica es necesaria para servir a un objetivo educativo importante, entonces la OCR preguntará

3) ¿Existen políticas o prácticas alternativas comparativamente eficaces que permitan cumplir la meta educativa declarada del distrito escolar con menos efecto discriminatorio al grupo racial desproporcionadamente afectado; o, es la justificación un pretexto para la discriminación?³⁹ Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es sí, entonces la OCR encontraría que el distrito escolar ha discriminado. Si no, entonces la OCR probablemente no encontrará pruebas suficientes para determinar que el distrito escolar ha discriminado.

Si aplicamos este sistema de impacto dispar, la OCR no encontraría discriminación ilegal basada exclusivamente en la existencia de una disparidad racial cuantitativa o cualitativa resultante de una política nominalmente neutral. Sin embargo, la OCR investigará y determinará si tales disparidades son el resultado de la discriminación ilegal según el Título VI.

La primera parte de este análisis requiere que la OCR identifique una política o práctica que cree disparidades raciales en el acceso a los recursos educativos que son importantes para la calidad de la educación que un estudiante recibe, de tal forma que la disparidad tenga un impacto adverso sobre un grupo racial de estudiantes. Basándose en parte en la investigación, la OCR generalmente considera que cada uno de los recursos educativos analizados en esta carta proporciona un beneficio, y que asignarlos de manera desigual tiende a ser adverso para los estudiantes que no reciben suficientes recursos. Además, la OCR también consideraría la decisión del distrito escolar de proveer un recurso en particular a los estudiantes, tales como la tecnología o un programa para dotados y talentosos, como evidencia de que el distrito cree que el recurso es importante. La OCR esperaría que estos recursos se proporcionen a los estudiantes equitativamente sin distinción de raza, color u origen nacional. Además, la OCR puede considerar indicios de la calidad de la educación al determinar los efectos adversos, incluidos los resultados del rendimiento estudiantil, las tasas de graduación y retención en grado, y encuestas a estudiantes y padres, y otros. Finalmente, la OCR consideraría pruebas presentadas por el distrito escolar que, en el contexto fáctico específico de sus escuelas, una diferencia en ciertos recursos no impactan de manera adversa la calidad de la educación.

Si la OCR identifica una política o práctica que crea disparidades raciales adversas, la OCR le pide al distrito escolar una justificación educativa substancial y legítima para la política o práctica. Un distrito puede ofrecer una justificación tal como una política de ofrecer una amplia gama de programas educativos, o de centrar recursos en las escuelas de bajo rendimiento, o en

programas piloto en una escuela antes de establecerlas en todo el sistema escolar. Como otro ejemplo, los presupuestos escolares pueden permitir diferentes opciones al nivel de escuela para recursos tales como materiales de instrucción y puestos de empleo, de manera que las diferentes combinaciones de recursos en diversas escuelas no necesariamente representan inequidad de recursos entre las escuelas; en tal situación, la OCR investigaría, entre otras cosas, si el sistema total del distrito para la asignación de fondos a las escuelas es equitativo. La OCR evaluará la explicación identificada, dando alguna deferencia a la pericia de los educadores que toman esas decisiones. Si la OCR acepta la justificación, OCR colaborará con el distrito escolar para determinar si el distrito podría implementar una alternativa viable con un impacto menos racialmente dispar.

III. Oficina para las investigaciones de derechos civiles

De nuevo, el Título VI, prohíbe la discriminación en la asignación y la provisión de recursos educativos.⁴⁰ Por lo tanto, la OCR investiga las quejas y realiza investigaciones para determinar si los distritos escolares han discriminado a los estudiantes por motivos de raza, color u origen nacional en la asignación de recursos educativos. Tales investigaciones pueden incluir, entre otros, los análisis de algunos o todos los recursos que se analizan en esta carta, según las circunstancias de cada caso. Las decisiones educativas válidas de los estados y las localidades, así como las limitaciones presupuestarias, pueden conducir a los distritos escolares a dar prioridad a ciertos recursos o las necesidades de ciertas escuelas, pero estas decisiones no pueden reflejar discriminación racial ilegal, en el propósito o efecto. Las determinaciones legales de la OCR serán necesariamente específicas al contexto y requerirán un análisis holístico de constataciones fácticas tanto cuantitativas como cualitativas, incluida una evaluación de la evidencia presentada que la calidad de la educación que los estudiantes reciben en una escuela o distrito específico es equitativa a pesar de las desigualdades de recursos aparentes en algunas áreas. Las investigaciones de la OCR reconocen que los estados, los distritos y las escuelas tienen amplia flexibilidad y variación para operar, y que cumplir con el Título VI no requiere un enfoque específico para garantizar un acceso equitativo a los recursos comparables.

En sus investigaciones, la OCR examina el alcance y la gravedad de las disparidades de recursos y los procesos de un distrito para asignar recursos, para determinar la medida en que el distrito exagera o elimina dichas disparidades. La OCR puede comparar los recursos de la escuela con los promedios del distrito y con las escuelas del distrito que sirven al número más grande de estudiantes y al número más pequeño de estudiantes de una determinada raza o nacionalidad de origen para evaluar si las presuntas disparidades de recursos están en efecto correlacionadas con la raza, color u origen nacional de los estudiantes. La OCR también reconoce que los recursos se pueden asignar correctamente de manera diferente para satisfacer las diferentes necesidades de las escuelas. Por ejemplo, una escuela imán de ingeniería puede invertir más en sistemas informáticos que una escuela imán para las artes que a su vez invierte más en instrumentos musicales. En consecuencia, las investigaciones de la OCR son más propensas a encontrar a los distritos escolares en violación del Título VI cuando se descubren disparidades raciales en el

acceso a un recurso de educación especial o los patrones de desigualdad racial a través de una gama de diferentes tipos de recursos.

Finalmente, la OCR anima a los distritos a identificar y abordar las disparidades raciales en la asignación de recursos. Los distritos escolares que toman pasos proactivos, concretos y efectivos para atender las causas de tales disparidades y garantizan que los estudiantes reciban los servicios equitativamente, son más propensos a estar en conformidad con el Título VI. Además, la efectividad de tales esfuerzos puede reflejar favorablemente en los distritos e informar cualquier remedio que la OCR requiere para que el distrito pueda construir sobre sus esfuerzos.

Nota sobre la financiación escolar

Aunque los niveles de financiación comparativos son pertinentes a la cuestión de la comparabilidad de los recursos educativos, quizás no sean prueba concluyente de cumplimiento o incumplimiento. La comparación de los recursos, incluidos fondos, repartidos entre las escuelas está en última instancia diseñada para medir la distribución relativa de la igualdad de *oportunidades* educativas para los estudiantes. La provisión de la igualdad de oportunidades puede requerir más o menos fondos en función de la ubicación de la escuela, el estado de las instalaciones existentes y las necesidades particulares de los estudiantes, tal como los estudiantes de inglés y los estudiantes con discapacidades.* Por ejemplo, las instalaciones antiguas generalmente requieren más fondos anuales para el mantenimiento que las instalaciones más modernas. Del mismo modo, un mayor gasto anual por estudiante en la biblioteca puede reflejar la necesidad de corregir años de financiación insuficiente para la compra de libros. Disparidades de financiación que benefician a los estudiantes de una raza, color, u origen nacional en particular también pueden ser permisibles cuando los distritos están tratando de remediar la discriminación del pasado.

Gran parte de la financiación federal proporciona a los distritos y a las escuelas proviene de fondos destinados para un uso determinado, tal como la educación especial, lenguaje alternativo o programas para dotados. La OCR podrá excluir estos recursos específicos de los datos utilizados para determinar la comparabilidad de los programas de educación regular si esos recursos distorsionan las comparaciones para tales programas.

La falta de fondos no excluye el deber de actuar según el Título VI. La OCR puede considerar cómo los estados, distritos y las escuelas distribuyen los fondos y recursos disponibles, así como la forma en que actúan para proporcionar fondos adicionales o suficientes, para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

* Por ejemplo, los estudiantes en educación especial pueden ser servidos por más maestros y personal auxiliar que otros estudiantes y por lo tanto los distritos pueden gastar más en esos estudiantes, pero eso no significa que los estudiantes están recibiendo inequitativamente una parte desproporcionada de los recursos.

La OCR generalmente se centra en la financiación vía su impacto en las otras categorías de recursos educativos que se discuten más adelante. Las comparaciones simplistas de los niveles de gasto por alumno son a menudo una mala medida de comparabilidad de recursos, y hay muchas circunstancias fácticas que pueden crear diferentes necesidades de financiamiento que justifican los gastos diferenciales entre las escuelas. La cuestión primordial es si la financiación se proporciona para cada escuela en el distrito con el fin de proporcionar igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes.

A. Cursos, programas académicos y actividades extracurriculares

La igualdad de oportunidades educativas requiere que todos los estudiantes, sin importar su raza, color u origen nacional, tengan acceso comparable a la diversa gama de cursos, programas y actividades extracurriculares ofrecidas en las escuelas de nuestra nación. Los estudiantes que tienen acceso a, y se inscriben en, cursos rigurosos tienen más probabilidad de completar estudios superiores.⁴¹ Además, completar la universidad u otra educación postsecundaria, tal como una certificación técnica, es cada vez más necesario para que los estudiantes puedan entrar en carreras que les permita entrar en la clase media.⁴² Por lo tanto, la OCR evalúa el tipo, la cantidad y calidad de los programas disponibles a los estudiantes a través de un distrito escolar para determinar si los estudiantes de todas las razas tienen igual acceso a los programas comparables entre escuelas y entre los estudiantes dentro de la misma escuela. La OCR considera generalmente una gama de programas especializados, tales como programas de preescolar y Head Start, colocación avanzada, y cursos de Bachillerato Internacional, programas para dotados y talentosos, programas de educación técnica y de oficio, programas de inmersión de idiomas, oportunidades de aprendizaje por distancia y en línea, artes visuales y escénicas, atletismo y actividades extracurriculares, tales como programas de preparación universitaria, clubes y sociedades de honor. Estos programas ayudan a los estudiantes a distinguirse y desarrollar habilidades que les ayudarán en la universidad y en el trabajo.

La OCR también examina la disponibilidad relativa de la panoplia completa de cursos de escuela secundaria que preparan a los estudiantes para la universidad y el trabajo, incluido cursos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM), así como cursos de primaria y escuela intermedia que preparan a los estudiantes para los cursos de secundaria que preparan para la universidad y el trabajo. Además, la OCR podría considerar la calidad y adecuación de los programas de educación especial a nivel escolar, incluidos los procedimientos de identificación, evaluación y colocación, así como la calidad y adecuación de los servicios y apoyos proporcionados a estudiantes con discapacidades para determinar si las escuelas que atienden a más estudiantes de color tienen apoyos y servicios comparables establecidos para los estudiantes con discapacidades.

Mientras que la diferenciación entre las escuelas en un distrito puede servir importantes metas educativas, la OCR evalúa si los estudiantes de diferentes razas en un distrito tienen igual acceso y pueden participar en una variedad comparable de programas especializados — así sean

curriculares, co-curriculares o extracurriculares. * La selección de las escuelas que ofrecen programas particulares y los recursos disponibles para el éxito de esos programas no pueden negar desproporcionadamente acceso a los estudiantes de una determinada raza u origen nacional. Además, las políticas para el reclutamiento y admisión a escuelas o programas específicos, tanto dentro de la escuela como entre las escuelas, no deben negar igualdad de acceso a los estudiantes por motivo de raza.⁴³

Las actividades extracurriculares, especialmente aquellas que han demostrado ser útiles para preparar a los estudiantes para la universidad y una carrera, y para establecer un alto nivel académico, se deben ofrecer sin discriminación. La OCR considera si los estudiantes de diferentes razas tienen igual acceso a los programas extracurriculares de calidad similar a través del distrito, incluidas las actividades patrocinadas por el distrito pero proporcionadas por organizaciones externas, ya que los distritos escolares siguen teniendo la obligación de proporcionar igualdad de oportunidades educativas a los estudiantes aun cuando colaboran con terceros. La OCR considera factores cuantitativos y cualitativos, incluido el número de actividades extracurriculares, así como su intensidad y contenido; los tipos y la calidad relativa de los programas académicos y curriculares; la experiencia de los profesores, entrenadores y asesores que implementan los programas; y la disponibilidad de materiales necesarios tales como libros, uniformes, tecnología, y espacios. Cuando sea apropiado, OCR también pregunta sobre las políticas y procedimientos que permiten a los estudiantes acceder los programas ofrecidos por otras escuelas del distrito.

