

2 de mayo  
2022

## La generación 1.5 de vuelta a México: resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno

por **Mónica L. Jacobo Suárez**



## La generación 1.5 de vuelta a México: resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno

Autora: Mónica L. Jacobo Suárez. Agradece a Guadalupe Chávez, Luis Ángel Gallegos, José Navarro y Nuty Cárdenas en el trabajo de recolección de datos en campo.

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)-Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios (CIDE-MIG).

El Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios del CIDE (CIDE-MIG) tiene como objetivo general posicionar al CIDE entre la academia, el sector público, privado y la sociedad civil, como una institución experta en el análisis y discusión del tema migratorio desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, que realiza investigaciones con alto rigor académico y, al mismo tiempo, con relevancia para la toma de decisiones y para informar a la opinión pública.

Las opiniones y los datos contenidos en este documento son de la exclusiva responsabilidad de su autora que quizá no coincidan con las posturas institucionales del CIDE o del CONACYT.

El documento contiene información derivada del proyecto "Jóvenes migrantes de retorno: trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral", (número 292078) financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) vía el Fondo Sectorial de Investigación para el Desarrollo Social (Sedesol-Conacyt). (número 292078).

1ª edición, mayo de 2022.

©, 2022, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.  
Carretera México-Toluca 3655, Col. Lomas de Santa Fe,  
C.P. 01210, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México

Editado e impreso en México.

ISBN de la serie: 978-607-8508-34-1  
ISBN del volumen: en trámite

La autora agradece los comentarios de los dictaminadores anónimos y el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## Contenido

- 5** Resumen Ejecutivo
- 6** Antecedentes: la migración de retorno ayer y hoy
- 7** Los límites a la integración de la generación 1.5 en Estados Unidos
- 9** Los perfiles de la generación 1.5 en el retorno a México
- 11** El retorno: aprendizajes múltiples, desarraigo y resocialización
- 13** La importancia de la escuela: el idioma, el sentido de pertenencia y la identidad
- 17** Aprendiendo a ser ciudadano en México: el derecho a tener derechos
- 20** Conclusiones: cómo facilitar la (re)integración en el mediano y largo plazo
- 22** Referencias



Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de El Economista América.

# La generación 1.5 de vuelta a México: resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno

\* **Mónica L. Jacobo Suárez**

## Resumen ejecutivo

**E**l flujo de los migrantes de retorno a México durante el siglo XXI ha captado la atención de académicos, sociedad civil y distintos niveles de gobierno. El interés se desprende del aumento sustantivo de migrantes que regresaron de Estados Unidos a México durante la primera década del siglo, voluntaria e involuntariamente, y a la diversidad y heterogeneidad en los perfiles de éstos. En este *policy brief*, ponemos el foco en los migrantes de la generación 1.5: aquellos que emigraron de México a una edad temprana y quienes por tanto experimentaron su socialización y etapa formativa en Estados Unidos. Para ellos el retorno a México durante su juventud o edad adulta conlleva desafíos particulares a los experimentados por el resto de los migrantes de retorno. Analizamos las trayectorias migratorias y educativas de migrantes de retorno pertenecientes a la generación 1.5 con el objetivo de entender 1) cómo éstas influyen sobre sus procesos de socialización, sentidos de pertenencia e identidad y 2) cómo dichos procesos se relacionan con su (re)integración y ejercicio de derechos ciudadanos en México. A partir del trabajo de campo realizado en cinco estados de México,<sup>1</sup> nuestros hallazgos sugieren que, al regresar a México, hombres y mujeres de la generación 1.5 viven un proceso de resocialización importante por lo que su experiencia no puede considerarse “un regreso a casa”. En su lugar, estos migrantes viven múltiples procesos de aprendizaje: desde desarrollar el dominio del español, aprender los coloquialismos y fechas históricas, hasta adquirir conocimiento sobre la burocracia y procesos administrativos en México. Aunque estos procesos de aprendizaje no son sencillos y ocurren en medio de múltiples tensiones sociales, lingüísticas y culturales en torno a lo que significa ser “mexicano”, los migrantes de retorno entrevistados identificaron el ejercicio de sus derechos ciudadanos como una ganancia o aspecto positivo derivado de regresar a su país de origen.<sup>2</sup>

### Sobre la autora:

\*Profesora Investigadora Titular del Centro de Investigación y Docencia Económicas–Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas. Contacto: monica.jacobo@cide.edu

<sup>1</sup>La autora agradece el apoyo de Guadalupe Chávez, Luis Ángel Gallegos, José Navarro y Nuty Cárdenas en el trabajo de recolección de datos en campo.

<sup>2</sup>Este *policy brief* se desprende del proyecto “Jóvenes migrantes de retorno: diagnóstico de trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral” (número 292078), el cual recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología vía el Fondo Sectorial de Investigación para el Desarrollo Social.

