

Exploring schools as potential sites of foster-ship and empowerment for migrant children in the UK (*Exploramos las escuelas como posibles centros de acogida y empoderamiento de los niños migrantes en el RU*)

Khawla Badwan , Cosmin Popan  and Shoba Arun

Manchester Metropolitan University

ABSTRACT

This article discusses the potential for schools as sites of foster-ship and empowerment for all children, including children from migrant backgrounds. It draws on social justice theories to explore how educational practices can contribute to creating socially just societies. Through semi-structured interviews with seven school educators, coupled with field notes from school visits to three schools in Manchester (UK), the article explores the ways in which educators develop and improvise culturally responsive educational approaches in order to enhance the representation of their migrant children. However, such approaches require navigating and negotiating educational structures and policies, which could leave some educators with sentiments of professional anxiety. The article concludes by recommending the importance of professional training on diversity that critically engages with the subject of who we are today and how this diversity can be utilized to create solidarity bridges and social ties. Fundamentally, this requires schools to regain some level of agency to support the decisions made in response to local needs and aspirations.

RESUMEN

En este artículo se explora el potencial de las escuelas como centros de acogida y empoderamiento para todos los menores, incluidos los menores de origen migrante. Nuestra investigación se basa en las teorías de la justicia social para explorar la posible contribución de las prácticas educativas a la creación de sociedades socialmente justas. A partir de entrevistas semiestructuradas con siete docentes escolares, y de las notas de un estudio de campo consistente en visitas a tres centros escolares en Manchester (RU), en este artículo se exploran las formas en que los docentes desarrollan e improvisan enfoques pedagógicos culturalmente sensibles para mejorar la representación de sus alumnos migrantes. No obstante, estos enfoques requieren sortear y negociar las estructuras y políticas educativas existentes, que pueden causar sentimientos de ansiedad en algunos docentes. El

ARTICLE HISTORY

Received 12 November 2020
Accepted 7 July 2021

KEYWORDS

schools; foster-ship; social justice; professional anxiety

PALABRAS CLAVE

escuelas; acogida; justicia social; ansiedad profesional

CONTACT Khawla Badwan  K.badwan@mmu.ac.uk  Manchester Metropolitan University, Department of Languages, Information and Communications, Manchester M15 6BH, UK.

English version: pp. 702–713 / *Versión en español*: pp. 714–726

References / *Referencias*: pp. 726–728

Translation from English / *Traducción del inglés*: Mercè Rius

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

artículo concluye subrayando la importancia de una formación profesional sobre la diversidad que aborde de manera crítica la cuestión de quienes somos en la actualidad y cómo podemos utilizar esta diversidad para tender lazos sociales y puentes de solidaridad. Básicamente, es necesario que las escuelas recuperen cierto nivel de agencia para contar con el apoyo necesario en las decisiones que se toman en respuesta a las necesidades y aspiraciones locales.

The ‘global village’ metaphor remains one of the most dominant and memorable ways of talking about globalization, technological advances and ease of mobility. As globalization and global mobility continue to unravel, the celebratory discourse of the global village has started to fade away. If we look closely at societies, we learn that the world has not become a village (Blommaert, 2010) and that while cities are statistically becoming more diverse, this does not necessarily ensure that everyone living in the city experiences diversity (Schneider, 2020). Rather, cities can become compartmentalized (Gumperz, 2001, p. 72) with different forms of social borderings that become more entrenched with time. As such, cities can become sites of segregation, in spite of their visible diversity. Therefore, we echo Schneider’s (2020) view that to understand notions of belonging and patterns of segregation or integration, we need to examine more closely the social ties that individuals construct. In doing so, we redirect the focus from discourses of diverse cities and diverse people to a deeper exploration of social ties constructed at lower levels of granularity. Granular exploration is inspired from computing sciences and is concerned with understanding elements and units that build up levels and bigger structures (Yao, 2009). Schools, we argue, form a basic level of granularity as they provide education for the children of their local areas. As we live increasingly migratory lives, it is expected that schools’ local areas will experience the coming and going of mobile individuals, some of whom cross national or regional borders while others travel across international borders. With this mobility comes liquidity (Bauman, 2000), unpredictability (Pennycook, 2012) and unmooring (Badwan, 2020) that can now be widely recognized as a ‘defining feature of our epoch’ (Nail, 2019, p. 1).

In this paper, we engage with the following two questions: To what extent are schools culturally responsive to their changing demographics? And what are the challenges school educators face in their attempts to create socially just arrangements? These questions, we argue, are crucial to understanding discourses of diversity, civic participation and integration. In addition, they help us open a window into the performativity of educational culture at schools. We understand culture as a verb (Street, 1993), something that schools do in order to create a set of rules or expectations of responsible education. As part of discussing culture in education, it is important to draw attention to two levels that intersect in complex and nuanced ways: institutional culture and individual culture. Whereas the former refers to agreed top-down rules, regulations, standards and policies that all school educators are expected to abide by, the latter refers to individualized practices performed by school educators to reflect

their beliefs about ethics, morality and the purpose of education. In this article, we discuss the relationship between these two levels and how educators navigate, negotiate or clash with aspects of institutional culture.

The importance of this study stems from its engagement with school educators to discuss how contemporary forms of mobility affect their views on the purpose of education and their practices of how to educate a changing demographic. School educators' responses not only report on their profession but also reflect on what they do, how and why. The study brings to the fore the role of educators' agency in the development of local practices that best suit their local contexts. That said, the study also draws attention to aspects of professional anxiety that emerge mainly when top-down policies or expectations clash with local needs and aspirations.

In what follows, we start by discussing hospitality discourses in the education of migrant children, arguing that schools are not just welcoming sites. Rather, they are ideological sites for being and becoming. The fundamental role played by schools in the lives of children requires schools to go beyond the initial welcome by nurturing ethics of foster-ship. After that, we draw on social justice to discuss how schools can provide recognition, representation and respect for marginalized or subjugated cultures and groups (Young, 1990) in order to create an educational environment that empowers, connects and nurtures. Next, we present the methodological design of the study as part of a large European project called Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCREATE). Subsequently, we outline the study's key findings, which are then followed by a critical discussion of the role of schools in responding to changing demographics. We conclude by highlighting some recommendations for educational policy in order to permit a more responsive, equitable and socially just education for all children.

Beyond hospitality: schools, foster-ship and becoming

Hospitality as a term is often invoked in migration discourses to refer to welcoming, extending the hand, offering help and comforting the guest. It requires a host with power and sovereignty to accommodate a guest. This form of conditional hospitality is built on rights, duties and obligations. When asked about the principle of unlimited hospitality, Derrida (2005, p. 6) explains that hospitality requires limits in order to guarantee what is proper for the host 'against the unlimited arrival of the other'. In political discourses, hospitality can be limited to a 'politics of pity' (Partridge, 2019, p. 266), operationalized through a 'grammar of superiority that is heavily invested in a notion of a recuperation of modern European values and human rights' (Weber, 2020, p. 46). As we grappled with the term, we continued to wonder whether hospitality can ever be used without invoking othering discourses. This wonderment is extended to schools: how can we talk about the role of schools in supporting migrant children without invoking a potentially 'violent intimacy between self and other' (Weber, 2020, p. 47)?

To this end, we would like to propose schools as sites of foster-ship. Phipps (2020) explains that to foster means to embrace, nurture, protect and wrap arms around those who need love and protection. It is a long-term commitment that requires lifetime dedication. Badwan (2021) explains that fostering— like parenting — is a decision one

takes without knowing exactly how to do it or what it fully entails, yet what matters is to decide that what is being fostered is worth the care and protection. When foster-ship becomes part of the educational culture, all children become valued and validated members. Instead of intensifying differences among the children, what foster-ship does is encourage all children to look for the threads that they share in common (Holliday, 2016) and use those to learn about different ways of being.

When foster-ship informs pedagogy, it permits multiple ways of becoming. It is widely acknowledged that education provides a fertile ideological and dialogic environment that teaches children how to be in the world (Bakhtin, 1981; Ball & Freedman, 2004; Harvey, 2014). This is because ‘the role of the other is critical to our development’ (Ball & Freedman, 2004, p. 6). When the other — educators, in this case— creates safe spaces where there are different ways of being in the world, children become accustomed to diversity as a normal social reality, and they become liberated from the social pressures to conform to a dominant social mould that does not acknowledge their histories, roots or legacies. Foster-ship allows all children to be proud of being different and teaches them to be resilient at a time when they are pushed and pulled in different directions, by different cultures and generations around them.

That said, it is important to acknowledge that a foster-ship-based pedagogy is not without challenges, as our study shows in the section ‘Professional anxiety: local, national and global tensions’. This is not surprising given that educational policy in the UK— like many other parts of the world— has been driven by the need to be competitive in today’s economy, with schools managed like ‘small businesses whose income... [is] dependent on their success in attracting customers within competitive local school markets’ (Gewirtz, 2002, p. x). This neoliberal drive does not consider the need to create a socially just future for all children (Thomson et al., 2012, p. 1). As a result, tensions between top-down policies and community-engaged professional practices are likely to emerge (Biesta, 2004).