B. Buenos maestros y administradores, y el apoyo que necesitan

La OCR analiza varias fuentes de información al evaluar si un distrito discrimina por motivos de raza en la provisión de acceso a una enseñanza eficaz a sus estudiantes, incluido una variedad de datos relacionados con los maestros, dirigentes y el personal de apoyo en las escuelas del distrito. Estas fuentes pueden incluir datos sobre la eficacia de los maestros y directores derivados de las evaluaciones y los datos sobre la estabilidad relativa de la plantilla docente del distrito, incluido la rotación de maestros, ausentismo, uso de sustitutos, y puestos libres. Estas fuentes también pueden incluir datos sobre las características y cualificaciones de los maestros: licenciatura de maestros y el estado de certificación, si los maestros han completado adecuada formación y desarrollo profesional, si los profesores son inexpertos, si están enseñando fuera de su materia, y otros indicadores de las disparidades en el acceso a los maestros eficaces.⁴⁴ Por último, el personal de apoyo y los buenos directores tienen un papel crítico en el reclutamiento y la retención de los maestros, así como asegurar que los profesores sean eficaces en el aula. Estos

* La OCR reconoce que la demanda de los estudiantes o padres para la participación en ciertos cursos y programas puede diferir entre las escuelas de un distrito, así que las tasas de participación podrán razonablemente ser diferentes. Sin embargo, la OCR considera si los estudiantes han recibido notificación razonable de la disponibilidad de programas y si los distritos acomodan a los estudiantes interesados en las escuelas de baja demanda.

criterios se discuten en más detalle a continuación. Una investigación específica de la OCR puede centrarse en un pequeño subconjunto de estos criterios si fuese necesario, por ejemplo, cuando las alegaciones del querellante son muy específicas o donde el impacto adverso de la disparidad en un área en particular es claramente identificable. Pero otras investigaciones se basarán en un análisis integral de estos criterios para evaluar mejor la totalidad de las características de los maestros y del personal y la calidad de la instrucción que reciben los estudiantes.

1. Datos sobre la eficacia de los maestros

Muchos estados y distritos escolares están en proceso de desarrollar sistemas de evaluación que utilizan varias medidas, incluido el crecimiento del estudiante, para proporcionar información importante acerca de la efectividad de los maestros y directores. El Departamento considera que estos sistemas son esenciales por varias razones, tales como informar el desarrollo profesional y mejorar las prácticas de enseñanza, y ha hecho el desarrollo de estos sistemas una parte clave de su política sobre la equidad, incluidos los principios para la concesión de exenciones a las disposiciones de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), también conocida como la flexibilidad ESEA. Mientras que hay muchas fuentes posibles de información sobre el acceso de los estudiantes a la enseñanza eficaz, la OCR puede considerar si los estados y distritos han desarrollado sistemas de evaluación de alta calidad. Los datos de estos sistemas pueden darle a los estados y distritos la habilidad de asegurar que los estudiantes de color no sean enseñados por maestros ineficaces a tasas más altas que otros estudiantes. Por esta razón, la OCR reconoce que el progreso en el desarrollo y uso de estos sistemas puede ayudar a demostrar un compromiso con la asignación equitativa de los recursos. Por ejemplo, pruebas de que los estados han incluido los datos sobre la asignación de estrategias y maestros efectivos para atender cualquier asignación desigual en los planes de equidad docente según el Título I de ESEA,⁴⁵ o evidencia de que los distritos escolares han implementado esas estrategias, reflejaría favorablemente sobre un estado o distrito durante una investigación de la OCR.

2. La estabilidad del personal docente

La OCR puede investigar una serie de factores para determinar si los estudiantes de color tienen más o menos posibilidades de asistir a las escuelas con una plantilla docente estable. La OCR puede evaluar las tasas relativas de absentismo docente⁴⁶ y el número y la duración de las plazas docentes vacantes, como parte de la investigación de discriminación en el acceso estudiantil a la enseñanza de calidad. Ya que la instrucción por maestros sustitutos puede interrumpir la continuidad del aula, el análisis de discriminación de la OCR según el Título VI incluye comparaciones de los días, clases, y número de estudiantes enseñados por sustitutos, así como

evaluaciones de si las escuelas usan sustitutos a largo plazo para suplir las ausencias previstas de maestros.*

La OCR también puede considerar las tasas de rotación de maestros al investigar la discriminación en el acceso a la enseñanza eficaz.† Mientras que algunas formas de cambio de personal pueden ser deseables, tal como incentivar y alentar a los maestros eficaces a pasarse a las escuelas en dificultades o para convertirse en líderes escolares, la inestabilidad causada por los profesores que abandonan sus puestos año tras año, particularmente cuando los maestros se van a mediado del año, altera el aprendizaje de los estudiantes y desestabiliza los entornos escolares. Además, las escuelas con altas tasas de rotación persistentes deben invertir recursos escasos para contratar y apoyar a los maestros nuevos. La rotación excesiva del personal en una escuela específica también puede conducir a la sobrepoblación de maestros con poca experiencia, y puede sugerir una falta de supervisión del distrito sobre problemas más profundos en el entorno escolar (por ejemplo, falta de apoyo y desarrollo a los maestros, mal administración escolar, y problemas con seguridad escolar) que pueden afectar la efectividad de los maestros. La OCR también considera si existen disparidades entre las escuelas en la velocidad con que se llenan las plazas vacantes, y la evaluación de si los estudiantes tienen acceso a un personal docente estable.

3. Capacidad y experiencia de los maestros

Las calificaciones y credenciales de los profesores, experiencia de los docentes y la frecuencia en que los maestros enseñan en su materia de especialización y certificación podrán, tras una investigación adicional, podrían relacionarse a un acceso equitativo a maestros eficaces.⁴⁷ Típicamente los nuevos maestros ganan habilidad y eficacia cada año al principio de sus carreras hasta convertirse en educadores competentes. La OCR reconoce que la experiencia de los docentes no es una medida directa de ni equivalente perfecto para medir la efectividad del maestro, y la OCR reconoce que algunos maestros novatos pueden ser más eficaces que aquellos que tienen más experiencia. Además, el desarrollo de programas para reclutar maestros calificados para las escuelas rurales de alta necesidad puede ser una estrategia efectiva para los distritos o escuelas que buscan mejorar los resultados, y la OCR tomará esto en cuenta durante sus investigaciones. En general, sin embargo, los maestros inexpertos rinden menos en promedio que sus colegas más experimentados.⁴⁸ Por lo tanto, la OCR podrá considerar la distribución de

* Las investigaciones de la OCR tomarán en cuenta las explicaciones del distrito escolar sobre las causas de un alto absentismo entre los maestros: por ejemplo, si las altas tasas de ausentismo de los maestros en una escuela pueden explicarse por un pequeño número de profesores ausentes por largos períodos de tiempo debido a embarazo o enfermedad a largo plazo.

† La OCR considera todos los factores contextuales relevantes en el análisis de las tasas de rotación de maestros, incluido si el cambio de personal en un año particular o posición específica es una anomalía, y todas las investigaciones considerarán cualquier justificación educativa no discriminatoria presentada por un distrito para las circunstancias fácticas que si no se pueden explicar podrían constituir discriminación ilegal.

los docentes sin experiencia a través de un distrito como parte de su evaluación global de posible discriminación en el acceso a la enseñanza eficaz.

Otras calificaciones relevantes que la OCR puede considerar en sus investigaciones incluyen si los maestros con licencias de urgencia o certificaciones avanzadas tales como la del National Board Certification, son más propensos a enseñar en las escuelas con más estudiantes de color. La OCR considera si en un determinado distrito las disparidades en los tipos de certificaciones de los maestros aumentan y refuerzan las tendencias en su totalidad que prueban que los estudiantes son discriminados en el acceso a la enseñanza eficaz. Además, la OCR considera si los maestros están enseñando dentro o fuera de su materia, particularmente en matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras a nivel de secundaria.* Del mismo modo, la OCR examina si los maestros de los estudiantes de inglés, o de estudiantes que reciben educación especial y servicios relacionados, tienen la formación adecuada para ser eficaz en la entrega de ayuda con el idioma o la educación especial y servicios relacionados, respectivamente.

La OCR también puede examinar si un distrito proporciona recursos equitativos para mejorar la retención y la calidad docente. Los factores que puede evaluar la OCR incluyen orientación a los maestros, asesoramiento, apoyo entre pares, oportunidad y tiempo para la colaboración profesional, y programas de desarrollo profesional, incluido la participación en comunidades de aprendizaje docente, retención de maestros, incluido incentivos para maestros en escuelas de alta necesidad, y cualquier esfuerzo para usar datos de rendimiento estudiantil de buena fe, datos sobre la observación de maestros, datos de evaluación docente, y otros datos de valuación apropiados para mejorar la instrucción.

4. Los administradores escolares

La OCR reconoce la función crítica de los directores y otros líderes escolares en reclutar y retener maestros y en fomentar la efectividad del maestro y el éxito total de la escuela. La investigación demuestra más y más, incluidas las encuestas a los maestros, que los directores y otros líderes escolares desempeñan un papel importante en atraer maestros eficaces a una escuela, en ayudar a los maestros a ser más eficaces y en retener maestros.⁴⁹ Los líderes escolares eficaces pueden crear ambientes de altas expectativas y un sentido de comunidad.

La OCR considerará si existen disparidades raciales en el acceso estudiantil a líderes eficaces, estables y bien preparados, esto incluye los líderes en las escuelas y los líderes de distrito que apoyan a grupos de escuelas. Como se mencionó anteriormente, la OCR verá con buen ojo a los

* Para evaluar si los maestros enseñan dentro o fuera de su materia de especialización, la OCR determinará si el profesor tiene concentración mayor o menor en la asignatura, si ha demostrado dominio de la materia mediante un examen válido, o si ha cumplido las normas estatales aplicables. En el nivel primario, la OCR también considera si los maestros tienen certificación, formación y educación en la enseñanza primaria.

estados y distritos que cuentan con sistemas confiables para evaluar a los administradores y que han implementado planes estratégicos para mejorar la asignación de líderes efectivos. OCR también puede considerar la estabilidad de los directores y otros líderes escolares en las escuelas a través de un distrito, incluyendo datos sobre facturación, ausentismo, el uso de sustitutos y vacantes. La OCR también puede considerar la estabilidad de los directores y otros líderes de la escuela: sus niveles de experiencia, sus credenciales y certificación, si han completado formación y desarrollo profesional y otras características relevantes.

5. Personal de apoyo

Junto con su evaluación de acceso a maestros y líderes eficaces, la OCR puede analizar el acceso al personal no docente y otro personal de apoyo de alta calidad en las escuelas. Estos ayudantes fortalecen la enseñanza y el aprendizaje mediante la prestación de servicios a los estudiantes y la implementación de programas individualizados basados en las necesidades de los estudiantes. La OCR considera la proporción de maestros a estudiantes, capacitación, certificación y años de experiencia del personal de apoyo para determinar si estos empleados críticos apoyan a los estudiantes de todo el distrito sin discriminar.

Por ejemplo, los auxiliares* brindan apoyo a los maestros y a los estudiantes.† Cuando los auxiliares se preparan, utilizan, implementan y supervisan adecuadamente, pueden ayudar a los maestros en la aplicación de prácticas de enseñanza eficaces, tal como grupos pequeños y la instrucción individualizada.⁵⁰ Los auxiliares también pueden ayudar a reducir la carga administrativa de los maestros para que así los maestros tengan más tiempo para planificar y educar a los estudiantes directamente. Este personal crítico también puede proporcionar servicios y apoyo como parte de los IEP para estudiantes con discapacidades, tales como servir de lectores, ayudantes o personal de transporte. La OCR considera la proporción de alumnos a auxiliares y las cualificaciones de los auxiliares (por ejemplo, si son graduados de secundaria o la universidad, y certificación como auxiliar docente). La OCR también evalúa el grado de formación, el desarrollo profesional, la supervisión dada a los auxiliares y las funciones que

* Los auxiliares profesionales incluyen una variedad de puestos de apoyo en la enseñanza que no requieren una licencia o credencial de enseñanza. Sus títulos pueden variar y pueden incluir “auxiliar de maestro”, “asistente de maestro”, “asistente de aula”, etc.