# La generación 1.5 de vuelta a México: resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno

## Antecedentes: la migración de retorno ayer y hoy

El flujo de emigrantes mexicanos a Estados Unidos tiene larga data; los primeros mexicanos que emigraron al vecino del norte se remontan al Tratado de Guadalupe-Hidalgo en 1848. Por más de un siglo, Estados Unidos ha recibido un flujo masivo y constante de migrantes provenientes de México. A su vez, la migración de retorno a México ha estado presente desde el inicio de la emigración mexicana a Estados Unidos. El retorno masivo de mexicanos (en su mayoría motivado por deportaciones implementadas por el gobierno estadounidense) ha ocurrido en varios momentos. En el siglo XX, durante el periodo de la Gran Recesión cuando la economía estadounidense tuvo un aumento en el desempleo y las manos mexicanas dejaron de ser requeridas temporalmente (Alanís 2015: 47); y al inicio del siglo XXI, durante las administraciones de Barak Obama, las cuales fueron coincidentes con la crisis económica de 2008 y la expansión del programa de deportación Comunidades Seguras a todos los condados de ese país (Jacobo 2015). Estudiosos de la migración México-Estados Unidos se han referido a esta etapa como “la década en que cambió la migración” para señalar lo significativo del volumen de migrantes mexicanos que regresaron al país de origen, la caída de los flujos de emigración mexicana hacia Estados Unidos y la transformación de México en un país de tránsito y destino (Escobar y Masferrer 2021: 13).

La migración de retorno a México en el siglo XXI ha tenido un carácter más forzado (involuntario) y menos circular que los flujos registrados a finales del siglo pasado (Masferrer 2022: 16) al mismo tiempo que ha crecido la heterogeneidad de perfiles de retorno. Esta diversidad de perfiles entre los migrantes que regresan a México conlleva nuevos desafíos para el gobierno federal y los gobiernos estatales. En particular, las primeras décadas de este siglo han visto la presencia creciente de niños, adolescentes y jóvenes dentro de la población de retorno (Jensen y Gándara 2021): algunos de ellos nacieron en México y migraron a Estados Unidos a una edad temprana, por lo que se les llama generación 1.5; otros nacieron en Estados Unidos de padres migrantes y son considerados como segunda generación. Con frecuencia, ambos perfiles pertenecen a familias de estatus mixto las cuales han sido afectadas directamente por la política migratoria estadounidense desde finales del siglo XX. El *Immigration Reform and Control Act* (IRCA) en 1984 y el *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act* (IIRIRA), implementado una década después, interrumpieron la

circularidad entre México y Estados Unidos y contribuyeron al asentamiento permanente de familias con migrantes irregulares, entre ellos menores de edad que han pasado sus años formativos en escuelas estadounidenses. Estos hijos de migrantes, quienes transitaban a la juventud y posteriormente a la edad adulta durante el siglo XXI, vivieron procesos de integración a Estados Unidos sustantivamente distintos a los de sus padres al haber experimentado la mayoría o totalidad de su socialización primaria en ese país. Su retorno a México, en consecuencia, también difiere del de sus padres. Este trabajo centra su atención en ellos.

## Los límites a la integración de la generación 1.5 en Estados Unidos

El concepto de generación 1.5 se desprende de los estudios pioneros sobre incorporación de inmigrantes (Rumbaut 2004). Un inmigrante es considerado perteneciente a la generación 1.5 cuando 1) su arribo al país de destino ocurre durante su infancia o temprano en la adolescencia, y 2) cuando su etapa formativa y/o escolarización formal transcurre en su mayoría en la sociedad de destino. Gracias a la decisión de la Suprema Corte *Plyler versus Doe*, niños y jóvenes indocumentados tienen acceso gratuito a la educación pública en Estados Unidos desde el preescolar hasta el doceavo grado (Abrego y Gonzales 2010: 148-9). Mediante su presencia cotidiana en las escuelas públicas, estos niños y jóvenes aprenden inglés y están expuestos diariamente a la cultura y normas dominantes, lo cual acelera su adaptación y nutre sentimientos de pertenencia a la sociedad norteamericana. Por lo tanto, las escuelas públicas son espacios temporales de integración y socialización donde las interacciones diarias “legitiman la presencia de niños indocumentados” en el país de acogida. Así, las experiencias de integración social y cultural de la generación 1.5 en Estados Unidos son, en general, más favorables que las vividas por sus padres—primera generación de migrantes—(Abrego 2011, 345; 2014, 154).

La integración de la generación 1.5 a la sociedad estadounidense es, sin embargo, temporal. El proceso de integración y pertenencia social alimentado desde las escuelas públicas se “interrumpe bruscamente” una vez que los inmigrantes transitan a la edad adulta o concluyen el doceavo grado y se termina la protección legal para ellos. Es entonces cuando su continuidad a la educación superior y opciones laborales se ven seriamente limitadas, aun habiéndose educado en escuelas estadounidenses. La ilegalidad se convierte en un “estatus maestro” que determina aspectos básicos de su vida como adultos; desde obtener una licencia de conducir, buscar un trabajo, viajar fuera de Estados Unidos, o simplemente solicitar una beca para estudiar en la universidad (González 2016). Esta situación contrasta con su visible adaptación a la cultura estadounidense, su dominio del inglés y el conocimiento de las instituciones y procesos en ese país.