Social justice and migration in education

It is not uncommon for the good old ‘integration’ to be repeatedly used in educational discussions about the role of schools in supporting migrant children. Integration, from policy perspectives, is a one-way street understood as making the new arrivals fit, and integrate into, already existing structures, often in the name of national unity (Simpson & Whiteside, 2015). While we do not downplay the importance for migrant and mobile individuals to be able to use the national language and understand how public systems such as education and work operate, we emphasize that this form of integration can become oppressive. This is because it is based on linguistic and cultural domination, coercion, supremacy and subjugation which could cause immense pain, shaming and suffering (Badwan, 2020; Phipps, 2019). In her discussion of features of oppression, Bell (2016) demonstrates that oppression is restrictive as it constrains the life chances and sense of possibility for the oppressed. Oppression is pervasive, grounded, rationalized and maintained. It is also cumulative through social patterns and histories of inequality. These properties of oppression are also evident in micro-aggressions. The daily, subtle, seemingly innocuous negative messages towards people from marginalized groups (Sue, 2010). Therefore, it is important for school educators to be able to identify, expose and

challenge educational practices that make oppression durable, persistent and resilient. In order to achieve that, we argue that social justice in education needs to be discussed more widely.

Social justice is one of the key principles of educational policy. Power (2012, p. 473) speaks of education as 'paradoxically situated as not only one of the main causes of inequality, but also the solution to these very same inequalities'. Bell (2016, p. 3) defines social justice as both a goal and process; the goal is 'full and equitable participation of people from all social identity groups in a society that is mutually shaped to meet their needs'. She further asserts that social justice is connected to diversity because it requires recognizing, respecting and valuing differences in historical experiences, cultural norms and communicative practices.

Nonetheless, there are two intersecting challenges facing social justice in education: cultural injustices and denial. First, cultural injustices are related to, and caused by, civic nationalism (Jerome & Clemitshaw, 2012). They include cultural domination, the idea that there is a dominant, superior, modern culture which is often perceived as the national culture (Power, 2012). For example, teachers in the UK are asked 'not to undermine fundamental British values, including democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs' (DfE, 2012) as part of a statutory document that regulates teachers' personal and professional conduct. While these are important civic values to be nurtured and taught at schools, the framing of these values as exclusively British invokes cultural superiority and alienates children who belong to more than one culture. Instead, these values can be taught as a set of human values that regulate social and moral behaviour to achieve socially just societies. While Kerr (1999) demonstrates that notions of nationalism and Britishness have been less explicit in education in the United Kingdom than in many other Western nations, contemporary discourses of Britishness are becoming increasingly dominant. Britishness underpins an assimilationist agenda (Smith, 2013), conceptualizes difference as problematic (Shain, 2013) and assumes that sharing values is synonymous with a strong society (Kundnani, 2007). In their research on Britishness and teacher education, Elton-Chalcraft et al. (2017) argue that unless teachers critically engage with discussions about what it means to be British in the context of equality and diversity, they are likely to struggle to develop a sense of belonging among non-white children because some children and young people may be 'left with the feeling that some are more British than others' (Elton-Chalcraft et al., 2017, p. 48). Therefore, they call on school educators to instil in all children a sense of pride and respect for their ethnicity, religion and nationality.

Other features of cultural injustices include non-recognition, disrespect and denial (Power, 2012). Non-recognition means that some groups are rendered invisible and their experiences of pain and racism are denied because of the assumption that racism has become 'a resolved issue in the west because functioning democracy has been achieved' (Weber, 2020, p. 46). To address these cultural injustices, Power (2012) asserts, a politics of recognition is required. Within the school context, a politics of recognition involves affirmation strategies where the identities and needs of marginalized children are valued in order to reallocate respect to previously marginalized and stigmatized identities. Essentially, this necessitates the need for teachers to critically engage with deconstructing the categories and the narratives that have created the

distinction between the groups and generated the misrecognition. This affirmation and deconstruction not only requires a politics of recognition but also a politics of representation which speaks directly to individual rights (Power, 2012) and empowers children through enhancing their representation. Examples of representation in the school context include, and are not limited to, making sure that students' diversity is represented in the teaching staff demographics, in the curriculum, in the stories children read at home and in the school's visual landscape in general. Commenting on visual landscapes, Yao and Gruba (2020) introduce the notion of 'power through' to acknowledge the capacity of signs to persuade sign readers to adopt a particular view indicative of granting social power (Zhang, 2016). When all children feel represented in the school life, they become empowered by and through the school. Achieving this, we can argue that diversity can indeed become a normal experience for the children. As such, we would like to challenge the common myth that having a diverse student population guarantees that children are familiar with diversity.

The study

The study reported here is part of a European project exploring the educational experiences of migrant children in European urban centres. In this part of the Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCREATE) project, the focus is on school educators and how they respond to the needs of migrant children in their schools. The term 'migrant' is used in the study to refer to children who have arrived in the UK in the past five years. The data reported herein come from three public schools in Manchester (UK): two primary schools (PS1, PS2) and one secondary school (SS1). The schools are located in areas of Manchester that have witnessed historical and recent migration waves and therefore were chosen as potential 'contact zones' (Pratt, 1991). We visited these schools and developed a 'palette of methods' (Mason, 2006) that included semi-structured interviews with six school educators: two headteachers (SS1 and PS2), two EAL (English as an Additional Language) staff (SS1, PS1), one subject teacher (SS1) and one safeguard lead (PS1). In addition, we interviewed a member of an organization working with schools to spread the City of Sanctuary network to Manchester. This interview provides some contextual meta-comments about schools and the wider circumstances that affect education policy in England. We also took notes from school visits. Together, these data generation tools have enabled us to explore how schools respond to migrant children and the extent to which they adapt their educational practices to support their changing demographics.

School educators welcomed us to their schools and provided us with an average of 45 minutes for the interviews. We followed the principle of consent as an ongoing process (Neale & Hanna, 2012), so in addition to sending the project's details via email, we discussed the project verbally before recording the interviews. While we acknowledge that removing the names of our schools results in lost meanings that cannot be captured by the 'cleverest pseudonyms' (Guenther, 2009, p. 419), it was agreed with school educators that all data would be completely anonymized. Data were analysed using a latent thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2006). For example, when the headteachers describe challenges such as lack of funding and limited local agency, their responses are thematically presented under the theme of 'professional anxiety and

local tensions' and are discussed in relation to wider debates about educational policies and the need to empower and trust school educators.

Findings

Ethics of care and foster-ship

Our school visits and interviews highlight the potential for schools to be sites of foster-ship. In this section, we present displays of foster-ship that range from extensive community outreach and efforts to support the most vulnerable, to a continuous commitment to avoid segregating migrant children from their peers, to endowing students with active roles which value their ethnic backgrounds, and engaging in small yet significant gestures such as serving meals and organizing events reflecting students' cultural diversity within the school.

To foster means to make a decision to care, and this goes beyond school premises. At PS1 and PS2, for example, this becomes very visible particularly at the end of the school day, when teachers wait in the courtyard, alongside the pupils, for the parents to arrive. As they do that, they often engage in informal conversations about children's engagement with school activities during the day. The headteachers comment on this by highlighting the importance of partnering with parents not only to comment on academic progress but also to oversee the well-being of children. Part of these conversations entail supporting parents and sign-posting to other services, as the headteacher at PS1 explains:

We put a lot of family support. Parents will know, for example, that they can get support in terms of getting access to food banks, to housing, with health issues, with accessing benefits.

At SS1, a similar effort to do community outreach is described by the head of the EAL department:

For some communities it is difficult to know how the system works, also because they are very transient or because they don't necessarily value education very much.

This dedication has been probed in one particular instance by one of the researchers as he inadvertently met the parent of one Romanian pupil outside the school premises. The parent expressed genuine gratitude towards the head of EAL, also Romanian, mentioning that they have met several times. In more delicate situations, such as traumatic experiences encountered by a few of the newly arrived migrant children, foster-ship comes in the form of psychological support. The Safeguarding Lead at PS1 describes this in more detail:

We're not specialized enough in what we offer (i.e., dealing with post-traumatic stress disorder). We have a play therapist, but we also had to find out different charities and resources to support them.

Essential to foster-ship is also embracing students, irrespective of their English levels, rather than segregating them from the rest of their peers, a practice that the schools we investigated tried to move away from in recent years. Currently, a lot of this support takes place in the class and children are rarely separated into groups and only for

targeted interventions on speaking and listening exercises. One such example can be found at PS1, where children coming from places such as Afghanistan, who sometimes lack prior school experience, are selected for an intensive 20-minute session on spelling at the beginning of each day before they are reunited with their classmates. That said, there are both challenges and rewards resulting from mainstreaming:

We're trying to move from a separate school within a school to mainstream. Everything has to happen in lessons, with the teacher, collaborating. The hardest thing is to change the culture and here it took a few years to do that. But staff now understand that the rate of progress of students accelerates with mainstreaming (Head of EAL department, SS1).