† En una investigación total sobre la comparabilidad de recursos en el distrito, la OCR toma en cuenta los auxiliares profesionales y otros empleados no docentes que brindan apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, tales como los estudiantes con discapacidades, estudiantes del idioma inglés o estudiantes dotados. Estas investigaciones consideren factores contextuales pertinentes que pueden afectar las comparaciones cuantitativas, tales como salarios más altos debido a los requisitos de certificación adicional o una proporción más baja de alumnos a maestros que pueda ser necesaria, por ejemplo, para implementar programas de educación individualizada (IEP) de estudiantes con discapacidades según la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). Sin embargo, en algunos casos, las evaluaciones de la OCR consideran al personal de educación regular aparte del personal especializado, para así poder analizar adecuadamente si existe discriminación en la prestación de programas de educación regular no especializados.

desempeñan en el aula. Las investigaciones de OCR evalúan de manera integral si un distrito escolar proporciona acceso equitativo a auxiliares docentes calificados, para todos los estudiantes sin distinción de raza.

Otros empleados no docentes que pueden ser evaluados por la OCR incluyen los consejeros, psicólogos, bibliotecarios, proveedores de terapia especializada para los estudiantes con discapacidad (por ejemplo, terapeutas físicos, ocupacionales, y del habla), y trabajadores sociales. Estos empleados prestan servicios de desarrollo académico, desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y planificación universitaria y profesional que contribuyen al éxito estudiantil.⁵¹ Sin embargo, los estudiantes de bajos ingresos y de color tienen menos probabilidades de tener acceso a orientadores o consejeros, lo que su vez disminuye el acceso a la información y las herramientas necesarias para tomar decisiones sobre la universidad o una carrera.⁵² La OCR evalúa la proporción del personal auxiliar a estudiantes y la formación y cualificaciones de estos empleados. Además, la OCR examina la disponibilidad de otros miembros del personal que ayudan a preparar a los estudiantes para aprender en el aula, tal como trabajadores sociales, profesionales de la salud, y otros que brindan apoyo en el entorno escolar.

C. Las instalaciones escolares

Las investigaciones de la OCR podrían examinar aquellos aspectos de las instalaciones que afectan el éxito estudiantil y los resultados educativos, para determinar si la distribución de esos recursos tiene el propósito o el efecto de discriminar por motivos de raza, color u origen nacional.

1. El entorno físico

Las investigaciones han demostrado que la calidad y condición de los espacios físicos de una escuela están vinculados al rendimiento estudiantil y la retención de los maestros.⁵³ Las escuelas con estructuras sanas y bien mantenidas pueden ayudar a que los estudiantes se sientan apoyados y valorados. Los estudiantes generalmente pueden aprender y participar mejor en el aula, y los profesores son más capaces de hacer su trabajo en las aulas mantenidas con buena iluminación, limpias, espaciales y con calefacción o aire acondicionado según sea necesario.⁵⁴ En cambio, cuando las aulas son demasiado calientes o frías, superpobladas, llenas de polvo o mal ventiladas, los estudiantes y profesores sufren.⁵⁵ Por ejemplo, el asma y otros problemas de salud crónicos, que pueden empeorar en una instalación o entorno en mal estado, han sido relacionados con un aumento en el ausentismo entre estudiantes y maestros. La condición física en general de la escuela, tal como la pintura, mantenimiento de alfombras y casilleros, y la ausencia de vandalismo, también se ha relacionado con el un mejor rendimiento estudiantil.⁵⁶

Al investigar si todos los estudiantes tienen acceso equitativo a servicios comparables, la OCR evalúa la condición física general de las instalaciones de un distrito y la disponibilidad de suficiente personal de mantenimiento. La OCR también considera la ubicación y el entorno de los edificios e instalaciones escolares, así como la disponibilidad y calidad de los servicios de

transporte estudiantil.* La OCR generalmente investiga una serie de indicadores sobre el mantenimiento general y la calidad de los edificios para juzgar si los estudiantes de color desproporcionadamente asisten a escuelas que se encuentran en condición física inferior o que son físicamente inaccesibles para los estudiantes con discapacidades. La OCR también investiga si los programas para los estudiantes en proceso de aprender inglés son desproporcionadamente colocados en instalaciones de menor calidad.

2. Tipos de instalaciones y su diseño

La cantidad y calidad relativa de espacios especializados, tales como instalaciones deportivas, auditorios y laboratorios son también clave en una investigación sobre la prestación equitativa de las instalaciones.⁵⁷ Los estudiantes necesitan laboratorios adecuados, con suficiente equipo, espacio y ventilación, para la instrucción segura y efectiva de clases críticas tal como la química y la biología. Los programas de artes escénicas requieren espacios para ensayos y realización. Los programas de atletismo, incluidos los cursos de educación física, requieren instalaciones adecuadas para la práctica y la competencia.

La OCR no requiere que las escuelas tengan ciertos tipos de instalaciones o que cada escuela en un distrito tenga exactamente el mismo tipo y variedad de instalaciones. En cambio, la OCR investiga si los distritos proporcionan acceso equitativo a servicios comparables. Diferentes escuelas tendrán diferentes programas y necesidades de instalaciones diferentes, pero no pueden justificar las necesidades diversas de un distrito para distribuir los recursos de servicios de una manera que tiene el propósito o efecto de discriminación por raza, color u origen nacional.

D. La tecnología y materiales de instrucción

Al investigar la comparabilidad recursos, la OCR puede evaluar la disponibilidad de materiales didácticos digitales y otros que mejoran la instrucción, incluidos los recursos de biblioteca, programas informáticos, aplicaciones móviles y libros de texto. Como se explica adelante, la OCR considera cómo varían los materiales de instrucción entre las escuelas en número, calidad y accesibilidad, y si están igualmente disponibles para los estudiantes sin importar raza, color u origen nacional.

1. Tecnología

La tecnología cuando se alinea al plan de estudio y se usa de manera apropiada contribuye a mejores resultados educativos⁵⁸ y promueve la alfabetización tecnológica. La OCR evalúa si todos los estudiantes, independiente de su raza, tienen acceso comparable a las herramientas

* Aun cuando todos los estudiantes reciben servicio de transporte, no se proporciona transporte comparable si, por ejemplo, los estudiantes de color desproporcionadamente tienen que viajar distancias más largas o en autobuses más antiguos que frecuentemente se descomponen.

tecnológicas que se proporcionan a maestros y estudiantes, y si esas herramientas son apoyadas y aplicadas.⁵⁹ La OCR considera generalmente el número, tipo y la edad de los dispositivos de tecnología educativa disponibles en una escuela, tal como ordenadores o computadoras portátiles, tabletas y equipo audiovisual, y otros recursos. Esta evaluación incluye la disponibilidad y velocidad de acceso a Internet.

Otros factores importantes cuando se considera el acceso comparable a la tecnología incluyen su uso para apoyar el plan de estudios, la disponibilidad a docentes y estudiantes, el uso de tecnologías apropiadas para apoyar la instrucción a estudiantes con discapacidades y formación profesional para maestros sobre cómo usar la tecnología para incrementar la participación y el éxito de los estudiantes.⁶⁰ LA OCR podría considerar la cantidad y el tipo de desarrollo profesional disponible a los maestros, además de otros servicios como el apoyo técnico. Las consideraciones clave para evaluar si los distritos proporcionan acceso comparable a la tecnología incluyen si la tecnología se encuentra dentro del aula y cuántas horas por semana los estudiantes tienen acceso a la tecnología durante y después de la escuela. Para aquellos distritos o escuelas donde el acceso a Internet o a otras tecnologías fuera del horario escolar es un aspecto necesario o presunto de lo que se espera de los estudiantes, la OCR también examina la medida en que los estudiantes tienen acceso a tecnología necesaria fuera de la escuela y cómo los distritos escolares apoyan a los estudiantes que no tienen acceso a Internet en casa, como por ejemplo mediante acceso inalámbrico Wi-Fi en la escuela después del horario escolar.*

2. Otros materiales de instrucción

La OCR también puede evaluar si los estudiantes tienen acceso comparable a otros materiales que las escuelas usan para instruir a los estudiantes. Por ejemplo, recursos bibliotecarios adecuados (o centros multimedia) que proporcionan a los maestros y estudiantes colecciones actualizadas y herramientas para acceder y navegar esos recursos.⁶¹ La OCR considera el tamaño, contenido y la edad de la colección bibliotecaria de la escuela, incluidos los dispositivos de impresión, vídeo y digitales. El aprendizaje de los recursos bibliotecarios se maximiza cuando el contenido de la colección está alineado con el plan de estudios. También es importante la disponibilidad de información mediante bancos de datos en línea y acceso a Internet en la biblioteca de una escuela moderna. La OCR también considera cuán a menudo los estudiantes y maestros tienen la oportunidad de usar la biblioteca.

Una variedad de otros materiales puede apoyar la instrucción, tales como libros de texto, calculadoras gráficas, materiales digitales y simulacros, y materiales prácticos de ciencia y matemática. Diversos materiales educativos son necesarios para la enseñanza de ciertas

* Las disparidades de tal apoyo, o falta de atención a las disparidades en el acceso a Internet en casa, pueden ser motivo de preocupación si los estudiantes necesitan acceso a Internet fuera del horario escolar para tener éxito en el aula.

asignaturas y pueden ayudar a los maestros en la enseñanza de estudiantes con necesidades diferentes de aprendizaje. La OCR podrá considerar la cantidad de materiales disponibles por alumno, la calidad de esos materiales en función de su edad y su alineación con el plan de estudios y la disponibilidad de esos materiales durante y después de la jornada escolar.

IV. Medidas para prevenir y remediar la discriminación en la provisión de recursos educativos

A. Autoevaluación y supervisión para el cumplimiento del Título VI

La OCR encarece que los distritos escolares evalúen sus políticas y prácticas para asegurar que los estudiantes reciban recursos educativos sin importar su raza, color u origen nacional, incluidos los recursos que se discuten en esta carta, como requiere el Título VI. La autoevaluación periódica permite a los distritos identificar las barreras a la igualdad de oportunidades educativas y evitar cualquier demora en la adopción de medidas correctivas. Una evaluación efectiva debe incorporar los principios que se describen en esta carta. La recopilación de datos de derechos civiles de la OCR (CRDC) puede ayudar a informar la autoevaluación de un distrito sobre la comparabilidad de recursos.* Además, la autoevaluación de un distrito sobre la comparabilidad de recursos también puede ser informada por todos los datos y análisis considerados, o las estrategias emprendidas por un estado o distrito en relación con sus obligaciones legales según ESEA para asegurar que a “los niños pobres y minoritarios no se les enseñe a tasas más altas que los demás niños por maestros inexpertos, sin capacidad, o sin conocimiento de la materia que enseñan”.⁶²

La autoevaluación puede incluir aviso a la comunidad escolar sobre los derechos y responsabilidades de Título VI, y sobre los procedimientos que los estudiantes, padres y empleados pueden usar para reportar inquietudes. Idealmente, el distrito debe designar a uno o más empleados para coordinar el cumplimiento del distrito con el Título VI, incluido las autoevaluaciones y la comparabilidad de recursos. Designar una persona responsable de supervisar el cumplimiento puede ayudar a identificar y abordar los problemas sistémicos que surgen durante la evaluación y revisión de quejas por discriminación. El proceso de control y

* La CRDC está disponible en <http://ocrdata.ed.gov>. Aproximadamente 7,000 distritos escolares contribuyeron en parte a la CRDC 2009-2010, y la recopilación de 2011-2012 fue una recopilación universal de todos los distritos escolares y escuelas *chárter* del país. La CRDC de 2013-2014 también será una recopilación universal, y es de particular interés con respecto a la comparabilidad de recursos ya que contiene datos a nivel de distrito y de escuela sobre la demografía de los estudiantes, la matrícula en los programas y cursos académicos seleccionados, el número de maestros en su primer y segundo año de enseñanza, el número de maestros certificados por el estado, el ausentismo de maestros, salarios de maestros, y los gastos por estudiante para el personal y demás servicios. Aunque la CRDC captura así los datos críticos, la CRDC tiene límites debido a la gran carga que significa acumular repetidamente una colección universal de datos, y por lo tanto la CRDC no pretende abarcar toda la gama de información que podría ser potencialmente relevante a un distrito en su autoevaluación de la comparabilidad de los recursos.

autoevaluación es una buena oportunidad para evaluar el cumplimiento con otros aspectos del Título VI, así como las obligaciones de otras leyes de derechos civiles.