Las limitantes a la integración social, económica y laboral experimentados por la generación 1.5 en Estados Unidos son visibles ahora gracias al movimiento activista *DREAMer*, denominado

así por su vinculación con la iniciativa de ley *Dream Act* (*Development, Relief and Education for Alien Minors*) presentada ante el Congreso de Estados Unidos en 2002. Aunque la iniciativa ha sido rechazada en todas las ocasiones que ha sido presentada al Congreso, ha fungido como un parteaguas para la acción política de estudiantes indocumentados a nivel nacional. Muchos jóvenes de la generación 1.5 se sumaron a los llamados “ejércitos de Obama” en 2010, año en el que *Dream Act* quedó a cinco votos de ser aprobado en el Senado y no llegó a convertirse en ley (Truax 2018). En respuesta, Barak Obama instauró la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés) en 2012. Los beneficios provistos por este programa consisten en un permiso de trabajo, la posibilidad de solicitar una licencia de conducir y un número de seguridad social. DACA no significa, sin embargo, un estatus legal y no constituye un camino hacia la ciudadanía. Al contar con criterios de elegibilidad muy precisos, DACA no es una alternativa viable para todos los migrantes de la generación 1.5.<sup>3</sup> De los 3.6 millones de migrantes no autorizados pertenecientes a la generación 1.5, aproximadamente 800 mil han sido beneficiarios del programa, siendo originarios de México el 80 por ciento de éstos (Benenson 2020). Además, DACA conlleva un alto nivel de precariedad inherente a su naturaleza como acción ejecutiva. Durante la presidencia de Donald Trump, un Tribunal de Distrito del Sur de Texas determinó que el programa era “ilegal” y lo revocó temporalmente, aunque posteriormente fue reinstaurado por otro tribunal de Nueva York. Ante este contexto de techos de cristal (Rojas García 2013), un intensificado clima anti-inmigrante y un sistema de deportación federal fortalecido, jóvenes y adultos de la generación 1.5 se han visto empujados a volver a México, ya sea por decisión propia o por situaciones que los obligan a salir de Estados Unidos.

Mientras que el regreso a México puede tener una cierta connotación de “volver a casa” para aquellos mexicanos que migraron como adultos y/o que han sido migrantes cíclicos, para la generación 1.5 el mudarse a México tiene mucho de desconocido, inédito y desafiante. Esta situación constituye en cierta medida una paradoja pues los migrantes de la generación 1.5 son ciudadanos

mexicanos con derechos formales en este país, pero con sentidos de pertenencia, apegos e identidades que en principio no están ligados a México (Jacobo, Despagne y Chávez 2022), como se discute más adelante.



Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de Telemundo51

<sup>3</sup>Para ser elegible, se requiere ser menor de 31 años al momento de solicitar DACA; haber ingresado a los Estados Unidos de manera irregular antes de cumplir 16 años; haber vivido continuamente en ese país desde el 15 de junio de 2007; haber concluido la escuela secundaria o su equivalente, estar inscrito en la escuela o haber sido parte de las fuerzas armadas y, más importante, no haber sido condenado por un delito mayor o delito menor grave, o contar con tres o más delitos menores.

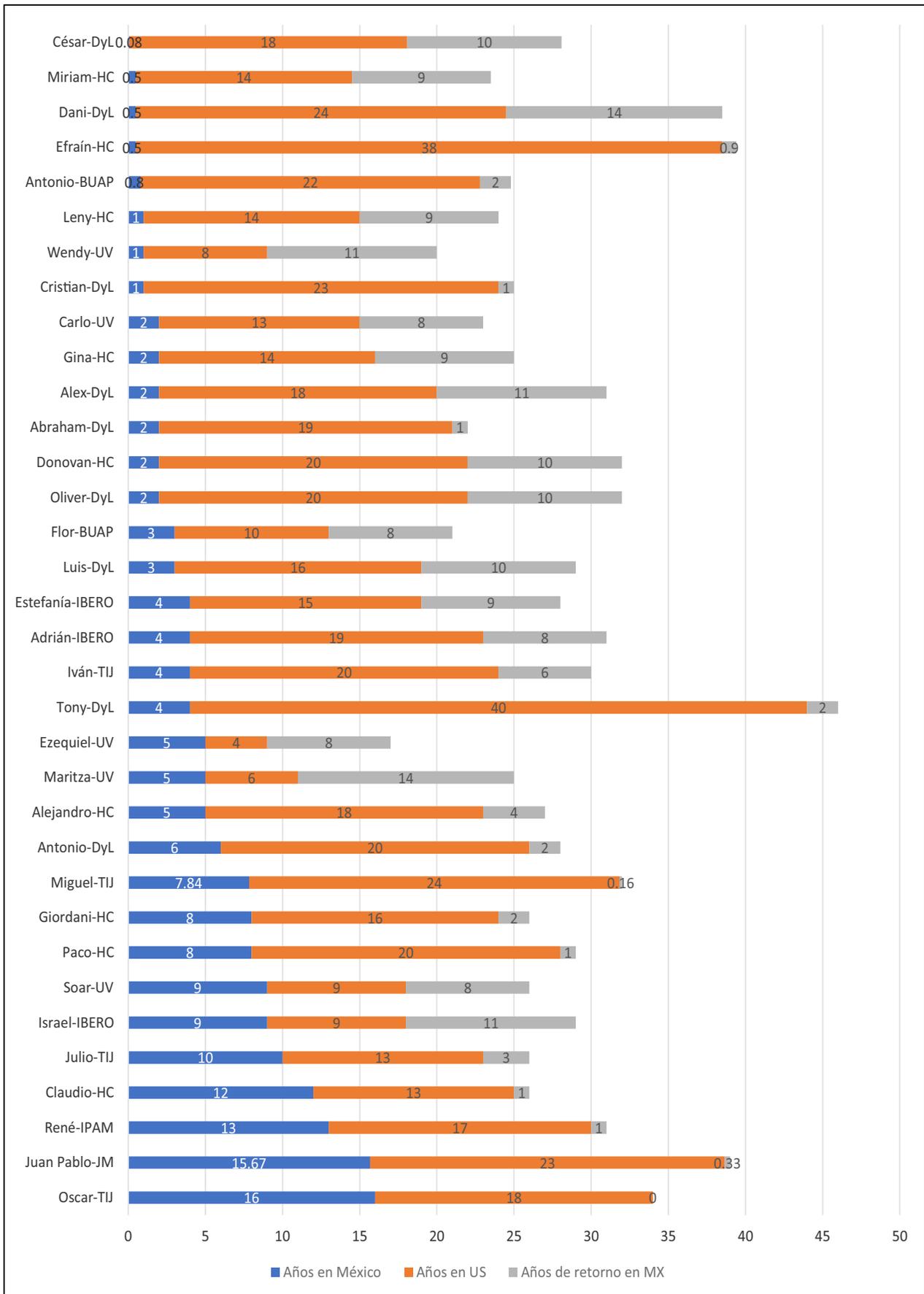
## Los perfiles de la generación 1.5 en el retorno a México