The schools not only expressed their foster-ship through an active recognition of the migrant experience but also through politics of representation (Power, 2012), which reaffirms migrant identities. Aside from the now established Black History Month, SS1 organizes an Asia History Month and is planning to set up a Roma History Month. This would enable the children to build self-esteem, as the following teacher explains:

A Roma History Month would make the Roma children seen and heard and that they do have a place here. I think a lot of them don't feel this way and that's where a lot of the behaviour issues with them come from. They think I'm expected to be naughty, so I am going to be naughty.

Foster-ship can be even more empowering when pupils are encouraged to represent their communities as designated translators. This shows that their linguistic abilities and cultural heritage are valued and respected, explains the EAL head at SS1:

We launched a programme called Young Interpreters, where we empower our students to act as interpreters. We're going to start with an early training, years 10 and 11, to make them aware that they could become interpreters and showing them the benefits of being bi- or multi-lingual.

More subtle and ingenious ways in which the politics of representation and the culture of rights operate can be observed in the culinary choices at the school canteen and during religious celebrations. Since 70% of the school population at PS1 are Muslims, the school offers halal meals. The same school hosts a range of events to celebrate Eid, Chinese New Year, Diwali, Christmas and Easter.

Above all, foster-ship requires substantial efforts from school staff to empathize with children's lived experiences. This becomes apparent when the headteacher at PS2 is asked to reflect on what it means to be a migrant:

It is a hard question to answer. We work with these children and sometimes answer that question on their behalf. I would not speak for the child's lived experience. I don't know. I trust them to be candid with me. Sometimes children who have been through trauma and those who have not come to this country in the nicest way, they have a relationship with authority which means that they tell you what you want them to hear, rather than the truth for them. To answer your question, I don't know.

Navigating educational structures

In this section, we discuss the different ways in which school educators try to develop their own local ways to support children as they navigate the curriculum. During

discussions with teachers and observations of how classes are run, we identified a broad set of strategies deployed to address the limitations of the existing curriculum. Amongst them, there is an emphasis on multi-sensory and multilingual education in some subject areas. Furthermore, some teachers reported committing to learning about their children's languages. Teachers also reported devising arrangements to allow assessments reflective of children's skills and to question the Euro-centric focus of the curriculum. While these efforts to navigate, recognize and represent are laudable, it must be noted that it requires continuous adjustment from the teachers' side, as reflected in this statement from an EAL teacher at SS1:

Every day you have different students, different demands, and you have to amend, adapt yourself and your teaching and learning to this demand. It's an ongoing process. Sometimes you have to repeat the lesson for the same group.

The use of visuals to reduce the focus on language is a method that yields results for many of the teachers supporting migrant pupils. For example, a maths teacher at SS1 makes abundant use of visual cues to keep the students engaged during addition and subtraction exercises. Pictograms of coins, banknotes, bus tickets and fares are preferred to just numbers:

I choose to have minimum words and lots of visuals. In maths, it's a little bit easier because we work with numbers and you can use more visuals.

For the younger children at PS1, the focus is on speaking skills. Recognizing that spoken language is often neglected in the curriculum in favour of reading, writing and maths, the school decided to harness its capacity to empower students. For this purpose, a nominated spoken language leader set up a successful debate team, which has won numerous national prizes in recent years. In addition, the school regularly uses poetry as a learning tool and offers students officially recognized speaking certificates.

Walking through the halls and stepping into classrooms, we noticed that the three schools successfully address the politics of representations through multilingual displays and materials adorning the walls. They include welcoming signs in school lobbies, posters on migrant literature, cultural artefacts, drawings and multilingual poems. Collectively, they contribute to the power through the landscape notion (Yao & Gruba, 2020), which could persuade sign readers to adopt a particular view indicative of granting social power to what is being represented (Zhang, 2016).

Moreover, school educators are highly multilingual. At SS1, four teachers cover amongst themselves Urdu, Punjabi, Arabic, Romanian, French, Spanish, Italian and Hungarian. This multi-lingual capacity is, at times, keenly complemented by other members of staff who learn on their own at least some words or sentences spoken by their migrant children. The maths teacher at SS1, an Italian migrant herself, learned to count to ten in Romanian and is often using the Romanian equivalent for words such as 'bigger' and 'smaller'. She tells us that this strategy 'does make students see you in a different way [...] You're making an effort for them and they need to make an effort for you'.

Navigating the curriculum framework involves not only skilful display of multi-lingual and multi-sensory competencies but also challenging an altogether British- or

Euro-centred approach within the teaching curriculum. This was visible during a history class at SS1, which focused on the medieval times. The teacher, an Iraqi immigrant himself, drew an interesting and engaging comparison between Christian England and Muslim Baghdad. A few of the students with Iraqi origins resonated particularly well with the exercise, as they were invited to share their knowledge of Iraq. The teacher further managed to highlight the ethnic diversity in the class by discussing the meaning of the word ‘cosmopolitan’ as he took the opportunity to ask the children where they come from. Similarly, the need to diversify an excessively ethnocentric curriculum is voiced openly by a maths teacher at the same school:

We need to celebrate more the things that are relevant to our students. For example, in performing arts, do they have a look at a play written by an Asian person or a Romanian person? Do they learn Romanian traditional dance or do they do just the classic British ones? Are we missing opportunities to celebrate our students and make them feel welcome? It’s easier in a subject as humanities or citizenship than in maths. But in history, for example, when they learn about the war, do they learn about British people or do they learn about German, French, Italian, Romanian? I am not sure this is done. Black History Month was great and my black students were very interested, but they also asked ‘Why aren’t we doing that all the time?’

While efforts such as those discussed above can be fleeting and not always embraced by all staff members, schools are doing their best to formalize some of this foster-ship. At SS1, for example, this is achieved by issuing certificates of competency in migrant children’s languages: ‘There was no GCSE (General Certificate of Secondary Education) in first language. When I arrived, we included their own languages in the GCSE and the gains are amazing’, says the head of EAL. The same school also introduced a so-called Entry Level Qualification, allowing every single student in the class, including those with very low levels of English, to receive qualifications in maths. ‘We’ve adapted our curriculum to meet the needs of our students. And through doing this, their maths and English have improved because it was accessible’, tells us the respective teacher.

The previous two sections have highlighted the ways in which school educators accommodate the changing demographics of their schools. Together, these two sections address the first research question that explores how educators develop culturally responsive practices. In the following section, we address the second research question that investigates the challenges faced by school educators as they adapt their practices.

Professional anxiety: local, national and global tensions

In our interaction with school educators, we observed some anxiety when they talked about their practices of shaping the children’s cultural identity. This construction, while it tries to validate migrant experiences, is often mediated, and sometimes policed, through top-down guidance on citizenship education. Such a narrowly nationalistic view of citizenship, argues (Starkey, 2018), is challenging due to diverse migrant backgrounds identifying with many cultures, and multi-polar levels of belonging.

Generally, schools are sites for promoting notions of citizenship as influenced by Fundamental British Values (FBVs) on the one hand, and practices of global citizenship or cosmopolitanism on the other hand, as seen through the Right Respecting Schools Award (RRSA) in many of the schools we visited. Schools are awarded the Gold, Silver

and Bronze status based on their participation in the RRSA, wherein the rights of the global child are reinforced through regular citizenship practices. While national and global notions of citizenship are promoted in different school practices and are embedded in the curriculum, they tend to cover a rather macro level of citizenship and do not provide a framework or a pedagogy for nurturing and utilizing the daily experiences of diversity in the school life. This requires school educators to improvise, and as demonstrated in this article, this improvisation can create a sense of professional anxiety which is intensified due to perceptions of political correctness and lack of critical engagement with diversity. In an interview with a member of an organization that works with schools to introduce the City of Sanctuary network to Manchester, she provides some wider meta-comments about professional anxiety in relation to the education of migrant children:

Teachers don't have the confidence, they tend to hide behind the curriculum constraints, lack of time, but when I was drilling down further, there's a lack of confidence, because they don't know what they can and can't say, for political correctness. They also possibly have certain negative stereotypes themselves, and so I think teachers don't know how to engage in these topics.

This sentiment was echoed in discussions with school educators, particularly those with responsibility for EAL or safeguarding. The lack of training and critical engagement with diversity in education means that whilst it is part of the school's everyday life, diversity remains the elephant in the room.

In addition, school educators discussed other causes of professional anxiety. These include changing guidelines or policy directives that are imposed on schools without room for consultation or flexibility. An example is the introduction of the relationships education as a statutory requirement from September 2020. Commenting on this, the headteacher of PS2 says, 'It is hugely controversial in diverse schools and it is something the school has to deal with very sensitively. This includes a lot of expertise and understanding of the school'. The handling of this situation requires advanced intercultural communication and diversity training which can be costly for schools. This raises another source of professional anxiety: lack of funding. Describing the situation, the headteacher of PS2 explains that 'you typically end up in a sector that puts the bill before the workload or the support you give to children'.