Los distritos escolares que eligen conducir una autoevaluación integral sobre la equidad de recursos deben utilizar métodos confiables. (Hay una lista de algunos materiales que los distritos escolares pueden consultar durante dicha evaluación, en el sitio web de la OCR www.ed.gov/ocr/resourcecomparability.html.) Los distritos deben garantizar que sus métodos midan y comparen con precisión el acceso y beneficio de las poblaciones pertinentes a los recursos educativos. Por ejemplo, al examinar la equidad docente, los distritos deben examinar la gama completa de las características de los maestros usando múltiples medidas. También deben tener en cuenta las barreras a la enseñanza eficaz, los esfuerzos para mejorar la calidad de los maestros y el uso y la calidad de los programas de retención de maestros

Además, los distritos que conducen una autoevaluación deben revisar las políticas que rigen cómo se distribuyen los recursos a las escuelas y dentro de las escuelas. Como un ejemplo concreto, muchos distritos tienen políticas para determinar cuándo y dónde construir o renovar las instalaciones. Dichas políticas no deben discriminar, y también se pueden usar para subsanar las desigualdades en las instalaciones existentes. Una política que puede ayudar a los distritos a alcanzar comparabilidad es priorizar el mejoramiento de los recursos para las escuelas que más lo necesitan, en lugar de simplemente asegurar que la financiación y otros recursos se distribuyan igualmente en adelante. Finalmente, los distritos escolares deben examinar el cumplimiento con el Título VI no sólo a través de las escuelas del distrito, sino también dentro de cada escuela para que los estudiantes tengan acceso comparable a los recursos educativos disponibles en la escuela, tal como programas académicos rigurosos y tecnología innovadora, sin importar la raza del estudiante.

Las medidas descritas en esta carta deben usarse para comparar cómo los beneficios y los límites educativos se asignan según la raza, color u origen nacional de los estudiantes. Si la autoevaluación de un distrito identifica desigualdades significativas, el distrito debe adoptar medidas calculadas para eliminar las desigualdades y remediar sus efectos conforme a los principios correctivos discutidos adelante. Tales esfuerzos proactivos pueden ayudar a un distrito escolar a evitar una violación del Título VI o dar al distrito la oportunidad de remediar una violación por su cuenta.

B. Principios que guían a la OCR en la aplicación de la ley y los remedios

Si la OCR determina que un distrito escolar al asignar recursos educativos ha violado el Título VI, la OCR, como es costumbre en estos casos, colaborará con el distrito escolar para tratar de resolver el asunto de manera cooperativa. Varios recursos se pueden aplicar para resolver el incumplimiento, según los particulares de cada caso. Al intentar una resolución, la OCR sigue los siguientes principios:

- Los remedios deben poner fin a la discriminación y eliminar sus efectos definitivamente.
- Los remedios deben implementarse en un plazo de tiempo que sea pronto y apropiado dada la naturaleza y la dificultad de las acciones correctivas en cuestión.
- La OCR anima a los distritos escolares a colaborar con los directores, maestros y el personal de apoyo (y sus sindicatos y asociaciones).

C. Cursos, programas académicos y actividades extracurriculares

Cuando un distrito escolar no brinda acceso comparable a los programas de alta calidad a todos los estudiantes, se puede utilizar una variedad de recursos para remediar la discriminación. Estos remedios podrían incluir:

- Desarrollo de programas adicionales en las escuelas que anteriormente carecían de esos programas.
- Capacitación adicional para que los maestros puedan enseñar y conducir los cursos o programas ausentes, para que el distrito pueda ampliar las ofertas sin tener que contratar nuevo personal.
- Ubicar los programas académicos especializados para que estén céntricos o disponibles en equidad.
- Garantizar recursos financieros para apoyar el éxito de los programas establecidos.
- La simplificación de requisitos para la participación en programas en escuelas distintas a la escuela donde un estudiante está matriculado principalmente, y asistencia con el transporte y el horario.
- Mejorar, a través de la capacitación, la capacidad del personal de la escuela y la comunidad escolar (por ejemplo, los directores o PTA) para recaudar fondos y otros recursos de fuentes externas y asegurar que las diferencias en la financiación de fuentes externas no resulte en una asignación desigual de oportunidades.
- Aparear o agrupar las escuelas con fin de recaudar y distribuir los recursos externos.
- Animar a todos los estudiantes con buen desempeño académico, evaluados según múltiples medidas, a que se inscriban en los cursos y programas avanzados, por ejemplo, estableciendo una política donde el estudiante tenga que rechazar explícitamente la inscripción en los cursos avanzados en vez de tener que pedir explícitamente la inscripción.
- Formar alianzas con universidades, organizaciones comunitarias y empresas a nombre de las escuelas con acceso limitado a recursos externos.

Además, para evitar que la discriminación recurra, un distrito podría tener que revisar sus políticas y procedimientos sobre la manera en que los nuevos programas se desarrollan y ubican para garantizar igual acceso para todos los estudiantes a programas comparables.

D. Apoyo, liderazgo y enseñanza eficaz

Si la violación se relaciona a maestros, administradores o personal de apoyo ineficaces, se pueden aplicar los siguientes remedios para atraer, desarrollar, y retener maestros, directores y auxiliares eficaces:

- Los distritos escolares pueden promover la enseñanza eficaz en escuelas específicas brindando apoyo a los maestros actuales de la escuela para evitar la rotación excesiva de maestros. Tales esfuerzos pueden incluir aumentar la orientación, guía y apoyo de pares, y esfuerzos de desarrollo profesional. Por ejemplo, un distrito escolar puede desarrollar un programa de asesoramiento especial donde los maestros con más experiencia en la misma escuela o de otras en el distrito escolar, brinden ayuda a los maestros prometedores de las escuelas en dificultades. El distrito escolar también podría dar a los maestros en esas escuelas más tiempo de preparación o permitirle a esos maestros mayores oportunidades de formación.
- Asignar un director o administrador experimentado y eficaz a una escuela que tiene pocos maestros eficaces, puede aumentar el desempeño de los maestros en esa escuela. Los buenos directores aumentan el rendimiento de los maestros mediante la supervisión, capacitación y orientación eficaz. Además, el tono y las expectativas que los directores y otros líderes escolares establecen en la escuela, y para los maestros que trabajan en ella, puede tener un impacto significativo sobre la moral del profesor y su rendimiento. Un director o administrador escolar eficaz puede atraer maestros eficaces no sólo de otras escuelas dentro del distrito, sino también de programas de capacitación docente y de otros distritos.
- Mejorar el sistema de gestión del capital humano para un distrito escolar puede ayudar a garantizar que el distrito y todas sus escuelas tengan datos válidos y fiables sobre la eficacia de los maestros y directores para ayudarles a reclutar, desarrollar y retener los educadores que necesitan en todas las escuelas.
- Los ambientes físicos y culturales de una escuela a veces contribuyen a discriminar en la asignación de maestros eficaces. Por lo tanto, mejorar las condiciones de trabajo y el ambiente escolar puede ser útil en remediar la desigualdad en la asignación de maestros eficaces.
- Los distritos pueden ofrecer incentivos a los maestros eficaces, incluso a aquellos con más experiencia o capacitación, para que opten por enseñar en las escuelas donde es difícil atraer maestros. Estos incentivos pueden incluir más tiempo para preparar clases,

incentivos monetarios u otros beneficios deseados. Ofrecer tales incentivos a los buenos maestros existentes y los que eligen transferir a esa escuela podría ayudar a estabilizar el plantel docente y atraer más maestros eficaces y experimentados.

- La OCR trabajará con los distritos escolares para identificar los remedios que no entran en conflicto con las políticas de personal o los derechos de los maestros. Cuando la adhesión de un distrito a los convenios colectivos de trabajo o la ley estatal ha causado o contribuido a la discriminación por motivos de raza, color u origen nacional, las obligaciones según los derechos civiles federales pueden requerir al distrito escolar renegociar los acuerdos, revisar sus políticas de personal o tomar otras medidas para remediar la discriminación.⁶³ La OCR colaborará con los distritos escolares para que se busquen maneras innovadoras de remediar la discriminación en la enseñanza y para desarrollar soluciones que aumenten la buena enseñanza en las escuelas de todo el distrito, en vez de simplemente repartir los recursos entre las escuelas del distrito.
- Las políticas de contratación de los distritos escolares y los estados que contribuyan a o no aborden la discriminación en la asignación de maestros y personal de apoyo eficaces deben ser revisadas. Por ejemplo, contratar temprano (por ejemplo, en la primavera más en vez del verano o el otoño) para el nuevo año escolar, aun cuando esto requiera contratar antes de que se produzcan vacancias específicas, puede conducir a un personal de mayor calidad.
- Aun las reglas procesales aparentemente menores pueden ayudar a las escuelas a atraer personal calificado y afectar significativamente la distribución de personal calificado. Por lo tanto, las reformas de esas normas pudiesen ser necesarias para remediar la discriminación.*

E. Tecnología, materiales didácticos y las instalaciones escolares

Garantizar la asignación no discriminatoria del acceso a recursos físicos tales como tecnología, materiales de instrucción y en particular las instalaciones a través de los distritos escolares, pudiese requerir una notable inversión financiera del distrito, que no siempre puede ser disponible. Como resultado, la OCR se centra generalmente en remedios que puedan proporcionar recursos financieros a las escuelas y por lo tanto, los estudiantes perjudicados por la

* Por ejemplo, en las escuelas que tienen dificultades para atraer personal se pueden priorizar y agilizar los procesos administrativos de reclutamiento, incluido anunciar las plazas vacantes con más antelación para aumentar el periodo de búsqueda y ampliar la selección de solicitantes capacitados.

discriminación.* Cuando la construcción de instalaciones y otros gastos significativos sean requeridos, la OCR entiende que las lagunas en la comparabilidad de recursos no se pueden remediarse inmediatamente. Al mismo tiempo, la falta de fondos no es una excusa para incumplir las obligaciones federales de derechos civiles. Por lo tanto, si se encuentra una violación, un distrito debe poner en marcha un plan claro para subsanar las desigualdades sin demora. Por ejemplo:

- Los distritos escolares podrían tener que comprar libros de texto adicionales, computadoras u otros materiales para las escuelas que se han quedado atrás en la calidad o cantidad de esos recursos.
- Los distritos escolares deben asegurar que todas las escuelas se mantengan correctamente, los que puede requerir contratar suficiente personal de mantenimiento para cuidar adecuadamente las instalaciones.
- Las escuelas que han sido descuidadas o que están en peores condiciones que otras escuelas deberán asignar fondos adicionales de mantenimiento para restaurar un nivel básico de limpieza y condiciones.

En algunos casos los remedios pueden incluir encontrar maneras para que las escuelas compartan servicios tales como campos deportivos o auditorios si es posible sin colocar dificultades adicionales en áreas tales como planificación y transporte desproporcionadamente sobre los mismos estudiantes que fueron negados instalaciones adecuadas en primer lugar. Por lo general, la OCR aceptará que se compartan instalaciones y otros recursos físicos solo como último recurso o como una medida temporal mientras que el distrito y los funcionarios locales obtienen fondos para financiar los servicios adicionales. Sin embargo, en algunos casos, como las disparidades existentes entre dos escuelas que comparten un edificio grande, el compartir instalaciones y otros recursos físicos puede ser una solución aceptable y necesaria, siempre que no perpetúe o inhiba remediar rápidamente las disparidades que dieron lugar a la violación del Título VI.

* La OCR puede considerar, en la elaboración de soluciones a corto plazo, que algunos recursos físicos no son bienes inmuebles, por ejemplo, las computadoras, libros, mesas, sillas, etc. Por lo tanto, las soluciones podrían incluir enviar algunos recursos a otros lugares si verdaderamente no es posible alcanzar la comparabilidad mediante inversión adicional.

V. Conclusión

Agradecemos su atención para garantizar que los estudiantes de todas las razas y origen nacional tengan igual acceso a una enseñanza eficaz, instalaciones adecuadas, programas educativos de calidad, y apoyo, para que así tengan igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito académico del que nuestro futuro depende. Los invitamos a compartir esta información con los funcionarios que formulan las políticas de educación para que así puedan compartir cómo mejor promover la excelencia educativa de los estudiantes.

Si usted tiene preguntas o necesita asistencia técnica, póngase en contacto con la oficina regional de OCR que sirve a su estado o territorio. Puede encontrar esa información en www.ed.gov/ocr o llame al Equipo de Servicio al Cliente de la OCR al 1-800-421-3481; TDD: 800-877-8339, o para una lista de fuentes adicionales de asistencia técnica visite www.ed.gov/ocr/resourcecomparability.html. Esperamos poder continuar trabajando juntos para garantizar la igualdad de acceso a la educación para todos los estudiantes de Estados Unidos.