Las mujeres y hombres pertenecientes a la generación 1.5 incluidos en este estudio participaron en diversos grupos de enfoque y entrevistas realizadas en los estados de Baja California, Jalisco, Veracruz, Puebla y Ciudad de México. Se buscó incluir perfiles diversos además de entrevistar a migrantes cuyo retorno a México fuese relativamente reciente (menos de 2 años) así como a quienes hubiesen acumulado estancias más largas en México. El objetivo fue documentar y comprender los desafíos en la inserción a México en el corto y largo plazo.

La Figura 1 muestra las trayectorias migratorias de nuestros participantes. La línea rosa indica el tiempo vivido en México previo a migrar a Estados Unidos, periodo que va desde menos de un año (valores de 0.5 y 0.8) hasta los 16 años en nuestros participantes. Observamos que una mayoría migró –en estricto sentido fueron llevados por sus padres- muy temprano durante su primera infancia y antes de iniciar el proceso de escolarización en México. César, Miriam, Dani, Efraín y Antonio migraron teniendo solo unos meses de edad, mientras que otros 17 participantes llegaron a Estados Unidos entre su primer y sexto año de vida. Estos migrantes nos compartieron tener pocos o nulos recuerdos de su vida en México antes de llegar a Estados Unidos; al haber sido llevados muy temprano en la infancia, su socialización primaria ocurrió prioritariamente en las escuelas norteamericanas. La Figura 1 también muestra el perfil de aquellos migrantes que llegaron al país de acogida durante la adolescencia. Ellos iniciaron su escolarización en México, la interrumpieron al migrar y la retomaron en Estados Unidos. Tal es el caso de René, Juan Pablo y Oscar. Aplicando los cohortes de grupos migratorios identificados por Rumbaut (2004: 1811), 22 participantes serían clasificados como generación 1.75 (aquellos que llegaron a Estados Unidos entre los 0 y los 5 años), 8 participantes califican como generación 1.5 (llegada entre los 6 y los 12 años) y 3 participantes serían clasificado como generación 1.25 al haber migrado entre los 13 y 17 años. Aquí nos referimos a todos ellos como generación 1.5 para hacer referencia al extenso cuerpo de literatura desarrollado alrededor de las características principales de este grupo: la emigración a edad temprana y el vivir la etapa formativa en el país receptor.

La línea amarilla señala el tiempo vivido en el país de acogida, Estados Unidos. La mayoría de los participantes vivieron largos periodos en el país de destino, pasando su infancia, adolescencia y en ocasiones edad adulta en ese país. Las estancias más cortas las reporta Ezequiel y Martiza, con 4 y 6 años en Estados Unidos respectivamente. En contraste, vemos perfiles donde prácticamente toda su vida ha transcurrido fuera de México. Por ejemplo Tony (40 en Estados Unidos), Efraín (38 años), Dani (24 años) y Cristian (23 años). Estas largas estadías en los migrantes participantes de este estudio coinciden con datos a nivel nacional que muestran un aumento en el tiempo de estancia en Estados Unidos entre los migrantes que han retornado a México durante las primeras décadas del siglo XXI (París 2010: 18).

### Figura 1. Trayectorias migratorias de la generación 1.5



Fuente: Elaboración propia.

El retorno representa la etapa más reciente en las trayectorias migratorias examinadas y está representada por la última línea. La Figura 1 muestra el retorno reciente en Oscar, Juan Pablo, Miguel y Efraín quienes tenían meses de haber regresado a México (valores menores a 1). Adicionalmente, otros diez migrantes tenían entre 1 y 3 años de haber regresado al país. También observamos el retorno antiguo en aquellos migrantes con más de tres años y hasta una década de vivir en México, como los casos de Oliver, Donovan y César. En conjunto, la primera y última línea indican el tiempo que cada migrante ha vivido en México mientras que la línea amarilla nos da la duración de su estancia en Estados Unidos. Resaltamos que para la mayoría de los migrantes entrevistados, la estancia en Estados Unidos representa una parte significativa de sus vidas; Tony y Efraín ejemplifican dos casos extremos donde casi la totalidad de su vida ha transcurrido fuera del país de nacimiento. Por tanto, es más pertinente utilizar el concepto de integración y no reintegración al estudiar ciertos perfiles de la generación 1.5. Usar integración para describir y analizar la adaptación, resocialización y múltiples aprendizajes vividos al retorno a México parece más adecuado cuando no se cuentan con recuerdos o memorias significativas previas a haber migrado.