Discussion and conclusion

Butler (2016) asks 'when we speak about hospitality, it is always this "we" that extends hospitality to "them". But once "they" are inside, who is now the "we"? Does that "we" change? Are they then part of the "we"?' We have demonstrated in this article the different displays of care and foster-ship that are improvised locally to support changing children demographics. Discussions about the 'we' are still developing, albeit shy, anxious and hesitant. Operating within top-down educational standards and policy dictates that stem from a one-size-fits-all approach, school educators continue to find ways of navigating structures to support their students. This requires time, commitment, empathy and ethics of foster-ship. Discussing these commitments with school educators, we learn about examples of good practice that aim to develop equitable

participation in school life, inclusive pedagogies and better representation of marginalized groups. Through these practices, children learn to develop bridges of solidarity based on common threads of humanity (Holliday, 2016). At the same time, they start to learn about validating different identities (Power, 2012) and ways of being in the world. As such, schools have the potential to create sustainable social ties based on recognizing diversity in order to combat displays of compartmentalization (Gumperz, 2001) and urban segregation (Schneider, 2020).

Nonetheless, school educators need further support and room for educational agency. Financial support is key to enable schools to expand their educational resources and to access professional training on diversity that critically engages with the subject of who we are today. In addition, they need to be trusted with the local decisions they make in response to their own local needs and aspirations. Our work on the MiCREATE project has indicated that approaches to foster-ship in educational settings work well when taking on a holistic approach that stems from educational agency and builds on the diversity of student backgrounds (Popan et al., 2020). Therefore, while it is important to have macro-level frameworks that guide the educational objectives for the different key stages, it is equally crucial to leave room for micro-level (class-level) and meso-level (school-level) improvisations that can be adopted with confidence in order to respond to the changing ‘we’.

Exploramos las escuelas como posibles centros de acogida y empoderamiento de los niños migrantes en el RU

La metáfora de la ‘aldea global’ sigue siendo una de las formas dominantes y memorables de hablar sobre la globalización, los avances tecnológicos y la gran movilidad actuales. A medida que la globalización y la movilidad global siguen aumentando, el discurso triunfalista de la aldea global ha comenzado a desvanecerse. Si observamos las sociedades en mayor detalle, veremos que el mundo no se ha convertido en una aldea (Blommaert, 2010) y que, aunque estadísticamente las ciudades son cada vez más diversas, esto no garantiza necesariamente que todos sus habitantes experimentan esta diversidad (Schneider, 2020). Muy al contrario, las ciudades pueden acabar compartimentadas (Gumperz, 2001, p. 72) con diversos tipos de diferenciaciones sociales que se arraigan más y más con el tiempo. Así, las ciudades pueden acabar convirtiéndose en centros de segregación, a pesar de su visible diversidad. Por tanto, nos hacemos eco de la opinión de Schneider (2020) según quien, para comprender las nociones de pertenencia y los patrones de segregación o integración, hay que analizar en mayor detalle los vínculos sociales que construyen las personas. Para llevar a cabo este análisis, redirigimos el foco de los discursos sobre las ciudades y las poblaciones diversas hacia una exploración de los vínculos sociales que se construyen a niveles de granularidad inferiores. La exploración granular se inspira en las ciencias computacionales y su objetivo es comprender los elementos y unidades que forman los niveles y las estructuras superiores (Yao, 2009). Proponemos que las escuelas forman un nivel básico de granularidad, puesto que se encargan de la educación de los niños en sus áreas locales. Dado que vivimos vidas cada vez más móviles, anticipamos que las áreas escolares locales experimentarán las idas y venidas de las personas en movilidad, algunas de ellas cruzando fronteras intranacionales o regionales, mientras que otros emprenderán viajes internacionales. Esta movilidad va acompañada de variabilidad (Bauman, 2000), imprevisibilidad (Pennycook, 2012) y desarraigo (Badwan, 2020), en lo que se ha venido a reconocer ampliamente como ‘un rasgo distintivo de nuestra época’ (Nail, 2019, p. 1).

En este artículo nos planteamos dos preguntas: ¿Qué grado de sensibilidad cultural muestran las escuelas frente a los cambios demográficos que están experimentando? ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los docentes escolares para crear estructuras socialmente justas? Proponemos que estas preguntas son clave para comprender los discursos sobre diversidad, participación cívica e integración. Además, nos ayudan a abrir una ventana hacia la performatividad de la cultura educativa en las escuelas. Entendemos cultura como verbo (Street, 1993) en el sentido de lo que hacen las escuelas para crear un conjunto de normas o expectativas en torno a una educación responsable. Una parte importante del debate sobre la cultura en la educación es poner de relieve dos niveles que se entrecruzan de formas complejas y matizadas: la cultura

institucional y la cultura individual. Mientras que la primera se refiere a un conjunto de normas reglamentos, estándares y políticas que se aplican de modo vertical, en jerarquía descendente, y que se supone que los docentes deben respetar, la segunda hace referencia a las prácticas individuales de los docentes, que reflejan sus propias creencias sobre la ética, la moralidad y los objetivos de la educación. En este artículo debatimos la relación entre estos dos niveles y la forma en que los docentes escolares sortean, negocian o se enfrentan a ciertos aspectos de la cultura institucional.

La relevancia de este estudio nace de su compromiso con los docentes de las escuelas en el debate sobre el efecto que la movilidad contemporánea ejerce sobre su concepción del objetivo de la educación y sobre su práctica didáctica con una población estudiantil actual de demografía cambiante. Las respuestas de los profesores no solo nos informan sobre su profesión, sino que revelan también sus reflexiones sobre lo que hacen, cómo y por qué. El estudio pone de relieve el papel de la agencia de los educadores en el desarrollo de prácticas locales que se adaptan mejor a sus contextos locales. Dicho esto, el estudio también pone el foco en aspectos de la ansiedad profesional que surge principalmente cuando las políticas o expectativas que emanan 'desde arriba' chocan con las necesidades y aspiraciones locales.

En las líneas siguientes presentamos primero argumentos en torno a la acogida en la educación de los niños migrantes, y proponemos que las escuelas no son meros centros de recepción. Más bien, constituyen centros ideológicos en los que ser y devenir. El papel fundamental que desempeñan las escuelas en las vidas de los niños requiere que estas avancen más allá de la hospitalidad inicial, fomentando una ética de acogida y empoderamiento. Partimos de la noción de justicia social para debatir cómo pueden facilitar las escuelas el reconocimiento, la representación y el respeto por los grupos y las culturas marginadas o subyugadas (Young, 1990) con el fin de crear un entorno educativo que empodere, conecte y nutra a sus alumnos. Más adelante presentamos el diseño metodológico del estudio en el marco de un amplio estudio europeo denominado 'Menores y comunidades migrantes en una Europa en transformación', MiCREATE por su nombre en inglés (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). A continuación, detallamos los resultados clave del estudio, seguidos de una discusión crítica del papel de las escuelas en la respuesta a los cambios demográficos. Por último, concluimos con algunas recomendaciones en torno a políticas educativas orientadas a facilitar una educación más sensible, equitativa y socialmente justa para todos los niños.

Más allá de la hospitalidad: escuelas, acogida y transformación

En los discursos sobre migración suele invocarse el término *hospitalidad* para referirse al acto de dar la bienvenida, tender una mano, ofrecer ayuda y reconfortar al visitante. Para dar acomodo al recién llegado es necesario un anfitrión con poder y soberanía. Esta forma de hospitalidad incondicional se fundamenta en derechos, deberes y obligaciones. Al preguntarle sobre el principio de hospitalidad ilimitada, Derrida (2005, p. 6) explicó que la hospitalidad requiere ciertos límites para poder garantizar lo que es apropiado para el anfitrión 'ante la llegada ilimitada del otro'. En los discursos políticos, la hospitalidad puede verse reducida a 'políticas compasivas' (Partridge, 2019, p. 266), operacionalizadas

mediante una ‘gramática de superioridad dedicada intensamente a la noción de recuperar los valores modernos europeos y los derechos humanos’ (Weber, 2020, p. 46). Mientras lidiábamos con el término, seguíamos preguntándonos si realmente se puede utilizar este concepto sin invocar discursos de otredad. Este cuestionamiento se extendió a las escuelas: ¿Cómo podemos hablar sobre el papel de las escuelas en la asistencia a los menores migrantes sin invocar un posible ‘acercamiento violento entre el yo y el otro’ (Weber, 2020, p. 47)?

En este sentido, proponemos el papel de las escuelas como lugares de acogida. Phipps (2020) explica que acoger significa abrazar, cuidar, proteger y extender los brazos a quienes necesitan cariño y protección. Se trata de un compromiso a largo plazo que requiere una dedicación de por vida. Sin embargo, Badwan (2021) explica que la acogida — como la crianza de los hijos — es una decisión que se toma sin saber muy bien cómo llevarla a cabo ni lo que implica exactamente, y aún así, lo que importa es decidir que el sujeto de acogida merece cuidado y protección. Cuando la acogida forma parte de la cultura educativa, todos los menores se convierten en individuos valorados y validados. En lugar de intensificar las diferencias entre los menores, la acogida motiva a todos los niños a buscar aquello que tienen en común (Holliday, 2016) y utilizarlo para aprender sobre las diferentes formas de ser.