Atentamente,

Catherine E. Lhamon
Subsecretaria para Derechos Civiles

Endnotes

¹ *Brown v. Bd. of Educ. of Topeka (No. 1.)*, 347 U.S. 483, 493 (1954).

² See generally Dear Colleague Letter from Secretary Riley on Resource Equity (January 19, 2001) (citing evidence that students in school districts with higher percentages of students of color have access to fewer and lower-quality resources than students in districts with fewer students of color and summarizing the obligation under Title VI to allocate resources in a nondiscriminatory manner), available at www.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-200101-title-vi.pdf; U.S. Department of Education, *For Each and Every Child—A Strategy for Education Equity and Excellence*, Washington, D.C. (2013) [hereinafter *Equity Commission Report*] available at <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/eec/equity-excellence-commission-report.pdf>. The Equity and Excellence Commission was a congressionally mandated convening of 27 leading education experts, researchers, and policymakers representing a wide array of perspectives on education reform. The Equity Commission Report, offered by the Equity and Excellence Commission to the Secretary of Education, details the problems of education inequality and offers unanimous policy recommendations at the local, State, and Federal levels addressing these problems.

³ The Department has determined that this Dear Colleague Letter is a “significant guidance document” under the Office of Management and Budget’s Final Bulletin for Agency Good Guidance Practices, 72 Fed. Reg. 3432 (Jan. 25, 2007), available at www.whitehouse.gov/sites/default/files/omb/fedreg/2007/012507_good_guidance.pdf. This and other policy guidance is issued to provide recipients with information to assist them in meeting their obligations, and to provide members of the public with information about their rights, under the civil rights laws and implementing regulations that we enforce. The Department’s legal authority is based on those laws. This guidance does not add requirements to applicable law, but provides information and examples to inform recipients about how the Department evaluates whether covered entities are complying with their legal obligations. If you are interested in commenting on this guidance, please send an e-mail with your comments to OCR@ed.gov, or write to the following address: Office for Civil Rights, U.S. Department of Education, 400 Maryland Avenue, S.W., Washington, D.C. 20202.

⁴ See Will Dobbie & Roland G. Fryer, *Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children’s Zone*, AM. ECON. J. APPLIED ECON. (July 2011) at 158-87 (showing that the effect of the quality of the school is distinguishable from the effects of neighborhood poverty and the existence of wrap-around services in explaining the increase in student achievement seen in the Harlem Children’s Zone). See also *Equity Commission Report*, *supra* note 2, at 14:

Our education system, legally desegregated more than a half century ago, is ever more segregated by wealth and income, and often again by race. Ten million students in America’s poorest communities—and millions more African American, Latino, Asian American, Pacific Islander, American Indian and Alaska Native students who are not poor—are having their lives unjustly and irredeemably blighted by a system that consigns them to the lowest-performing teachers, the most run-down facilities, and academic expectations and opportunities considerably lower than what we expect of other students. These vestiges of segregation, discrimination and inequality are unfinished business for our Nation.

Admittedly, many of these disadvantaged students enter school far behind their more advantaged peers. But instead of getting deadly serious about remedying that fact—by making sure such students are in high-quality early childhood and pre-K programs, attend schools staffed with teachers and leaders who have the skills and knowledge to help each student reach high standards, get after-school counseling or tutorial assistance or the eyeglasses they need to see the smart board—the current American system exacerbates the problem by giving these children less of everything that makes a difference in education.

⁵ See William C. Symonds, Robert B. Schwartz, and Ronald Ferguson (2011), “Pathways to Prosperity: Meeting the Challenge of Preparing Young Americans for the 21st Century” Report issued by the Pathways to Prosperity Project, Harvard Graduate School of Education; C. Adelman, *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion From High School Through College*, (2006), Washington, D.C.: U.S. Department of Education; Wayne Camera, *College Persistence, Graduation, and Remediation*, (Mar. 2003), <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchnote-2003-19-college-persistence-graduation-remediation.pdf>; David K. Cohen et al., *Resources, Instruction, and Research*, 25 EDUC. EVALUATION & POL’Y ANALYSIS 119 (2003).

Ninety-two percent of the States reported having higher graduation rates for career and technical education students, as compared to the overall State graduation rate of all students in their respective States for program years 2008-09 and 2009-10. See Carl D. Perkins *Career and Technical Education Act of 2006, Report to Congress on State Performance, Program Year 2008–09*, Washington, D.C., 2012, at http://cte.ed.gov/docs/Rpt_to_Congress/Perkins_RTC_2008-09.pdf, pp. 37–40; Carl D. Perkins *Career and Technical Education Act of 2006, Report to Congress on State Performance, Program Year 2009–10*, Washington, D.C., 2013, at http://cte.ed.gov/docs/Rpt_to_Congress/Perkins_RTC_2009-10.pdf, p. 34 and pp. 36–39.

The importance of equitable access to comparable educational offerings in both curricular and extracurricular programs is well established in a long line of U.S. Supreme Court decisions in the context of desegregation at the elementary and secondary education level, as well as in higher-education desegregation. See, e.g., *Green v. County School Bd. of New Kent County, Va.*, 391 U.S. 430 (1968) (extracurricular programs identified as one of six factors to evaluate in determining whether a school district has fully eliminated the vestiges of *de jure* segregation); *United States v. Fordice*, 505 U.S. 717 (1992) (reaffirming the legal standards regarding the affirmative duty to dismantle *de jure* segregation at the higher education level, including whether unnecessary duplication of educational programs at formerly segregated postsecondary institutions and failure to provide comparable, though differentiated, specialized programs is a vestige of that discrimination that contributes to any continual racial identifiability of those institutions).

⁶ See Christopher M. Johnson & Jenny E. Memmott, *Examination of Relationships between Participation in School Music Programs of Differing Quality and Standardized Tests Results*, 54 J. RES. MUSIC EDUC. 293 (2006); Daryl W. Kinney, *Selected Demographic Variables, School Music Participation, and Achievement Test Scores of Urban Middle School Students*, 56 J. RES. MUSIC EDUC. 145 (2008); Allan G. Richards, *Arts and Academic Achievement in Reading: Functions and Implications*, ART EDUC., Nov. 2003, at 19-23; *but see* Ellen Winner & Monica Cooper, *Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement*, J. AESTHETIC EDUC., Autumn – Winter 2000, at 11-75 (finding research support for a positive correlation between arts study and academic achievement in correlational studies, although not in experimental design studies to date).

⁷ William Carbonaro, *Tracking, Students’ Effort, and Academic Achievement*, 78 SOC. EDUC. 27 (2005).

⁸ See *Equity Commission Report*, *supra* note 2, at 32 (“After-school, extended-day, summer and other extended-learning experiences can both stem learning loss and accelerate student achievement.”); Jaime L. Del Razo & Michelle Renée, *Expanding Equity through More and Better Learning Time*, *The Next Four Years: Recommendations for Federal Educ. Pol’y*, Winter/Spring 2013, at 29 (“Schools using evidence-based [extended learning time] practices and supporting programs have improved student achievement across several student subgroups”) (citing Susan J. Bodilly & Megan K. Beckett, *Making Out-of-School-Time Matter Evidence for an Action Agenda*, (2005), www.rand.org/pubs/monographs/MG242.html; Ann Duffett et al., *All Work and No Play? Listening to What Kids and Parents Really Want from Out-of-School Time* (2004), www.wallacefoundation.org/knowledge-center/after-school/key-research/Documents/All-Work-and-No-Play.pdf; American Youth Policy Forum. (2006). *Helping Youth Succeed Through Out of School Time Programs*. Washington, DC: American Youth Policy Forum) available at <http://vue.annenberginstitute.org/sites/default/files/issuePDF/VUE36.pdf>; Beckett A. Broh, *Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?*, 75 SOC. EDUC. 69 (2002); Amy F. Feldman & Jennifer L. Matjasko, *The Role of School Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions*, 75 REV. EDUC. RES. 159 (2005); James B. Schreiber & Elisha A. Chambers, *After School Pursuits, Ethnicity, and Achievement for 8th- and 10th- Grade Students*, 96 J. EDUC. RES.

90 (2002); Simone Travis O'Bryan et al., *Bringing Parents Back In: African American Parental Involvement, Extracurricular Participation, and Educational Policy*, 75 J. NEGRO EDUC. 401 (2006); Endya B. Stewart, *Individual and School Structural Effects on African American High School Students' Academic Achievement*, HIGH SCH. J., Dec. 2007 – Jan. 2008, at 16-34.

⁹ Adelman, *supra* note 5; Grace Kao & Jennifer S. Thompson, *Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment*, 29 ANN. REV. SOC. 417 (2003); C. Adelman, *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*, (1999), Washington, DC: U.S. Department of Education.

¹⁰ Philip Handwerk et al., *Access to Success: Patterns of Advanced Placement Participation in U.S. High Schools*, (July 2008), www.ets.org/Media/Research/pdf/PIC-ACCESS.pdf (finding six percent of Asian students, 12 percent of Latino students, and 14 percent of white students attend high schools without any Advanced Placement courses).

¹¹ U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Civil Rights Data Collection: 2011-12: Data Snapshot: College and Career Readiness* (Mar. 21, 2014), www.ed.gov/ocr/docs/crdc-college-and-career-readiness-snapshot.pdf.

¹² *Id.* Schools with the highest and lowest combined black and Latino enrollment are in the top and bottom quintiles, respectively, within the district in terms of combined black and Latino enrollment.

¹³ *Id.*

¹⁴ *Id.*

¹⁵ Donald Boyd et al., *The Narrowing Gap in New York City Teacher Qualification and Its Implications for Student Achievement in High Poverty Schools*, 27 J. POL'Y ANALYSIS & MGMT. 793, 794 (2008) (“A growing literature finds that teachers ‘sort’ very unequally across schools, with the least-experienced teachers and those with the poorest academic records often found in schools with the highest concentrations of low-income, low-performing, and minority students.”); Charles T. Clotfelter et al., *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross Subject Analysis with Student Fixed Effects*, 45 J. HUM. RESOURCES 655, 656-57 (2010) (“[T]he uneven distribution of teacher credentials by race and socio-economic status of high school students...means that minority students and those with less well-educated parents do not have equal access to a high quality education at the high school level.”); Eric Isenberg et al. (2013), *Access to Effective Teaching for Disadvantaged Students* (NCEE 2014-4001), 41, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, available at <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144001/pdf/20144001.pdf> (study of 29 geographically diverse districts found significant disparities in access to effective teachers for students receiving free- and reduced-price lunch (FRL). The study estimated that by providing all students with equal access to effective teachers, “[t]he difference in student achievement between FRL and non-FRL students would decrease from 28 percentile points to 26 percentile points in ELA and from 26 percentile points to 24 percentile points in math.” Similar disparities based on race and national origin were found in the 15 study districts in which at least 15 percent of the students were white and 15 percent of the students identify as the same non-white race or national origin.); Corey Koedel & Julian R. Betts, *Re Examining the Role of Teacher Quality in the Educational Production Function* (Apr. 2007), http://economics.missouri.edu/working-papers/2007/wp0708_koedel.pdf (concluding that in one district 80% of the variation in teacher quality was within elementary schools rather than between schools); Daniel Aaronson et al., *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*, 25 J. LAB. ECON. 95 (2007) (another district-level study finding more variation in teacher quality between schools than within schools); Charles T. Clotfelter et al., *Who Teaches Whom? Race and the Distribution of Novice Teachers*, 24 ECON. EDUC. REV. 377, 391 (2005) (“Within districts, novice teachers are disproportionately assigned to schools and to the classrooms within schools that disproportionately serve black students.”); Steven G. Rivkin et al., *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, 73 ECONOMETRICA 417, 421 (2005) (“[M]uch of the variation in teacher quality exists within rather than between schools.”). Since research is mixed on whether within-school or between-school comparisons are more likely to find disparities in teacher quality, OCR retains discretion to focus on either or both comparisons depending on relevant contextual factors including, but not limited to, the specific allegations of discrimination in a complaint.

¹⁶ Clotfelter (2005), *supra* note 15, at 379 (“It seems reasonable to conclude from this previous research that teachers with no prior experience are undoubtedly on average less effective than other teachers.”). See more discussion in text accompanying note 48, *infra*.