### El retorno: aprendizajes múltiples, desarraigo y resocialización

Regresar a México, ya sea durante la adolescencia o la etapa adulta, implicó un nuevo comienzo para la mayoría de nuestros participantes: desde desarrollar su español para comunicarse con otros, descubrir cómo funcionan las instituciones mexicanas y volverse competente navegando la burocracia y realizando trámites, hasta descubrir los coloquialismos y festividades importantes de la cultura mexicana, como el día de la Independencia. Por ejemplo, un tema común al platicar con los migrantes de este estudio fue su confusión respecto a la festividad de la Independencia de México, la cual es asociada al 5 de Mayo por la comunidad mexicana que reside en Estados Unidos. César resaltó su asombro al vivir la celebración del 5 de mayo en México muy distinta a cómo solía celebrar esta fecha en Estados Unidos: "allá celebramos el 5 de mayo, aquí no se celebra y allá celebramos en grande [...] los mexicanos que estamos allá lo celebramos bien machín, hasta llevamos, bueno yo llevaba la bandera de México a la secundaria". En otra conversación al respecto, Luci nos compartió cómo se sintió al descubrir, años posterior a su retorno, que la independencia de México es en realidad el 16 de septiembre y no el 5 de Mayo, como ella pensó durante 14 años mientras vivía en Florida: "*I kind of felt like a fake Mexican, because I didn't know when Independence Day was*"

Este "aprender a ser mexicano en México" coexiste con sentimientos de desarraigo, *shock* y trauma cuando los migrantes han sido forzados a regresar. El regreso a México implica dejar atrás rutinas, amigos, proyectos personales y, muchas veces, a la familia nuclear. Cuando esto ocurre, observamos un trauma considerable y depresión, como ilustra el testimonio de Alejandro: "Pasé más de la

mitad de mi vida allí y mis hijas nacieron allá, las extraño (...). A veces sueño que mi niña está llorando y me despierto, y me da mucha tristeza". Si bien Alejandro podría haber traído a sus hijas a México, su decisión fue que permanecieran en Estados Unidos al no contar él con un trabajo estable para sostenerlas en México y por considerar que las oportunidades educativas son mejores en Estados Unidos. En el mismo sentido, Donovan nos compartió: "duré como 6 años [a partir del retorno] arrastrándome en lo que salí de la depresión de no estar con mi mamá, de no estar con mi hermana. Allá [Estados Unidos] está toda mi familia. Mi hermana y mi hermano sí nacieron allá, y sí, es una experiencia exageradamente difícil". Donovan y Alejandro ilustran el alto riesgo de separación familiar existente dentro de las familias migrantes de estatus mixto. En otros casos, el regreso a México se asocia a un alto nivel de desarraigo, al menos durante los primeros años, debido a la carencia de lazos afectivos que permitan construir un sentido de pertenencia vinculado al país donde nacieron. Gina nos comenta de su regreso forzado a México cuando tenía 14 años: "sí, me regresaron y fui deportada [...] y pues estás viviendo con extraños. Yo viví con ellos [tíos] como dos años y ya después me fui porque en realidad no los conocía".

Si bien no todos los migrantes que regresan a México muestran el nivel de trauma experimentado por Donovan o Alejandro, la mayoría de migrantes entrevistados sí asociaron sus primeros meses (e incluso años) de vuelta en México con cierto grado de conmoción y profundos sentimientos de tristeza. Por ejemplo, Lucía nos compartió las diferentes etapas por las que ha pasado durante una década de vivir nuevamente en México: "ajá, shock en la primera etapa. Entonces pasas por la depresión. Después viene la fase de tener que aceptar que tal vez no puedas regresar a casa por muchos años". Inherente al proceso de deportación está la falta de agencia sobre la decisión de regresar. Esta involuntariedad del



*Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de Dreamstime.*

ración 1.5 vive rupturas en cuanto al contenido curricular, normas, expectativas e incluso métodos pedagógicos utilizados en un sistema educativo estadounidense versus el mexicano. Este punto es ilustrado de nuevo por Miriam, quien regresó a México a los 15 años después de haber cursado toda su educación previa en Estados Unidos:

Llegué *pretty much* el último año de secundaria, bueno último semestre o algo así, *so yeah. Like*, no sabía escribir. Entonces cuando dictaban *I couldn't catch up at all*. Creo que lo que más entendía era matemáticas y así como que química. Ajá, porque es más como que genérico y universal, obviamente sale, como así. Sí, era *like mi notebook*, empezaban a dictar y quizá cachaba una de las primeras, así como *two sentences*, y el resto iba así corriendo intentando como de que captar lo que me iban diciendo. Y luego ni entendía lo que había escrito. *Like literally*.



Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de El Economista América.

En esta cita destaca el uso del dictado como una práctica pedagógica utilizada por los profesores en México, la cual fue completamente nueva y desafiante para Miriam al no contar con la habilidad de la lecto-escritura del español. Sobresale también en la narración de Miriam, quien tenía casi una década de haber regresado a México al momento de conocerla, el uso del translenguaje –práctica plurilingüe de los hablantes que pasan de un idioma a otro o incluso mezclan los idiomas según sus necesidades (García 2014). El translenguaje y uso del spanglish son prácticas con frecuencia consideradas inapropiadas si se es mexicano y se asiste a una escuela en México. Así, quienes hacen uso del span-

retorno influye sobre la salud emocional de la generación 1.5, impide “prepararse” para el regreso e impacta la disposición de la generación 1.5 para (re) integrarse a la sociedad mexicana. Años después de ser deportado a México, Max reflexiona sobre su experiencia en su país de origen: “Bueno, ahora puedo decir que ha sido una experiencia muy bonita [regresar a México], pero al principio, no. Ahora, después de 3, 4 años. Pero... el simple hecho que la decisión no fue mía... eso arruina todo.” Esta cita destaca el impacto que el retorno forzado puede tener, al menos en un inicio, sobre la disposición de la generación 1.5 de avanzar en el proceso de resocialización necesario para su adaptación a México.