Cuando la acogida orienta la pedagogía, esta permite múltiples formas de ser. Está ampliamente aceptado que la educación facilita un entorno de fertilidad ideológica y dialógica que enseña a los niños cómo desenvolverse en el mundo (Bakhtin, 1981; Ball & Freedman, 2004; Harvey, 2014). Y esto se debe a que ‘el papel del otro es esencial para nuestro desarrollo’ (Ball & Freedman, 2004, p. 6). Cuando el otro — en este caso, los educadores — crean espacios seguros en los que coexisten distintas formas de ser y estar en el mundo, los niños se habitúan a la diversidad como una realidad social normal, y se liberan de las presiones sociales que obligan a adaptarse a un molde social dominante que no reconoce sus respectivas historias, raíces o legados. La acogida permite que todos los menores se sientan orgullosos de ser diferentes y les enseña a ser resilientes cuando se ven empujados en múltiples direcciones por las diversas culturas y generaciones a su alrededor.

Dicho esto, es importante reconocer que una pedagogía basada en la acogida no carece de dificultades, como explicamos en la sección ‘Ansiedad profesional: tensiones locales, nacionales y globales’. No es extraño, dado que las políticas educativas en el Reino Unido, como en muchos otros puntos del planeta, han estado motivadas por la necesidad de ser competitivos en la economía actual, en la que los centros escolares se gestionan como ‘pequeños negocios cuyos ingresos van a depender de su capacidad de atraer usuarios en el mercado competitivo de las escuelas locales’ (Gewirtz, 2002, p. x). Esta deriva neoliberal no tiene en cuenta la necesidad de crear un futuro socialmente justo para todos los menores (Thomson et al., 2012, p. 1). En consecuencia, es fácil que surjan tensiones entre las políticas descendentes y las prácticas profesionales comprometidas con la comunidad (Biesta, 2004).

Justicia social y migración en la educación

No es inusual que en las discusiones sobre el papel de las escuelas para asistir a los menores migrantes se recurra una y otra vez al aplaudido y establecido concepto de

‘integración’. La integración, desde la perspectiva de las políticas educativas, se entiende como una vía unidireccional consistente en facilitar la adaptación e integración de los recién llegados en las estructuras existentes, por lo general en nombre de la unidad nacional (Simpson & Whiteside, 2015). Aunque no queremos restarle importancia a la necesidad de que las personas migrantes y en movilidad sean capaces de utilizar la lengua nacional y conozcan cómo funcionan diversos sistemas públicos tales como el educativo, señalamos que esta forma de integración puede resultar opresiva, puesto que se basa en la dominación lingüística y cultural, la coacción, la supremacía y el sometimiento, circunstancias que pueden causar inmenso dolor, vergüenza y sufrimiento (Badwan, 2020; Phipps, 2019). En su discusión sobre las características de la opresión, Bell (2016) demuestra que la opresión es restrictiva puesto que reduce las oportunidades vitales y la sensación de contar con oportunidades de los oprimidos. La opresión es ubicua, fundamentada, racionalizada y sostenida. También es acumulativa a través de los patrones sociales y las historias de desigualdades. Estas propiedades de la opresión son evidentes también en forma de micro-agresiones: mensajes diarios, sutiles, aparentemente inofensivos contra las personas de grupos marginalizados (Sue, 2010). Por tanto, es importante que los docentes escolares sean capaces de identificar, exponer y desafiar aquellas prácticas educativas que contribuyen a una opresión duradera, persistente y resiliente. Para conseguirlo, proponemos que debe discutirse más ampliamente el concepto de justicia social.

La justicia social es uno de los principios clave de la política educativa. Power (2012, p. 473) hace referencia a la educación como ‘paradójicamente situada no solo como una de las causas principales de desigualdades sino como la solución a esas mismas desigualdades’. Bell (2016, p. 3) define la justicia social como proceso y objetivo a la vez; el objetivo es ‘una participación plena y equitativa de las personas de todos los grupos sociales en una sociedad mutuamente adaptada para responder a sus necesidades’. La autora afirma además que la justicia social está vinculada a la diversidad, porque exige que se reconozcan, respeten y valoren las diferencias en experiencias históricas, normas culturales y prácticas comunicativas.

No obstante, la justicia social en la educación se enfrenta a dos retos interrelacionados: la injusticia y la negación culturales. En primer lugar, las injusticias culturales están relacionadas, y causadas, por el nacionalismo cívico (Jerome & Clemitshaw, 2012). Conllevan dominación cultural, la idea de que existe una cultura dominante, superior, moderna, que suele ser percibida como la cultura nacional (Power, 2012). Por ejemplo, a los profesores en el RU se les apremia a ‘no socavar los valores esenciales británicos: la democracia, el estado de derecho, la libertad individual y el respeto mutuo, así como la tolerancia de personas de otras confesiones o creencias distintas’ (DfE, 2012) en los estatutos que regulan su conducta personal y profesional. Si bien estos son valores cívicos importantes que deben ser enseñados y respetados en las escuelas, la consideración de estos valores como exclusivamente británicos invoca cierta superioridad cultural y enajena a los menores que pertenecen a más de una cultura. Por el contrario, estos valores podrían enseñarse como un conjunto de valores humanos que regulan el comportamiento social y moral para alcanzar sociedades socialmente justas. Aunque Kerr (1999) demuestra que los conceptos de nacionalismo y de lo británico han sido menos explícitos en el contexto educativo del Reino Unido que en

el de muchos otros países occidentales, los discursos contemporáneos sobre la esencia o el carácter británicos son cada vez más dominantes. El discurso de lo británico sustenta una agenda asimilacionista (Smith, 2013), conceptualiza la diferencia como problemática (Shain, 2013) y asume que compartir valores es sinónimo de una sociedad fuerte (Kundnani, 2007). En su investigación sobre lo británico y la formación del profesorado, Elton-Chalcraft et al. (2017) declaran que, a menos que los profesores participen críticamente en las discusiones en torno a qué significa ser británico en el contexto de la igualdad y la diversidad, es probable que no consigan desarrollar el sentimiento de pertenencia de los menores de distintas etnias porque algunos de ellos sentirán que ‘algunos son más británicos que otros’ (Elton-Chalcraft et al., 2017, p. 48). Por tanto, instan a los docentes escolares a imbuir en los niños un sentimiento de orgullo y respeto por sus respectivos orígenes étnicos, religión y nacionalidad.

Otras características de las injusticias culturales incluyen la ausencia de reconocimiento, la falta de respeto y la negación (Power, 2012). La falta de reconocimiento significa que diversos grupos se hacen invisibles y se niegan sus experiencias del dolor y del racismo debido a la asunción de que el racismo se ha convertido en ‘una cuestión resuelta en occidente porque se ha alcanzado una democracia efectiva’ (Weber, 2020, p. 46). Según Power (2012), para resolver estas injusticias culturales, es necesaria una política de reconocimiento. En el contexto escolar, una política de reconocimiento implica el uso de estrategias de afirmación en las que las identidades y necesidades de los menores marginados sean valoradas con el fin de restablecer el respeto hacia esas identidades previamente marginalizadas y estigmatizadas. Básicamente, es necesario que los docentes escolares se impliquen críticamente en la deconstrucción de las categorías y las narrativas que han originado la distinción entre los diversos grupos y que han generado esta falta de reconocimiento. Esta afirmación y deconstrucción requiere, además de una política de reconocimiento, una política de representación que aluda directamente a los derechos individuales (Power, 2012) y que empodere a los menores mejorando su representación. Ejemplos de representación en el contexto escolar incluyen, entre otros, asegurarse de que la diversidad de la población estudiantil esté representada en la demografía de los profesores, en el currículo, en las historias que los estudiantes leen en sus casas y en el paisaje visual escolar en general. Sobre los paisajes visuales, Yao y Gruba (2020) introducen el concepto *power through* (fuerza, constancia, perseverancia) en reconocimiento de la capacidad de los signos para persuadir a los lectores de estos signos a adoptar una visión particular indicativa de la concesión de poder social (Zhang, 2016). Cuando todos los menores se sienten representados en la vida escolar, se sienten empoderados por y a través de la escuela. Cuando se logra esto, podemos afirmar que la diversidad puede convertirse en una experiencia normal para los menores. Así pues, nos gustaría cuestionar el mito de que contar con una población estudiantil diversa garantiza que los menores se familiaricen con la diversidad.