¹⁷ U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Civil Rights Data Collection: 2011-12: Data Snapshot: Teacher Equity*, (Mar. 21, 2014), www.ed.gov/ocr/docs/crdc-teacher-equity-snapshot.pdf. This analysis compares the percentage of teachers in their first or second years of teaching in schools with the highest and lowest combined black and Latino enrollment in the 2011-12 CRDC. Schools with the highest and lowest combined black and Latino enrollment are in the top and bottom quintiles, respectively, within the district in terms of combined black and Latino enrollment. Specifically, six percent of teachers in the top quintile of schools, ranked by percentage of black and Latino enrollment, are in their first or second year of teaching, compared to four percent of teachers in the lowest quintile.

¹⁸ Frank Adamson & Linda Darling-Hammond, *Funding Disparities and the Inequitable Distribution of Teachers: Evaluating Sources and Solutions*, EDUC. POL’Y ANALYSIS ARCHIVES, Nov. 19, 2012, at 30-32, available at <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1053> (documenting inequalities in the allocation of high-quality teachers and in teacher salaries, as well as finding that teacher qualifications are related to student achievement, even when controlling for demographic variables known to impact student achievement); Charles T. Clotfelter et al., *Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects*, 26 ECON. EDUC. REV. 673, 673 (2007) (“Taken together the various teacher credentials exhibit quite large effects on math achievement, whether compared to the effects of changes in class size or to the socio-economic characteristics of students.”); Rivkin *supra* note 15, at 419 (“The results reveal large differences among teachers in their impacts on achievement and show that high quality instruction throughout primary school could substantially offset disadvantages associated with low socioeconomic background.”); see also Erik A. Hanushek, *The Economic Value of Higher Teacher Quality*, 30 ECON. EDUC. REV. 466, 467 (2011) (“Some teachers year after year produce bigger gains in student learning than other teachers. The magnitude of the differences is truly large, with some teachers producing 1½ years of gain in achievement in an academic year while others with equivalent students produce only ½ year of gain.”); Daniel Aaronson et al., *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*, 25 J. LAB. ECON. 95 (2007) (finding that the difference between teachers in the 90th and 10th percentile in quality is nine-tenths of a year of gain in achievement while the difference between teachers in the 75th and 25th percentile is four-tenths of a year).

¹⁹ Mary W. Filardo, *Growth and Disparity: A Decade of U.S. Public School Construction*, (Oct. 2006), www.ncef.org/pubs/GrowthandDisparity.pdf.

²⁰ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Issue Brief, *How Old are America’s Public Schools?*, (January 1999), <http://nces.ed.gov/pubs99/1999048.pdf> (finding that older schools enroll more low-income students and are concentrated in the urban fringe); U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Condition of America’s Public School Facilities: 1999*, NCES 2000-032, by Laurie Lewis et al. (June 2000), <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000032.pdf> (“GAO reported that in 1994, the largest proportion of schools reporting deficient school conditions was in central cities serving more than 50 percent minority students or 70 percent or more poor students.”) (citing United States General Accounting Office, *School Facilities: Condition of America’s Schools*, (Feb. 1995), Report to Congressional Requesters, www.gao.gov/assets/230/220864.pdf).

A recent update to the 2000 study from the National Center for Education Statistics show that racial disparities in access to comparable facilities still exist, though with some disparities actually favoring students of color; the clearest disparities were found between schools that are over 50 percent students of color and schools with 21 to 49 percent students of color. Debbie Alexander & Laurie Lewis (2014). *Condition of America’s Public School Facilities: 2012–13*, NCES 2014-022, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/pubs2014/2014022.pdf>.

²¹ Forty-five percent of schools with over 50 percent students of color have temporary, portable buildings compared with only 13 percent of schools with less than 6 percent students of color and 32 percent of schools with 21 to 49 percent students of color. Twenty percent of schools with over 50 percent of students of color have exterior walls and finishes in fair or poor condition, compared with only 15 percent for schools with 21 to 49 percent students of

color. Similarly, 31 percent of schools with a majority of students of color have fair or poor quality exterior lighting, compared to 26 percent of schools with 21 to 49 percent students of color. See Alexander & Lewis, *supra* note 20.

²² See, e.g., Larissa Campuzano et al., *Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings From Two Student Cohorts*, (NCEE 2009-4041). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education (Feb. 2009), <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094041/pdf/20094041.pdf> (an experimental design study with mixed results on the benefits to student achievement tied to specific technology interventions finding statistically significant and positive effects on student achievement from a Grade 4 reading intervention, but no statistically significant effects on student achievement from Grade 1 reading, Grade 6 math, and Algebra 1 software interventions). The research in this area is still developing. There are, however, independent benefits to technological literacy as a skill beyond potential benefits to reading and math outcomes. OCR has concluded that equitable access to technology in the classroom is an educational benefit that school districts should provide to students regardless of their race, color, or national origin.

²³ Linda Darling-Hammond, *The Color Line in American Education: Race, Resources, and Student Achievement*, 1 DUBOIS REV. SOC. SCI. RES. ON RACE 213 (2004); Louis Harris, Report on the Status of Public Education in California, (May 2004), <http://idea.gseis.ucla.edu/publications/files/Harris.pdf>; Jeannie Oakes & Marisa Saunders, *Education's Most Basic Tools: Access to Textbooks and Instructional Materials in California's Public Schools*, 106 TEACHERS C. REC. 1967 (2004).

²⁴ Lucinda Gray et al., *Educational Technology in U.S. Public Schools: Fall 2008*, (Apr. 2010), (NCES 2010-034), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010034.pdf>; John Wells & Laurie Lewis, *Internet Access in U.S. Public Schools and Classrooms: 1994-2005*, (November 2006), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007020.pdf>; Michael Eskenazi et al., *The Dynamics of Resources, Demographics, and Behavior in the New York City Public Schools*, (October 2003), <http://stage.web.fordham.edu/images/ncsc/equityorexclusion.pdf>.

²⁵ Dennis J. Condrón & Vincent J. Roscigno, *Disparities Within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District*, 76 SOC. EDUC. 18, 30 (2003) (“[S]chools that spend more exhibit higher levels of academic achievement.... A \$1,000 increase in local instructional spending per student leads to from about 6 percent to about 10 percent more students passing the proficiency tests.... [W]e found that higher spending promotes achievement through particular school resources. Instructional spending from local sources and operations/maintenance spending both promote achievement through the school’s physical condition and the degree of order/consistency in the learning environment.”); Spyros Konstantopoulos & Vicki Chun, *What Are the Long-Term Effects of Small Classes on the Achievement Gap? Evidence from the Lasting Benefits Study*, 116 AM. J. EDUC. 125 (2009) (evaluating class size reduction as a resource allocation strategy by “examin[ing] the long-term effects of small classes on the achievement gap in mathematics, reading, and science scores” and finding that “longer exposure to small classes in early grades increases student achievement in later grades for all students and for low achievers in particular”); Latika Chadhaury, *Education Inputs, Student Performance and School Finance Reform in Michigan*, 28 ECON. EDUC. REV. 98, 98 (2009) (“The findings of this paper suggest that there is a causal relationship between spending and test performance... [A]lthough the results on the beneficial effects of class size are inconclusive, higher teacher salary does appear to positively impact test performance. Overall, the findings suggest that school finance reforms, which increase expenditures, might be more effective if spending increases are targeted toward increasing teacher salaries that are perhaps a crude proxy for teacher quality.”); David N. Figlio, *Can Public Schools Buy Better-Qualified Teachers?*, 55 INDUS. & LAB. RELATIONS REV. 686, 697 (2002) (finding a “positive, statistically significant relationship between changes in a [non-union] school district’s teacher salaries and its likelihood of recruiting higher-qualified teachers, measured in terms of college selectivity as well as subject matter expertise.”); Susanna Loeb & Marianne Page, *Examining the Link Between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation*, 82 REV. ECON. & STAT. 393, 393 (2000) (“[O]nce we adjust for labor market factors, we estimate that raising teacher wages by 10% reduces high school dropout rates by 3% to 4%. Our findings suggest that previous studies have failed to produce robust estimates because they lack adequate controls for non-wage aspects of teaching and market differences in alternative occupational opportunities.”); Marta Elliott, *School Finance and Opportunities to Learn: Does Money Well Spent Enhance Students’ Achievement?*, 71 SOC. EDUC. 223, 239 (1998) (“The findings of this study ... provide firm

support for the position that money does, in fact, affect students' achievement. Both the math and science analyses confirm that money matters and that teaching practices and classroom resources matter. ... In the case of science, the results ... provid[e] strong evidence that how money is spent affects what takes place in the classroom, which, in turn, affects students' learning. In addition to hiring more educated teachers, money can be used to train teachers to emphasize inquiry skills and to purchase an adequate amount of science equipment in relatively good condition."); Deborah A. Verstegen & Richard A. King, *The Relationship Between School Spending and Student Achievement: A Review and Analysis of 35 Years of Production Function Research*, 24 J. EDUC. FIN. 243, 262 (1998) ("[T]here are clear relationships between funding and achievement emerging from the recent body of production function research. These studies provide further evidence that money matters in producing educational outcomes.").

²⁶ Bruce D. Baker, David G. Sciarra, & Danielle Farrie, *Is School Funding Fair?: A National Report Card*, 3d Ed., Education Law Center, January 2014. available at www.schoolfundingfairness.org; Robert Bifulco, *District-Level Black-White Funding Disparities in the United States, 1987*, 31 J. EDUC. FIN. 172, 192 (2005) ("The estimates of black-white funding disparities presented here indicate that the average black student's district has between 3% and 16% less funding than it needs to provide its students an equal expectation of achieving the same standards as students in the average white student's district."); Condrón & Roscigno, *supra* note 25, at 32 ("[I]nequality in spending appears to correspond to the racial and class composition of schools. Schools with the highest proportions of poor students are particularly disadvantaged, while race is somewhat less salient. This inequality appears to be a result of an allocation dynamic through which fewer *local* dollars land in high-poverty schools, weakening the intended compensatory effect of federal Title I funds."); Bruce D. Baker & Preston C. Green III, *Tricks of the Trade: State Legislative Actions in School Finance Policy That Perpetuate Racial Disparities in the Post-Brown Era*, 111 AM. J. EDUC. 372, 406 (2005) ("We have found that racially neutral state aid policies in two formerly de jure segregated states, Alabama and Kansas, have caused racial funding disparities.").

²⁷ See 20 U.S.C. § 6321(c). Title I funds must supplement, not supplant, the funds provided from non-Federal sources for the education of Title I participants, and school districts are obligated to support schools equitably in the provision of non-Federal funds.

²⁸ Condrón & Roscigno, *supra* note 25, at 29 ("Given the unequal distribution of local resources, however, the Federal funds are not able to bring the disadvantaged schools up to the level of total per-student spending found in disproportionately white and higher-SES schools. Title I money, in other words, does not make up for existing local inequality in the allocation of resources.").

²⁹ *But see* Joydeep Roy, *Impact of School Finance Reform on Resource Equalization and Academic Performance: Evidence from Michigan*, 6 EDUC. FIN. POL'Y 137, 163, 165 (2011) (finding Michigan's school finance reform reduced inter-district spending inequalities and was associated with "significant positive improvement in performance in the lowest-spending districts," but there was "suggestive evidence that the constraints imposed...on discretionary increases in spending had a negative effect on student performance in the highest-spending districts.") (suggesting that remedies focusing only on funding systems may not be sufficient to improve educational outcomes because of unintended adverse consequences).

³⁰ *Data Snapshot: Teacher Equity*, *supra* note 17 (This analysis compares the average teacher salaries at schools with the highest and lowest combined black and Latino enrollment. Schools with the highest and lowest combined black and Latino enrollment are in the top and bottom quintiles, respectively, within the district in terms of combined black and Latino enrollment.)

Similarly, a 2011 U.S. Department of Education study found that many high-poverty schools do not receive an equitable share of State and local funds from their school districts, based on school-level expenditure data for 2007–08 that States and districts reported in response to a requirement under the *American Recovery and Reinvestment Act*. The study found that more than 40 percent of schools that received Federal Title I funding to serve disadvantaged students spent less State and local funding on teachers and other personnel than non-Title I schools at the same grade level in the same school district, leaving students in these high-poverty Title I schools with a resource disadvantage. Title I of the ESEA includes a "Comparability of Services" provision that requires districts to provide services in Title I schools from State and local funds that are at least comparable to those provided in non-Title I schools. See P.L. 107-110 Section 1120A(c). Federal Title I funds are designed to provide extra funding for the education of disadvantaged children, on top of an equitable State and local funding base.

However, the current Title I comparability provision has loopholes that allow districts to mask spending disparities between schools. For a description of the resulting within-district disparities, see U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, *Comparability of State and Local Expenditures Among Schools Within Districts: A Report From the Study of School-Level Expenditures*, by Ruth Heuer & Stephanie Stullich, (Nov. 2011), <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/title-i/school-level-expenditures/school-level-expenditures.pdf>.