### La importancia de la escuela: el idioma, el sentido de pertenencia y la identidad

Para los niños y jóvenes migrantes las escuelas son espacios de socialización importantes dentro de las cuales, además de participar del proceso de aprendizaje y convivir con sus pares, adquieren rutinas, conductas y valores que van nutriendo su identidad y sentido de pertenencia. Al interior de las escuelas ocurre buena parte de la socialización primaria, entendida ésta como un proceso intensivo ocurrido durante la niñez y que permite al individuo interiorizar los elementos más esenciales y profundos que lo hacen miembro de una sociedad (Berger y Luckman 2008). Es gracias a esta socialización primaria vivida dentro de las escuelas norteamericanas que los migrantes de la generación 1.5 adoptan el inglés como su idioma de preferencia y mediante éste desarrollan y practican nociones de pertenencia (Unzueta y Seif 2014: 2-3)

Cuando los migrantes de la generación 1.5 regresan a México encuentran que todo lo aprendido previamente no siempre facilita el nuevo proceso de socialización y aprendizaje dentro de la escuela, al menos en un principio. La transición del inglés al español como lengua de instrucción, es uno de los primeros desafíos al regreso y uno que con frecuencia permanece por varios años. El dominio del español escrito y hablado interviene en la integración social de estos jóvenes, en particular de quienes regresan en edad escolar y se incorporan a la escuela en México después de haber sido escolarizados en inglés en las escuelas norteamericanas. Todos nuestros participantes nos compartieron haber vivido diversos grados de dificultad con el español; al haber sido escolarizados en Estados Unidos, el inglés era su idioma dominante y preferido por muchos años posterior a su regreso a México. Miriam nos ilustra este punto al hablar de su falta de dominio del español como un proceso natural al haber partido muy temprano en su infancia: “me fui prácticamente desde los 7 meses, so no sabía hablar español ni sabía escribir ni leer español. Hablar, creo que puedo decir que sabía hablar Spanglish si al caso, pero no era obviamente así como muy bueno”.

La transición entre sistemas escolares implica una serie de rupturas significativas en la vida de los jóvenes migrantes (Hamann y Zúniga 2011): además de las asociadas al lenguaje, la gene-

glish corren el riesgo de ser percibidos como no “normales” y de ser presionados para utilizar solo español dentro de las escuelas mexicanas (Despaigne 2019). El rechazo y estigma asociado a estas prácticas lingüísticas derivadas de la experiencia migratoria misma puede llegar a ser internalizado por los mismos migrantes de la generación 1.5, quienes al no hablar la variante dominante del español mexicano cuestionan incluso su mexicanidad y sentido de pertenencia, como lo muestra el testimonio de Luci:

*“I realized that aunque me decían Mexican-American allá (en Estados Unidos), yo no sabía nada de México. Y aunque me decían bilingual, yo tenía un Spanglish y era un Spanish del caribe, porque crecí en Florida. Así que quizás me entendía más un boricua que un mexicano. Like I wasn't bilingual, I wasn't bicultural, even though they were telling me so.*

Además de ser una habilidad básica para la sobrevivencia y aprendizaje dentro de las escuelas mexicanas, el contar con dominio del español es el principal vehículo para la resocialización y (re)integración al retorno. Específicamente, hablar esta lengua proporciona un capital simbólico que abre puertas para insertarse al mercado laboral, navegar las instituciones y burocracia mexicana e incluso hacer nuevos amigos. En otras palabras, el tener dominio del español facilita la creación de capital cultural como es concebido por Bourdieu (1986, 17) al favorecer la construcción de relaciones de amistad con otros mexicanos no migrantes, lo que a su vez permite expandir las redes sociales y de apoyo de la generación 1.5 en México. El testimonio de Estefanía, de 29 años, y quien regresó a México después de concluir su preparatoria en Estados Unidos, ilustra la importancia de desarrollar repertorios más amplios en español para poder socializar fuera de su núcleo familiar: “Tener una conversación como adulto con otros adultos [mexicanos] (...) fue lo primero que se me complicó. No es lo mismo hablar con tu familia, lo básico, ¿no? Quiero una manzana”. Mientras Estefanía vivió en Estados Unidos, su socialización y esparcimiento fuera de casa ocurrió en inglés, por lo que al regresar a México tuvo que desarrollar este nuevo vocabulario de adulta para poder interactuar con otros adultos no migrantes.