El estudio

El estudio que se describe en este artículo forma parte de un proyecto europeo más amplio que explora las experiencias educativas de los menores migrantes en los centros urbanos europeos. Esta parte del proyecto, MiCREATE, centra su atención en los

docentes escolares y en cómo responden a las necesidades de los niños migrantes en sus respectivos centros. En este estudio se utiliza el término *migrante* para referirse a los menores que han llegado al Reino Unido en los últimos cinco años. Los datos que se incluyen aquí provienen de tres escuelas públicas de la ciudad de Manchester (RU): dos escuelas primarias (PS1, PS2) y una escuela secundaria (SS1). Estas escuelas están situadas en áreas de la ciudad que han sido testigo de olas migratorias históricas y recientes y, por tanto, fueron seleccionadas como posibles ‘zonas de contacto’ (Pratt, 1991). Visitamos estas escuelas y desarrollamos una ‘paleta de métodos’ (Mason, 2006) que incluía entrevistas semiestructuradas con seis docentes escolares: dos directores (SS1 y PS2), dos profesores de ISL (inglés como segunda lengua) (SS1, PS1) y un encargado de protección del menor (PS1). Asimismo, entrevistamos a un miembro de una organización dedicada a trabajar con las escuelas para ampliar la red de la organización City of Sanctuary en Manchester. Esta entrevista facilitó algunos meta comentarios contextuales sobre las escuelas y las circunstancias más generales que influyen en la política educativa en el Reino Unido. También tomamos notas en las visitas a los centros escolares. En conjunto, estas herramientas de generación de datos nos han permitido explorar la respuesta de las escuelas a los niños migrantes y la medida en que estas adaptan sus prácticas docentes para dar apoyo a una población estudiantil cambiante.

Los docentes nos recibieron en sus respectivos centros y nos dedicaron una media de 45 minutos para las entrevistas. Aplicando el principio del consentimiento como un proceso continuo (Neale & Hanna, 2012), además de enviar información sobre el proyecto por email, comentamos el proyecto en persona antes de grabar las entrevistas. Aunque reconocemos que al omitir los nombres de los centros escolares se pierden significados que no pueden capturarse mediante los ‘pseudónimos más ingeniosos’ (Guenther, 2009, p. 419), se acordó con los docentes que anonimizarían absolutamente todos los datos. Los datos se analizaron mediante un enfoque temático latente (Braun & Clarke, 2006). Por ejemplo, cuando los directores de los centros describieron dificultades como la falta de financiación y una agencia local limitada, sus respuestas se presentan temáticamente bajo el tema ‘ansiedad profesional y tensiones locales’ y se comentan en relación con debates más amplios sobre las políticas educativas y la necesidad de empoderar y confiar en los profesionales de las escuelas.

Resultados

La ética del cuidado y la acogida

Las entrevistas y las visitas a los centros subrayan el potencial de las escuelas para convertirse en lugares de acogida de los menores migrantes. En esta sección describimos muestras de acogida en este contexto que van de unas relaciones amplias con la comunidad y esfuerzos por asistir a los más vulnerables, a un compromiso continuo para evitar segregar a los menores migrantes de sus pares y otorgarles funciones activas que pongan en valor sus orígenes étnicos, así como realizar pequeños pero significativos gestos como la preparación de comidas y la organización de eventos que reflejen la diversidad cultural del centro escolar.

Acoger significa tomar la decisión de cuidar, más allá del recinto escolar. En PS1 y PS2, por ejemplo, se hace particularmente evidente al final del día escolar, cuando los docentes esperan en el patio, junto a los alumnos, a que lleguen los padres. Mientras esperan, suelen entablar conversaciones informales sobre la participación de los niños en las actividades del día. Los directores comentaron este aspecto subrayando la importancia de la colaboración con los padres, no solo para comentar el progreso académico de los niños sino también en la supervisión de su bienestar. Parte de estas conversaciones versan sobre el apoyo a los padres y la remisión a otros servicios como explica la directora de PS1:

Ofrecemos mucho apoyo familiar. Por ejemplo, los padres saben que pueden obtener ayuda para tener acceso a bancos de alimentos, alojamiento, asistencia sanitaria o la tramitación de ayudas.

En SS1 el director del departamento de ISL describe un esfuerzo similar para facilitar las relaciones con la comunidad:

Para algunas comunidades es difícil saber cómo funciona el sistema, o son muy transitorias porque no valoran demasiado la educación.

En un caso particular, uno de los investigadores puso a prueba esta dedicación cuando, sin darse cuenta, conoció a uno de los progenitores de un alumno rumano fuera de la escuela. Este expresó su sincero agradecimiento hacia la directora de ISL, también de origen rumano, y mencionó que se habían visto varias veces. En situaciones más delicadas como las experiencias traumáticas que sufren algunos de los niños migrantes, la acogida adopta la forma de apoyo psicológico. El encargado de protección del menor en PS1 lo describe en detalle:

No estamos suficientemente especializados en lo que ofrecemos (es decir, gestionar el estrés postraumático). Tenemos un terapeuta de juegos infantiles, pero también hemos tenido que encontrar otros recursos y organizaciones benéficas que les ofrezcan su apoyo.

En la acogida, la integración de los estudiantes es esencial, independientemente de su nivel de inglés, en lugar de segregarlos de sus compañeros, una práctica de la que, en los últimos años, las escuelas que visitamos estaban tratando de distanciarse. En la actualidad, gran parte de este apoyo ocurre en la clase; los niños raramente son segregados en grupos, más que para ciertas actividades lingüísticas específicas. En PS1 observamos un caso en que niños originarios de países como Afganistán, que en ocasiones carecen de experiencia escolar anterior, eran seleccionados para una sesión intensiva de escritura de 20 minutos al principio del día, antes de reunirse con sus compañeros. Dicho esto, la enseñanza integrada presenta beneficios y dificultades:

Estamos intentando cambiar de una escuela dentro de una escuela a una escuela integrada. Todo tiene que ocurrir en las clases, con el profesor o profesora, en colaboración. Lo más difícil es cambiar la cultura y aquí tardamos unos años en conseguirlo. Pero el profesorado comprende que el ritmo en que avanzan los alumnos se acelera con la enseñanza integrada (Director/a del departamento de ISL, SS1).

Además de un reconocimiento activo de la experiencia migratoria, las escuelas expresaron su acogida también mediante políticas de representación (Power, 2012), que refuerzan las identidades migrantes. Aparte de la iniciativa ya arraigada del *Black*

History Month (Mes dedicado a la historia negra), el centro SS1 organizó un Mes de historia asiática y está preparando un Mes de historia romaní. Estas actividades permiten que los niños refuercen su autoestima, como explica el siguiente profesor:

Un Mes de historia romaní visibilizaría a los niños romaníes, les daría voz y les mostraría que tienen un sitio aquí. Creo que muchos de ellos no sienten que sea así y esa es la causa del comportamiento problemático de algunos de ellos. Esperan que me porte mal, pues me porto mal.

La acogida puede facilitar mayor empoderamiento motivando a los alumnos a representar a sus comunidades como traductores. De ese modo se les muestra que sus habilidades lingüísticas y culturales son valoradas y respetadas, como explica el director de ISL en SS1:

Creamos un programa denominado *Young Interpreters* (Jóvenes intérpretes) en la que animamos a los estudiantes a actuar de intérpretes. Empezamos con una formación inicial, en quinto grado (10–11 años) para que se den cuenta de que pueden convertirse en intérpretes y les mostramos las ventajas de ser bilingües o multilingües.

En las opciones gastronómicas de la cantina escolar durante las festividades religiosas pueden observarse otras formas más sutiles e ingeniosas de poner en práctica políticas de representación. Dado que un 70% de la población escolar en PS1 es musulmana, la escuela ofrece menús halal. Esta misma escuela organiza una serie de eventos para celebrar las diversas festividades religiosas: Eid, Año Nuevo chino, Diwali, Navidad y Semana Santa.

Sobre todo, la acogida requiere un esfuerzo significativo por parte de todos los profesionales del centro escolar para empatizar con las experiencias vividas por los menores. Este aspecto resulta obvio cuando solicitamos a la dirección del centro PS2 que reflexionase sobre qué significa ser migrante:

Es una pregunta difícil de responder. Trabajamos con estos niños y algunas veces respondemos a esta pregunta en su nombre. No hablaría de las experiencias vividas por estos niños. No las conozco. Confío en que sean sinceros conmigo. Algunos niños que han sufrido traumas y los que han llegado a este país de una forma nada agradable tienen una relación con la autoridad que hace que nos expliquen lo que creen que queremos oír, en lugar de la verdad. Para responder a la pregunta, no lo sé.

Sortear las estructuras educativas

En esta sección, discutimos las diversas formas en que los docentes escolares tratan de desarrollar su propia manera de ayudar a los niños a gestionar el currículo. Durante las discusiones con los profesores y las observaciones de las clases, identificamos un amplio rango de estrategias ingeniosas desarrolladas para abordar las limitaciones del currículo actual. Una de ellas es el énfasis en una educación multisensorial y multilingüe en algunas materias. Asimismo, algunos profesores confirmaron su compromiso con el aprendizaje de las lenguas de sus alumnos. Los profesores también hicieron referencia a sus empeños por facilitar una evaluación que reflejara las habilidades de sus alumnos y cuestionaron el enfoque eurocéntrico del currículo. Si bien este empeño de reconocimiento y representación es loable, hay que señalar que es necesario un reajuste

continuo por parte del profesorado, como revela esta opinión de un profesor de ISL en el centro SS1:

Todos los días tienes alumnos distintos, con distintas exigencias, y tienes que corregir, tienes que adaptarte y adaptar tu enseñanza y aprendizaje a estas exigencias. Es un proceso continuo. Algunas veces tienes que repetir la lección para el mismo grupo.