³¹ See generally, *Equity Commission Report*, *supra* note 2.

³² 42 U.S.C. § 2000d *et seq.* See also 34 C.F.R. Part 100 (implementing regulations).

³³ 34 C.F.R. § 100.3(a), (b). Under the regulations implementing Title VI, districts are prohibited from unjustifiably “utiliz[ing] criteria or methods of administration which have the effect of subjecting individuals to discrimination because of their race, color, or national origin, or have the effect of defeating or substantially impairing accomplishment of the objectives of the program as respect individuals of a particular race, color, or national origin.” 34 C.F.R. § 100.3(b)(2). See also Memorandum from Ralph F. Boyd, Jr., Assistant Attorney General, to Heads of Departments and Agencies, General Counsels and Civil Rights Directors (Oct. 26, 2001)), at 2, available at www.justice.gov/crt/about/cor/lep/Oct26memorandum.pdf. Although the Supreme Court in *Alexander v. Sandoval* held that private individuals have no right to sue to enforce the disparate-impact provision of the Title VI regulations, it did not undermine the validity of the regulations or otherwise limit the government’s authority and responsibility to enforce Title VI regulations. See 532 U.S. 275 (2001).

³⁴ Note that Title VI not only prohibits direct violations by recipients of Federal funds, but also violations “through contractual or other arrangements.” 34 C.F.R. § 100.3(b). Thus, school districts cannot avoid their nondiscrimination obligations by delegating responsibility to third parties.

³⁵ See, e.g., *Village of Arlington Heights v. Metro. Hous. Dev. Corp.*, 429 U.S. 252, 265-68 (1977) (identifying a non-exhaustive list of factors that may serve as indicia of discriminatory intent). For further discussion of this topic, see Dear Colleague Letter from Assistant Secretary for Civil Rights Catherine E. Lhamon and Acting Assistant Attorney General for Civil Rights Jocelyn Samuels on Nondiscriminatory Administration of School Discipline (Discipline DCL) (Jan. 8, 2014), at 7-10, available at <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201401-title-vi.pdf>.

³⁶ See generally *Elston v. Talladega County Bd. of Educ.*, 997 F.2d 1394 (11th Cir. 1993); U.S. Department of Justice, *Title VI Legal Manual*, (Jan. 11, 2001), www.justice.gov/crt/about/cor/coord/vimanual.php; U.S. Department of Education, *Racial Incidents and Harassment against Students at Educational Institutions*, 59 Fed. Reg. 11,448 (Mar. 10, 1994). See also *McDonnell Douglas Corp. v. Green*, 411 U.S. 792 (1973) (an employment discrimination case setting forth a three-part test that also applies in the context of discrimination in education under Title VI and Title IV of the Civil Rights Act of 1964 in court and administrative litigation to determine whether an institution has engaged in prohibited discrimination). See also Discipline DCL, *supra* note 35, at 8-10.

³⁷ See Discipline DCL, *supra* note 35, at 11-13.

³⁸ See *Elston*, 997 F.2d at 1411-12 (explaining that courts have required schools to demonstrate an “educational necessity” for the challenged program, practice, or procedure). In analyzing discrimination under the disparate impact framework, OCR uses “substantial, legitimate educational justification”, “necessary to meet an important educational goal”, and “educational necessity” to convey the same standard regarding the justification for a disparate impact by a recipient that will be acceptable to OCR.

³⁹ See *Elston*, 997 F.2d at 1413.

⁴⁰ Cases interpreting the U.S. Constitution’s Equal Protection Clause and Title VI support the importance of resource allocation among schools within a district in assessing whether the district is in compliance with its Federal civil rights obligations. See, e.g., *Green v. County School Bd. of New Kent County, Va.*, 391 U.S. 430 (1968) (setting forth six factors for evaluating whether districts have achieved “unitary status” by eliminating the vestiges of *de jure* segregation: student assignment, faculty, staff, facilities, extracurricular activities, and transportation); *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Bd. of Educ.*, 402 U.S. 1 (1971) (articulating guidelines for courts to help school districts convert racially separate school systems into constitutionally acceptable systems, particularly with respect to new

school construction, faculty assignment, and transportation); *Freeman v. Pitts*, 503 U.S. 467 (1992) (adding relative quality of education to the six *Green* factors used in assessing unitary status); *Bd. of Educ. of Oklahoma City Public Schools v. Dowell*, 498 U.S. 237 (1991) (directing district court to consider student assignments and “every facet of school operations — faculty, staff, transportation, extra-curricular activities and facilities” in considering whether the vestiges of school system’s *de jure* segregation had been eliminated).

Numerous State courts have also deemed inequitable access to these educational resources unlawful under their State constitutions. *See, e.g., Rose v. Council for Better Educ., Inc.*, 790 S.W.2d 186, 198 (Ky. 1989) (teacher pay, student-teacher ratios, school facilities, instructional materials); *Edgewood Indep. Sch. Dist. v. Kirby*, 777 S.W.2d 391, 393 (Tex. 1989) (teacher and school leadership experience, teacher aides, student-teacher ratios, class sizes, school facilities, libraries, broader curriculum, advanced courses, technology, counseling and support services, educational programs, extracurricular activities); *Tenn. Small Sch. Sys. v. McWhorter*, 851 S.W. 2d 139, 143-46 (Tenn. 1993) (teacher training and experience, school facilities, equipment and supplies, science labs, libraries, textbooks, AP courses, educational programs, athletic and extracurricular activities); *McDuffy v. Sec’y of Executive Office of Educ.*, 615 N.E.2d 516, 617 (Mass. 1993) (class sizes, teacher quality, retention, and training, quantity of staff and guidance counselors, library quality, updated curriculum, academic programs, student services); *Campbell County Sch. Dist. v. State*, 907 P.2d 1238, 1279 (Wyo. 1995) (class size, school size, student-teacher ratios, textbooks, computers, programs for at-risk and talented students, educational standards); *DeRolph v. State*, 677 N.E.2d 733, 742-45 (Ohio 1997) (teachers, student-teacher ratios, school facilities, computers, software, and technology training instructional materials, AP and honors courses); *Abbott ex rel. Abbott v. Burke*, 710 A.2d 450 (N.J. 1998) (full-day kindergarten, high-quality preschool, school facilities, specialized instructional rooms for art and music, technology, after-school and summer-school programs); *Abbott ex rel. Abbott v. Burke*, 748 A.2d 82, 88-93 (N.J. 2000) (educational standards, qualified and certified teachers, class size, student-teacher ratios, preschool programs); *Campaign for Fiscal Equity, Inc. v. State*, 801 N.E.2d 326, 332-40 (N.Y. 2003) (teaching quality and training, facilities, instrumentalities of learning); *Hoke County Bd. of Educ. v. State*, 599 S.E.2d 365, 390 (N.C. 2004) (teachers, principals, instructional resources, support programs); *Columbia Falls Elementary Sch. Dist. No. 6 v. State*, 109 P.3d 257, 263 (Mont. 2005) (teacher salaries and retention, programs, staff, school facilities).

⁴¹ *See Adelman, supra* note 5, at 26-41 (concluding that among students who attend any postsecondary education, those whose high school curriculum was more academically intense were more likely to complete a bachelor’s degree).

⁴² *See Symonds et al., supra* note 5, at 1-3 (“In 2008, median earnings of workers with bachelor’s degrees were 65 percent higher than those of high school graduates (\$55,700 vs. \$33,800). Similarly, workers with associate’s degrees earned 73 percent more than those who had not completed high school (\$42,000 vs. \$24,300).”) (citing Sandy Baum, Jennifer Ma, and Kathleen Payea, *Education Pays 2010: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*, 2010, College Board Advocacy & Policy Center, available at <http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2010-full-report.pdf>).

⁴³ *See* OCR’s Dear Colleague Letter from Assistant Secretary Stephanie J. Monroe regarding Title VI and access to rigorous courses including Advanced Placement (May 22, 2008), available at www.ed.gov/ocr/letters/colleague-20080522.html. OCR has extensive enforcement experience in assessing access to advanced coursework, including gifted and talented courses, STEM courses, and AP and IB courses. Recent resolutions from some of those investigations may be found on OCR’s website at www.ed.gov/ocr.

⁴⁴ Federal courts have repeatedly required equitable allocation of resources such as teacher experience and teacher training in order to achieve equal educational opportunities for students under the Fourteenth Amendment. *See, e.g., Pitts v. Freeman*, 887 F.2d 1438, 1450 (11th Cir. 1989); *United States v. Lawrence County Sch. Dist.*, 799 F.2d 1031, 1041 (5th Cir. 1986); *Morgan v. Kerrigan*, 509 F.2d 599, 600-01 (1st Cir. 1975); *United States v. Board of Sch. Comm’rs*, 332 F. Supp. 655, 680 (S.D. Ind. 1971), *affirmed by* 474 F.2d 81 (7th Cir. 1973); *Hobson v. Hansen*, 327 F. Supp. 844, 855 (D.D.C. 1971); *Spangler v. Pasadena City Board of Educ.*, 311 F. Supp. 501, 524 (C.D. Cal. 1970); *Kelley v. Altheimer, Arkansas Pub. Sch. Dist.*, 378 F.2d 483, 499 (8th Cir. 1967); *Lee v. Macon County Bd. of Educ.*, 267 F. Supp. 458, 489 (M.D. Ala. 1967), *affirmed sub nom Wallace v. United States*, 389 U.S. 215 (1967). Congress has likewise focused on these factors, providing, as part of ESEA, that school districts are required to “ensure, through incentives for voluntary transfers, the provision of professional development, recruitment

programs, or other effective strategies, that low-income students and minority students are not taught at higher rates than other students by unqualified, out-of-field, or inexperienced teachers.” 20 U.S.C. § 1112(c)(1)(L).

⁴⁵ On July 7, 2014, Secretary Arne Duncan announced the Excellent Educators for All Initiative, and one key component is the revised comprehensive educator equity plans to be developed by State educational agencies to comply with Title I of ESEA. See Letter from Secretary Duncan to Chief State School Officers at <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/140707.html> and announcement of initiative at www.ed.gov/news/press-releases/new-initiative-provide-all-students-access-great-educators.

⁴⁶ See Nithya Joseph, et al. *Roll Call: The Importance of Teacher Attendance*, The National Council on Teacher Quality, (June 2014), www.nctq.org/dmsView/RollCall_TeacherAttendance (using data from 50 largest school districts on teacher absences, this study found that on average teachers miss 11 school days, which is troubling since prior research regarding the impact of teacher absenteeism on student achievement showed a significant impact on students when teachers were absent for more than 10 days) (citing Reagan T. Miller, et al., *Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District* (2008), EDUC. EVAL. & POL’Y ANAL. 30, 181, available at <http://epa.sagepub.com/content/30/2/181.full.pdf>).

⁴⁷ OCR recognizes that the current state of the empirical research has demonstrated only weak support for the importance of teacher qualifications (such as route of certification, experience, subject matter expertise, and other training) to teachers’ effectiveness in the classroom, if the sole criterion taken into account is a student growth, “value added” metric. However, some studies previously highlighted in this letter have shown a relationship between such teacher characteristics and the quality of education students are receiving. See *supra* section I on pages 2-5 and accompanying notes. OCR considers these teacher characteristics in assessing equitable access to effective teaching.