Finalmente, las escuelas no sólo fomentan la adquisición de una lengua, ya sea español o inglés, también promueven la construcción de apegos y sentidos de pertenencia. Estudios previos muestran que a mayor tiempo asistiendo a la escuela en un país específico, es más probable construir sentidos de pertenencia asociados a esa sociedad (Dreby *et al.* 2020). Para los miembros de la generación 1.5 cuya trayectoria educativa en Estados Unidos llega hasta la educación superior, estos apegos pueden ser más sólidos. Este el caso de Julio, quien regresó a México mediante un proceso de deportación, después de haber estudiado su educación básica, media superior y superior en Estados Unidos, además de haber pasado más de la mitad de su vida en ese país:

...yo llegué [a Estados Unidos] como a los 11, 12 años, no me acuerdo. Entonces me acuerdo que yo llegué en *fifth grade*, viene siendo quinto grado. Y pues yo hice toda *middle school* allá, prepa... *high school*... tenía DACA, la de los *DREAMers*. Respondiendo su pregunta anterior: no me siento ni mexi-

cano ni americano porque yo sabía que no era de allá [Estados Unidos], y aquí [México], simplemente cuando tengo que hacer un papeleo me acuerdo, ¡ah pues soy mexicano!..., no sé, es como una sensación rara, pero al haber crecido allá, el haber hecho demasiadas amistades, maestros que aún me estiman mucho. El haber tenido esa educación, por lo menos esa educación, esa nadie me la puede quitar, esa la tengo.

Por un lado, este testimonio ilustra el rol de escuela como constructora de apegos y sentido de pertenencia; por el otro, nos muestra el impacto que saberse indocumentado puede tener sobre la identidad. Julio nos comparte su confusión al no poder identificarse claramente como "americano" debido a que su larga estancia en Estados Unidos fue irregular, pero tampoco puede sentirse mexicano ante la falta de socialización, apegos y referentes significativos construidos en México. La cita también ejemplifica la resocialización inherente al retorno vivida por la generación 1.5. Para estos migrantes, el regreso a México no implica retomar la socialización, aprendizajes y apegos construidos antes de migrar, como sería el caso para sus padres o los migrantes de primera generación. En su lugar, vivir en México involucra vivir un proceso de resocialización, construir nuevos apegos y referentes significativos, además de experimentar diversos aprendizajes sobre lo que significa ser ciudadano mexicano.



*Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de Newsmigrausa.*

## Aprendiendo a ser ciudadano en México: el derecho a tener derechos

Tener un buen dominio del español constituye una herramienta útil para emprender un segundo proceso de aprendizaje, el asociado a saber navegar las instituciones, la burocracia y los requisitos de documentación necesarios para tener acceso a servicios y derechos como ciudadano en México. Aunque la generación 1.5 posee la ciudadanía formal mexicana, acreditar dicha ciudadanía requiere contar con una identificación oficial otorgada por el gobierno mexicano, usualmente un desafío. La credencial para votar otorgada por el Instituto Nacional Electoral es la identificación que con mayor frecuencia se solicita en México; es un requisito para los trámites más básicos como obtener servicios de telefonía celular, alquilar una casa o abrir una cuenta bancaria (Jacobo y Cárdenas, 2020). No obstante, con frecuencia los migrantes de retorno carecen de dicha documentación básica, en particular aquellos que no pudieron planear su retorno y con frecuencia desconocen qué trámite han de realizar primero, como lo muestra el testimonio de Max:

Todo este proceso de buscar trabajo es bastante complejo (...) Sé que cuando me deportaron, mi familia todavía se quedó allí [Estados Unidos.]. Así que es como ¿oye tú, tengo mi acta de nacimiento? ¿Qué papeles tengo? Tengo que ir a mil lugares (...) sacar licencia, revalidar estudios... ¿qué voy a hacer ahora?

La credencial para votar del Instituto Nacional Electoral es el documento de identidad clave que abre la puerta a la mayoría de trámites en México, incluyendo el solicitar un trabajo. Mientras que para un mexicano que ha crecido en México el proceso para obtener la credencial del INE es probablemente conocido o fácil de



*Los derechos de autor de esta imagen son propiedad del INE.*

averiguar, para aquellos mexicanos que han pasado años o décadas fuera del país esta información es en principio desconocida y confusa. Alex regresó a México en 2012, justo antes de las elecciones presidenciales federales y no pudo obtener su identificación del INE: "Bueno, cuando llegué había sido una elección y durante la elección no pude obtener el INE". Alex desconocía que meses previos a una elección no es posible tramitar la credencial para votar, información que le hubiese sido muy útil conocer de manera inmediata a su regreso.

El retorno a México implica también procesos de adaptación y reaprendizaje respecto a varios aspectos del "ser mexicano", los cuales pueden durar años o incluso décadas dependiendo de las trayectorias particulares de cada migrante, y de los recursos con los que cuenta durante su retorno.<sup>4</sup> Una vez aprenden a navegar la burocracia y ejercen sus derechos, los jóvenes de la generación 1.5 entrevistados reconocieron que el practicar su ciudadanía mexicana ha sido una experiencia positiva. Incluso si han vivido historias de inserción complicadas o desafiantes, varios de los migrantes entrevistados fueron capaces de identificar situaciones específicas en las que su juventud y vida adulta han sido más favorables en México que lo que ellos imaginan podrían haber vivido en Estados Unidos. Estos son algunos de los testimonios:

Puedo decir personalmente que México no fue fácil. No me gustó, me tocó la violencia, me tocó muchas cosas feas, pero finalmente empecé a aprender que era ciudadana, **que tengo derechos, que al fin puedo reclamar**. Que aunque allá [Estados Unidos] también sale la comunidad migrante a reclamar, finalmente **aquí tengo el derecho de voto**. Luci, 24 años