El uso de visualizaciones para reducir la atención en la lengua es un método que funciona para muchos de los profesores que tienen alumnos migrantes en sus clases. Por ejemplo, una profesora de matemáticas en SS1 hace uso abundante de símbolos visuales para mantener la atención de sus alumnos en los ejercicios de sumas y restas. Utiliza pictogramas de monedas, billetes, tickets de autobús y los precios de estos en lugar de simples números:

Decidí utilizar las palabras mínimas y muchas ayudas visuales. En matemáticas es un poco más fácil porque trabajamos con números y puedes utilizar más imágenes.

Para los niños más jóvenes en PS1, el foco se centra en las aptitudes orales. Puesto que en muchas ocasiones se desatiende el lenguaje hablado en el currículo en favor de la lectura, la escritura y las matemáticas, esta escuela decidió hacer todo lo posible por empoderar a sus alumnos. Para ello, un líder de oratoria previamente seleccionado organizó un exitoso equipo de debate que ganó numerosos premios nacionales en los últimos años. Además, esta escuela suele hacer uso frecuente de la poesía como herramienta de aprendizaje y ofrece a sus estudiantes certificados oficiales de oratoria.

En nuestras visitas en las clases y paseando por los pasillos de las escuelas nos dimos cuenta de que las tres abordaron eficazmente las políticas de representación mediante materiales gráficos multilingües que adornaban las paredes. Entre ellos había signos en la recepción, pósteres sobre literatura migrante, objetos culturales, dibujos y poemas multilingües. En conjunto, estos materiales contribuían al concepto de poder a través del paisaje (Yao & Gruba, 2020), es decir, al poder de persuadir a los lectores a adoptar un determinado punto de vista que otorga poder social a lo que está representando (Zhang, 2016).

Además, los docentes mostraron un elevado nivel de multilingüismo. En el centro SS1 entre cuatro profesores cubrían los siguientes idiomas: urdu, punjabi, árabe, rumano, francés, español, italiano y húngaro. En ocasiones, esta capacidad multilingüe se complementaba con otros miembros del equipo escolar que habían aprendido al menos algunas palabras o frases de los idiomas hablados por sus alumnos migrantes. La profesora de matemáticas del SS1, ella misma migrante de origen italiano, había aprendido a contar hasta diez en rumano y solía utilizar el término rumano equivalente de palabras como mayor o menor. La profesora nos explicó que esta estrategia 'hace que los alumnos te vean de otra forma [...] Ven que haces un esfuerzo por ellos y ellos tienen que hacer un esfuerzo por ti'.

Sortear el marco curricular no solo requiere una combinación de competencias multilingües y multisensoriales, sino que es necesario desafiar un enfoque puramente anglocéntrico o eurocéntrico en la enseñanza de las materias. Esto se hizo visible en una clase de historia en la escuela SS1, centrada en la época medieval. El profesor, también inmigrante de origen iraquí, hizo una comparación muy interesante entre la Inglaterra cristiana y la Bagdad musulmana. Algunos de los estudiantes de origen iraquí

interactuaron particularmente bien en esta actividad, puesto que se les invitó a compartir sus conocimientos sobre Irak. El profesor consiguió también poner de relieve la diversidad étnica de la clase debatiendo el significado de la palabra ‘cosmopolita’ y aprovechó para preguntar a los niños su lugar de origen. Asimismo, un profesor de matemáticas de la misma escuela comentó abiertamente la necesidad de diversificar un currículo excesivamente etnocéntrico:

Tenemos que celebrar más las cosas que son relevantes para nuestros alumnos. Por ejemplo, en Arte dramático, ¿trabajan una obra escrita por un autor asiático o rumano? ¿Aprenden danza tradicional rumana o solamente trabajan las danzas tradicionales británicas? ¿Estamos perdiendo oportunidades para celebrar a nuestros alumnos y hacerles sentir bien recibidos? Es más fácil en asignaturas como Humanidades o Civismo que en Matemáticas. Pero en Historia, por ejemplo, cuando estudian la Guerra, ¿estudian la participación de los ingleses o estudian también la de los alemanes, franceses, italianos y rumanos? No estoy seguro de que lo hagan. El mes dedicado a la historia Negra fue fantástico y mis alumnos negros estaban muy interesados, pero también preguntaron “¿Por qué no lo hacemos todo el tiempo?”

Si bien este tipo de esfuerzos pueden ser pasajeros y no siempre cuentan con el respaldo de todos los docentes, las escuelas están haciendo todo lo posible por formalizar algunas de estas expresiones de acogida. En el centro SS1, por ejemplo, lo hicieron otorgando certificados de competencia en las lenguas de los alumnos migrantes: ‘No existía un Certificado General de Educación Secundaria (GCSE en inglés) en la lengua materna. Cuando llegué, incluimos sus propias lenguas en los GCSE y los resultados fueron extraordinarios’, afirma el director de ISL. Esta misma escuela introdujo también la denominada Cualificación de nivel inicial que permitía a cualquier alumno de la clase, incluso los que tenían un nivel muy bajo de inglés, alcanzar una cualificación en matemáticas. ‘Hemos adaptado nuestro currículo para dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos. Y al hacerlo, su rendimiento en matemáticas e inglés ha mejorado porque era más accesible’, explica el profesor.

En las dos secciones anteriores hemos subrayado las formas en que los docentes reaccionan a los cambios demográficos en sus escuelas. En conjunto, las dos secciones forman la primera pregunta de investigación con la que exploramos las prácticas culturalmente sensibles desarrolladas por los docentes. En la sección siguiente, abordamos la segunda pregunta de investigación con la que exploramos los retos a los que se enfrentan los docentes para adaptar sus prácticas educativas.

Ansiedad profesional: tensiones locales, nacionales y globales

Durante nuestra interacción con los profesores de las escuelas, observamos cierta ansiedad cuando hablaban del modo en que sus prácticas moldeaban las identidades culturales de los menores. Este constructo, si bien pretende validar las experiencias de los migrantes, suele estar mediado, y en ocasiones supervisado, mediante una orientación jerárquica en sentido descendente de la educación en ciudadanía. Starkey (2018) sugiere que esta perspectiva nacionalista tan reducida de la ciudadanía es un problema debido a los diversos antecedentes migrantes de los menores, que se identifican con múltiples culturas, y a los niveles polifacéticos de la pertenencia.

Por lo general, en las escuelas se fomentan conceptos relativos a la ciudadanía en la línea de la iniciativa ‘Valores Británicos Fundamentales’ (FBV) por un lado, y prácticas de ciudadanía global o cosmopolitismo, por otro, en la línea del Premio a las escuelas respetuosas de los derechos (RRSA), en la mayoría de las escuelas que visitamos. A los centros se les asigna la categoría de Oro, Plata o Bronce en función de su participación en los RRSA, en los que se incentiva a reforzar los derechos de los menores mediante prácticas habituales de ciudadanía. Aunque en distintas prácticas escolares integradas en el currículo se fomentan nociones nacional y global de la ciudadanía, estas tienden a cubrir aspectos más bien macro de este constructo y no facilitan un marco o estrategia pedagógica para fomentar y hacer uso de las experiencias diarias de diversidad en la vida escolar. Para ello, es necesaria la improvisación de los docentes y, como hemos demostrado en este artículo, esta improvisación puede crear un sentimiento de ansiedad profesional que se intensifica debido a las percepciones de corrección política y a la ausencia de un compromiso crítico con la diversidad. En una entrevista con un miembro de una organización que trabaja con las escuelas para introducir la red ‘City of Sanctuary’ en la ciudad de Manchester, esta trabajadora expresa algunos meta comentarios más amplios sobre la ansiedad profesional en relación con la educación de los niños migrantes:

Los profesores no tienen confianza, tienden a esconderse en las restricciones del currículo o la falta de tiempo, pero al profundizar un poco más vemos que hay falta de confianza porque no saben que pueden decir o no en términos de corrección política. También es posible que alberguen ciertos estereotipos negativos sobre sí mismos y, por tanto, creo que los profesores no saben cómo abordar estos temas.

Este sentimiento surge también en las discusiones con los docentes de las escuelas, especialmente con los responsables de ISL o de protección del menor. La falta de formación y de compromiso crítico con la diversidad en la educación también significa que, aunque forme parte de la vida escolar cotidiana, la diversidad sigue siendo como el traje invisible del emperador.