⁴⁸ Gary T. Henry et al., *Portal Report: Teacher Preparation and Student Test Scores in North Carolina*, 9, (June 2010), [http://publicpolicy.unc.edu/Research/teacher Portals Teacher Preparation and Student Test Scores in North Carolina 2.pdf](http://publicpolicy.unc.edu/Research/teacher%20Portals%20Teacher%20Preparation%20and%20Student%20Test%20Scores%20in%20North%20Carolina%202.pdf). (“Teachers in their first year of experience produced student test score gains that were significantly worse than those produced by teachers with five or more years of experience.”); Douglas O. Staiger & John E. Rockoff, *Searching for Effective Teachers with Imperfect Information*, 24 J. ECON. PERSP. 97, 102-103 (2010) (“In both Los Angeles and New York, teacher effects on student achievement appear to rise rapidly during the first several years on the job and then flatten out. This finding has been replicated in a number of states and districts.”); Clotfelter (2007), *supra* note 18, at 666 (“Thus we conclude that teachers with some experience are more effective than novice teachers.”); Rivkin, *supra* note 15, at 449 (“There appear to be important gains in teaching quality in the first year of experience and smaller gains over the next few career years. However, there is little evidence that improvements continue after the first three years.”). OCR recognizes that some inexperienced teachers may provide relatively more effective teaching than other inexperienced teachers. See, e.g., Melissa A. Clark, Hanley S. Chiang, Tim Silva, Sheena McConnell, Kathy Sonnenfeld, Anastasia Erbe, and Michael Puma, *The Effectiveness of Secondary Math Teachers from Teach For America and the Teaching Fellows Programs* (NCEE 2013-4015) (2013), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, available at <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20134015/pdf/20134015.pdf>; Clotfelter et al (2010), *supra* note 15; Linda Cavaluzzo, *Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality?* The CNA Corporation (2004) available at www.nbpts.org/sites/default/files/documents/research/Cavalluzzo_IsNBCAnEffectiveSignalofTeachingQuality.pdf (finding robust evidence that National Board Certification is a reliable indicator of teacher quality). But see Jill Constantine, et al., *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification, Final Report* (NCEE 2009-4043) (2009) National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, available at <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf> (report based on a random assignment study found no difference in the performance of traditionally certified teachers and teachers who were alternatively certified with very low coursework requirements).

⁴⁹ See, e.g., Jason A. Grissom, *Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard to Staff Environments*, 113 TCHRS. C. REC. 2552, 2552-

2585 (2011) (“Regression results show that principal effectiveness is associated with greater teacher satisfaction and a lower probability that the teacher leaves the school within a year. Moreover the positive impacts of principal effectiveness on these teacher outcomes are even greater in disadvantaged schools.”); Anthony T. Milanowski, et al., *Recruiting New Teachers to Urban School Districts: What Incentives Will Work?*, INT’L J. EDUC. POL’Y & L., 2009 at 1-13 (Survey data showed that “many working conditions factors, especially principal support, had more influence on simulated job choice than pay level..”); Gregory F. Branch, et al., *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals* (Feb. 2012) (CALDER Working Paper 66) (on file at The American Institutes for Research, Washington, D.C.); Damon Cark, et al., *School Principals and School Performance* (Dec. 2009) (CALDER Working Paper 38) (on file at The Urban Institute. Washington, D.C.)

⁵⁰ Samuel D. Miller, *Partners-in-Reading: Using Classroom Assistants to Provide Tutorial Assistance to Struggling First-Grade Readers*, JOURNAL OF EDUCATION FOR STUDENTS PLACED AT RISK (JESPAR), 8:3, 333-349 (2003); Daniel K. Lapsley, et al., *Teacher Aids, Class Size and Academic Achievement: A Preliminary Evaluation of Indiana’s Prime Time* (2002) (unpublished paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting); Marie C. Keel, et al., *Using Paraprofessionals to Deliver Direct Instruction Reading Programs*, 18 EFFECTIVE SCH. PRAC. 16, 16-22 (1999).

⁵¹ Susan C. Whiston & Robert F. Quinby, *Review of School Counseling Outcome Research*, 46 PSYCHOL. IN SCH. 267, 267-272 (2009); Gregg Brigman & Chari Campbell, *Helping Students Improve Academic Achievement and School Behavior*, 7 PROF. SCH. COUNSELING 91, 91-98 (2003); C.A. Sink & H.R. Stroh, *Raising Achievement Test Scores of Early Elementary School Students Through Comprehensive School Counseling Programs*, 6 PROF. SCH. COUNSELING 350, 350-364 (2003); R.T. Lapan, et al., *Preparing Rural Adolescents for Post-High School Transitions*, 81 J. COUNSELING & DEV. 329, 329-342 (2003); Greg Goodman & Phillip Young, *The Value of Extracurricular Support in Increased Student Achievement: An Assessment of a Pupil Personnel Model Including School Counselors and School Psychologists Concerning Student Achievement as Measured by an Academic Performance Index*, Educational Research Quarterly, Sept. 2006, at 3-13; Barnett Berry et al., *Teacher Effectiveness: The Conditions that Matter Most and a Look to the Future*, Center for Teaching Quality, Mar. 2012, at 11-12, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509720.pdf> (“Many students from high-needs communities come to school with an array of family and personal problems (e.g., abuse, neighborhood violence, food insecurity or actual hunger, lack of proper clothes to wear). These are not excuses for not learning, but they are realities, and teachers need support in connecting the teaching of academic content to the socio-emotional and physical needs of students.”).

By engaging students with a range of high-quality resources, librarians contribute to student achievement. *See, e.g.*, Briana Hovendick Francis, et al., *School Librarians Continue to Help Students Achieve Standards: The Third Colorado Study* (Closer Look Report), Colorado State Library, Library Research Service (2010), available at www.lrs.org/documents/closer_look/CO3_2010_Closer_Look_Report.pdf; Ester G. Smith, *Texas School Libraries: Standards, Resources, Services, and Students’ Performance*, EGS Research & Consulting (April 2001), available at www.tsl.texas.gov/sites/default/files/public/tslac/ld/pubs/schlibsurvey/survey.pdf; Keith Lance, et al., *The Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement* (Hi Willow Research and Publishing) (1993).

⁵² Patricia M. McDonough, *Counseling and College Counseling in America’s High Schools*, National Association for College Admissions Counseling (October 17, 2013), <http://inpathways.net/McDonough%20Report.pdf>, (“[R]epeated studies have found that improving counseling would have a significant impact on college access for low income, rural, and urban students as well as students of color. Specifically, if counselors begin actively supporting students and their families in middle school in preparing for college, as opposed to simply disseminating information, this will increase students’ chances of enrolling in a four-year college.”) (citations omitted); John Brittain & Callie Kozlak, *Racial Disparities in Educational Opportunities in the United States*, 6 SEATTLE J. SOC. JUST. 605, 605-608 (2008) (“[S]chools with a high concentration of poor and minority students lack access to guidance counselors who are important to assisting students and parents in making informed decisions about important curricular choices. Therefore, low-income and minority students often find themselves ill-prepared or ineligible for postsecondary education.”) Valerie E. Lee & Ruth B. Ekstrom, *Student Access to Guidance Counseling in High School*, 24 AM. EDUC. RES. J. 287, 287-310 (1987).

⁵³ Lawrence O. Picus, et al., *Understanding the Relationship Between Student Achievement and the Quality of Educational Facilities: Evidence from Wyoming*, 80 PEABODY J. EDUC. 71, 71-95 (2005); Mary W. Filardo, et al., *Growth and Disparity: A Decade of U.S. Public School Construction, Building Educational Success Together (BEST)* (February 24, 2012) www.ncef.org/pubs/GrowthandDisparity.pdf; Grayce Cheng, et al., *Facilities: Fairness & Effects, Evidence and Recommendations Concerning the Impact of School Facilities on Civil Rights and Student Achievement*, Submission to the U.S. Department of Education Excellence & Equity Commission (Feb. 24, 2012), www.21csf.org/csf-home/publications/ImpactSchoolFacilitiesCivilRightsAug2011.pdf; American Federation of Teachers, *Building Minds, Minding Buildings: Turning Crumbling Schools into Environments for Learning*, (Jan. 20, 2014), www.aft.org/pdfs/psrp/bmmbcrumbling1106.pdf; Carol Cash & Travis Twiford, *Improving Student Achievement and School Facilities in a Time of Limited Funding*, (Feb. 24, 2012), <http://cnx.org/content/m23100>; U.S. Department of Education, Policy and Program Studies Service, 2004-06, *A Summary of Scientific Findings on Adverse Effects of Indoor Environments on Students' Health, Academic Performance and Attendance*, (2004); Mark Schneider., *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* National Clearinghouse for Educational Facilities, (Feb. 24, 2012), www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf; Glen I. Earthman, *School Facility Conditions and Student Academic Achievement*, wws-RR008-1002 UCLA Inst. For Democracy, Educ., & Access (2002); Sean O'Sullivan, *A Study of the Relationship Between Building Conditions and Student Academic Achievement in Pennsylvania's High Schools* (Aug. 28, 2006) (unpublished Ph.D. in Educational Leadership and Policy Studies dissertation, Virginia Polytechnic Institute & State University) (on file with Virginia Tech library).

⁵⁴ Cynthia Uline & Megan Tschannen-Moran, *The Walls Speak: The Interplay of Quality Facilities, School Climate, and Student Achievement*, 46 J. OF EDUC. ADMIN. 55, 55-73 (2008).

⁵⁵ Glen I. Earthman, *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*, American Civil Liberties Union Foundation of Maryland (Feb. 25, 2012), www.schoolfunding.info/policy/facilities/ACLUfacilities_report1-04.pdf (expert report prepared based on review of extensive bibliography, own research, and years of experience in the field) (concluding that studies have shown that properly functioning HVAC systems that enable classrooms to be air-conditioned are correlated with improved student achievement); A. N. Myhrvold, et al., *Indoor Environment in Schools — Pupils Health and Performance in Regard to CO2 Concentrations*, The 7th Int'l Conf. on Indoor Air Quality & Climate, at 369, 369-371.

⁵⁶ Glen I. Earthman, Education Oversight Committee for South Carolina, *The Relationship of School Facilities Conditions to Selected Student Academic Outcomes: A Study of South Carolina Public Schools*, http://dc.statelibrary.sc.gov/bitstream/handle/10827/5176/EOC_Relationship_of_School_Facilities_2001.pdf?sequence=1 (2001); Glen I. Earthman, *The Effect of the Condition of School Facilities on Student Academic Achievement*, Expert Report prepared for Williams v. California (May 23, 2012), www.decentschools.org/expert_reports/earthman_report.pdf.

⁵⁷ See, e.g., C. Kenneth Tanner, *The Influence of School Architecture on Academic Achievement*, 38 J. OF EDUC. ADMIN. 309, 309-330 (2000); C. Kenneth Tanner, *Explaining Relationships Among Student Outcomes and the School's Physical Environment*, 19 J. OF ADVANCED ACAD. 444, 444-471 (2008).

⁵⁸ Qing Li & Xin Ma, *A Meta-Analysis of the Effects of Computer Technology on School Students' Mathematics Learning*, 22 EDUC. PSYCHOL. REV. 215, 215-244 (2010); James Cengiz Gulek & Hakan Demirtas, *Learning with Technology: The Impact of Laptop Use on Student Achievement*, THE J. OF TECH., LEARNING & ASSESSMENT, January 2005, at 5; James A. Kulik, *Effects of Using Instructional Technology in Elementary and Secondary Schools: What Controlled Evaluation Studies Say*, SRI International (2003), <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.207.3105>.

⁵⁹ Although this letter is not intended to address Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 or Title II of the Americans with Disabilities Act, school districts must ensure that students with disabilities have equal access to the benefits of educational technologies in the classroom. See OCR's Dear Colleague Letter and Frequently Asked Questions from Assistant Secretary Russlynn Ali on the June 2010 DCL (May 16, 2011), available at www.ed.gov/ocr/letters/colleague-201105-ese.html and www.ed.gov/ocr/docs/dcl-ebook-faq-201105.html.

⁶⁰ See Pamela Cantrell, et al., *The Effects of Differentiated Technology Integration on Student Achievement in Middle School Science Classrooms*, INT'L. J. TECH. IN TEACHING & LEARNING, 36, 36-54 (2007); Gerald Knezek &

Rhoda Christensen, *Effect of Technology-Based Programs on First- and Second-Grade Reading Achievement*, COMPUTERS IN SCH., 23, 23-41 (2007); Lowther, et al., Freedom to Learn Program: Michigan 2005-2006 Evaluation Report, Center for Research in Education Policy (2007), www.memphis.edu/crep/pdfs/Michigan_Freedom_to_Learn_Laptop_Program.pdf.

⁶¹ Keith Curry Lance, et al., *How Students, Teachers & Principals Benefit from Strong School Libraries: The Indiana Study*, RSL Research Group (2007), www.ilfonline.org/resource/resmgr/aisle/infinalreportnextsteps.pdf; Robert Burgin & Pauletta Brown Bracy, *An Essential Connection: How Quality School Library Media Programs Improve Student Achievement in North Carolina*, R.B. Software & Consulting (2003), www.rburgin.com/ncschools2003/NCSchoolStudy.pdf; Keith Lance, et al., *The Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement* (Hi Willow Research and Publishing) (1993).

⁶² See 20 U.S.C. §§ 6311(b)(8)(C), 6312(c)(1)(L).

⁶³ Note that “contractual or other arrangements” cannot justify a school practice that results in denial of educational benefits on the basis of race, color, or national origin. 34 C.F.R. § 100.3(b).