Los docentes comentaron también otras posibles causas de su ansiedad profesional. Entre estas, las directrices o políticas cambiantes impuestas en las escuelas sin lugar a consultas o flexibilidad de aplicación. Un ejemplo de ello es la introducción de una asignatura sobre relaciones como materia obligatoria a partir de septiembre de 2020. Sobre este punto, la directora de PS2 comenta: ‘Es muy polémica en escuelas tan diversas, y el centro tiene que gestionarla con mucha sensibilidad. Se requiere mucha experiencia y mucha comprensión por parte de la escuela’. La gestión de esta situación requiere una comunicación intercultural muy avanzada, así como una formación en diversidad que puede resultar muy costosa para las escuelas. Esto plantea otra fuente de ansiedad profesional: la falta de financiación. Al describir la situación, la directora del centro PS2 explicó: ‘típicamente acabas en un sector que pone la factura por delante del trabajo o del apoyo que se presta a los niños’.

Discusión y conclusión

Butler (2016) formula la siguiente pregunta: ‘Cuando hablamos de hospitalidad, siempre se hace referencia a un *nosotros* que extiende la hospitalidad hacia *ellos*.

Pero, una vez que esos *ellos* están dentro, quién es ese *nosotros*? ¿Cómo cambia ese *nosotros*? ¿Pasan esos *ellos* a formar parte de *nosotros*?. En este artículo hemos mostrado las distintas expresiones de cuidado y acogida que se improvisan a nivel local para responder a los cambios demográficos en la población infantil. Las discusiones sobre la composición de ese *nosotros* siguen evolucionando, si bien de manera tímida, preocupada y vacilante. A pesar de la aplicación jerárquica de estándares educativos y dictados políticos ‘desde arriba’ que emanan de enfoques generalistas, los docentes consiguen encontrar maneras de sortear las estructuras para prestar apoyo a sus alumnos. Pero este esfuerzo requiere tiempo, dedicación, empatía y una ética de acogida. Al debatir estos compromisos con los docentes escolares, conocemos ejemplos de buenas prácticas que tratan de desarrollar una participación equitativa en la vida escolar, pedagogías inclusivas y mejor representatividad de los grupos marginalizados. Gracias a estas prácticas, los niños aprenden a tender puentes de solidaridad basados en aspectos comunes de la condición humana (Holliday, 2016). Al mismo tiempo, comienzan a aprender sobre la validación de sus diversas identidades (Power, 2012) y las distintas maneras de ‘estar’ en el mundo. En este sentido, las escuelas tienen el potencial de crear vínculos sociales sostenibles basados en el reconocimiento de la diversidad para combatir expresiones de compartimentalización (Gumperz, 2001) y de segregación urbana (Schneider, 2020).

No obstante, los docentes necesitan más apoyo y espacio para desarrollar su agencia educativa. El apoyo financiero es clave para que las escuelas puedan ampliar sus recursos educativos y para que los docentes puedan acceder a una formación sobre diversidad que aborde críticamente la cuestión de quiénes somos en la actualidad. Además, tenemos que mostrar confianza en las decisiones locales que toman para responder a sus necesidades y aspiraciones locales. Nuestra participación en el proyecto MiCREATE ha revelado que los enfoques basados en la acogida en los centros educativos funcionan bien cuando se adoptan enfoques holísticos que surgen de la agencia educativa y se basa en los orígenes diversos de sus alumnos (Popan et al., 2020). Por tanto, si bien es importante contar con marcos a nivel macro que orienten los objetivos educativos en las distintas etapas escolares, es clave también dejar espacio para las improvisaciones a nivel micro (en la clase) e intermedio (a nivel de centro escolar) que puedan llevarse a cabo con confianza para responder a ese *nosotros* cambiante.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the European Union’s Horizon 2020 Research and Innovation Programme under grant agreement No 822664. We would like to acknowledge the school educators whose responses have helped us explore schools as sites of fostership for migrant children. Thanks are also due to the anonymous reviewers for shaping the development of this paper. / *Este trabajo ha recibido el apoyo del programa europeo de investigación e innovación Horizonte 2020 mediante la beca No. 822664. Queremos agradecer la participación de los docentes escolares cuyas respuestas nos han permitido explorar las escuelas como centros de acogida de los niños migrantes. Gracias también a los revisores anónimos por contribuir al desarrollo de este artículo.*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Khawla Badwan  <http://orcid.org/0000-0003-1808-724X>

Cosmin Popan  <http://orcid.org/0000-0002-7877-1652>

References / Referencias

- Badwan, K. (2020). Unmooring language for social justice: Young people talking about language in place in Manchester, UK. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(2), 153–173. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1796485>
- Badwan, K. (2021). *Language in a globalised world: Social justice perspectives on mobility and contact*. Palgrave MacMillan.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Ball, A., & Freedman, S. (2004). Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. In A. Ball, & S. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity.
- Bell, M. (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233–250. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, J. (2016). *Trump is emancipating unbridled hatred*. Zeit Online. <https://www.zeit.de/kultur/2016-10/judith-butler-donald-trump-populism-interview>
- Derrida, J. (2005). The principle of hospitality. *Parallax*, 11(1), 6–9. <https://doi.org/10.1080/1353464052000321056>
- DfE. (2012). *Teachers' Standards*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D., & Whitworth, L. (2017). To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Association Journal*, 43(1), 29–48. <https://doi.org/10.1002/berj.3253>
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Routledge.
- Guenther, K. (2009). The politics of names: Rethinking the methodological and ethical significance of naming people, organizations, and places. *Qualitative Research*, 9(4), 411–421. <https://doi.org/10.1177/1468794109337872>
- Gumperz, J. (2001). The speech community. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 43–52). Blackwell.
- Harvey, L. (2014). *Language learning motivation as ideological becoming: Dialogues with six English-language learners* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manchester.
- Holliday, A. (2016). Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and threads. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 318–331. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168046>

- Jerome, L., & Clemitchaw, G. (2012). Teaching (about) Britishness? An investigation into trainee teachers' understanding of Britishness in relation to citizenship and the discourse of civic nationalism. *The Curriculum Journal*, 23(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.650468>
- Kerr, D. (1999). Re-examining citizenship education in England. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J. Arnadeo (Eds.), *Civic education across countries* (pp. 203–228). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kundnani, A. (2007). *The end of tolerance*. Pluto Press.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitative driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Nail, T. (2019). *Being and motion*. Oxford University Press.
- Neale, B., & Hanna, E. (2012). *The ethics of researching lives qualitatively through time*. Timescapes Methods Guides. <http://www.timescapes.leeds.ac.uk/assets/files/methods-guides/timescapes-series-2.pdf>
- Partridge, D. (2019). Articulating a Noncitizen Politics: Nation State Pity Vs. Democratic Inclusion. In J.-J. Bock & S. Macdonald (Eds.), *Refugees Welcome?: Difference and Diversity in a Changing Germany* (pp. 265–287). Berghahn Books.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility*. Multilingual Matters.
- Phipps, A. (2019). *Decolonizing multilingualism*. Multilingual Matters.
- Phipps, A. (2020, June 18). *Fostering integration: Making refuge real through the arts of justice and contemplative seeing*. A lecture for World Refugee Day organised online by the UNESCO Refugee Integration through Languages and the Arts.
- Popan, C., Arun, S., & Bailey, G. (2020). Education outside the mainstream: Valuing cultural heritage through alternative resources for the integration of migrant children in the UK. *Annales- Series Historia Et Sociologia*, 30(4), 613–628. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.41>
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473–492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Pratt, M. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40. <http://www.jstor.org/stable/25595469>
- Schneider, B. (2020). The urban myth: A critical interrogation of the sociolinguistic imagining of cities as spaces of diversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 267.
- Shain, F. (2013). Race, nation and education: An overview of British attempts to 'manage diversity' since the 1950s. *Education Inquiry*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22062>
- Simpson, J., & Whiteside, A. (2015). Introduction. In J. Simpson, & A. Whiteside (Eds.), *Adult language education and migration* (pp. 1–18). Routledge.
- Smith, H. (2013). A critique of the teaching standards in England (1984–2012): Discourses of equality and maintaining the status quo. *Journal of Education Policy*, 28(4), 427–488. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.742931>
- Starkey, H. (2018). Fundamental British values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>
- Street, B. (1993). Culture is a Verb. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture: Papers from the annual meeting of the British association of applied linguistics held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991* (pp. 23–43). Multilingual Matters.
- Sue, D. (2010). *Racial microaggressions in everyday life. Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley and Sons.
- Thomson, P., Lingard, B., & Wrigley, T. (2012). Ideas for changing educational systems, educational policy and schools. *Critical Studies in Education*, 53(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.636451>
- Weber, B. (2020). Islamophobia East-West and the politics of hospitality in contemporary Germany. *Journal of Contemporary European Studies*, 28(1), 44–56. <https://doi.org/10.1080/14782804.2019.1651700>

- Yao, X., & Gruba, P. (2020). Power through the semiotic landscape. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1737090>
- Yao, Y. (2009). Integrative levels of granularity. In A. Bargiela and W. Pedrycz (Eds.), *Human-Centric Information Processing Through Granular Modelling* (pp. 31–47). Springer.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Zhang, H. (2016). Plurilingual posters in a multilingual city: Reader positioning and power negotiation. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 588–609. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1192184>