Me he ido a vivir a Cancún, he paseado en Acapulco o sea **me siento libre** [...] aquí siendo mexicano **puedo exigir en México**; teniendo mis **derechos de votar**, teniendo los **derechos de tramitar** [créditos, préstamos] bajo mi nombre. Israel, 32 años

**Tengo mi casa**. Es lo que más me agrada de ya estar acá que, pues como digo, este es mi país, es donde yo nací, y **tengo muchos derechos que en Estados Unidos como adultos no los tenemos**. Estefanía, 27 años

Cuando recién llegué [a México] dije, ok, un año. Me regreso, sigo con mi vida, todo va bien. Y todo va bien pero desde que empecé en teleperformance, todo empezó ahí. Entonces **vi que hay posibilidades de empresas que me puedan mandar a Francia, a Australia, Canadá**. Otros lugares que tengo pensado... y pues yo andaba en el *American Dream*... Pero desde que he estado acá, crecieron mis raíces. **Me siento más mexicano y quiero ir por algo más**. Y con mi trabajo, es ese futuro. Antonio, 28 años.

<sup>4</sup> Una discusión más extensa sobre el ejercicio de derechos económicos, políticos, de libre movilidad y de identidad jurídica derivado del análisis de algunos de los participantes aquí presentados puede consultarse en Jacobo y Despaigne 2022.

Observamos en estos testimonios distintas manifestaciones de ciudadanía formal entendida como acceso a derechos: desde la libre movilidad y la posibilidad de cruzar fronteras políticas como nos lo refieren Israel y Antonio; tener acceso a un crédito hipotecario como Estefanía; el poder tener una trayectoria profesional exitosa y redituable como Antonio; hasta el derecho político por excelencia de las democracias, el derecho a voto, referido por Luci e Israel. Si bien los migrantes entrevistados tienen derechos formales por haber nacido en México, el ejercicio cotidiano de estos se interrumpió al vivir en Estados Unidos de manera irregular. El regreso al territorio nacional del cual son ciudadanos les ha permitido ejercer estos derechos ahora como adultos. Así lo explica Luci *"to be able to recognize they are once again citizens and that they also have a right and a voice here"*. En contraste con los estudios de Roberto Gonzáles, los cuales describen magistralmente el proceso vivido por la generación 1.5 para *"aprender a ser ilegal"* en Estados Unidos (Gonzáles, 2016), estos testimonios muestran los distintos aprendizajes emprendidos por estos mismos migrantes para ejercer su ciudadanía formal una vez que regresan a México, un ejercicio que no es automático ni tampoco fácil.

Concluimos con una reflexión sobre la ausencia del gobierno mexicano durante el proceso de (re)integración de los migrantes entrevistados. A la pregunta explícita de si recibieron algún apoyo u orientación por parte del gobierno mexicano a su regreso, la respuesta fue negativa. En contraste, la mayoría de los migrantes participantes había recibido algún tipo de acompañamiento, información y orientación de diversas organizaciones civiles, religiosas y emprendimientos sociales con los que han tenido contacto durante sus años en México. Ha sido dentro de estos espacios de socialización y apoyo comunitario donde buena parte de los participantes obtuvo información básica para (re)integrarse a México: cómo tramitar una identificación oficial, cómo ingresar a la escuela, cómo revalidar estudios, cómo rentar una vivienda e incluso dónde obtener un trabajo. Además, varios de los jóvenes entrevistados han obtenido acompañamiento emocional dentro de estas organizaciones, un aspecto poco atendido por el gobierno mexicano.

Así, aunque el regreso a México implica contar con la ciudadanía formal al estar en territorio nacional, el ejercicio efectivo de dicha ciudadanía requiere de una gran inversión: tener acceso a información, aprender procesos y trámites, obtener documentación oficial y ser funcional en el español mexicano para poder realizar todo lo anterior. Por tanto, el acompañamiento de organizaciones de apoyo a migrantes es de gran relevancia para el proceso de integración de la generación 1.5, en particular para aquellos migrantes que regresaron sin familia o que carecen de vínculos familiares sólidos en México.



Los derechos de autor de esta imagen son propiedad de La Opinión.

## Conclusiones: cómo facilitar la (re)integración en el mediano y largo plazo

Para la generación 1.5 el retorno a México implica un proceso de resocialización importante; conlleva el aprendizaje de nuevas prácticas, símbolos y lenguajes, y la construcción de nuevas identidades a través del tiempo (Jacobo y Despaigne 2022). Este aprendizaje se extiende también a la adquisición de costumbres, hábitos, coloquialismos, el uso del español y otros aspectos adicionales asociados a la práctica de “ser mexicanos” en México, los cuales inciden sobre el sentido de pertenencia que los migrantes de retorno construyen de sí mismos. Este proceso, sin embargo, no es fácil. Al igual que estudios previos, una mayoría de los migrantes que entrevistamos refirieron contar con recuerdos limitados de México previo a su retorno, se sintieron desarraigados a su regreso (Olvera y Muela 2016: 307–8), enfrentaron dificultades para comunicarse en español (Panait y Zúniga 2016) y experimentaron sentimientos de rechazo, discriminación o estigma derivados de su acento norteamericano, de su conocimiento del inglés o de su apego a la cultura estadounidense (Despaigne 2019). Adicional a la resocialización, la generación 1.5 aprende de documentación, instituciones y trámites burocráticos como pasos indispensables para el ejercicio de su ciudadanía mexicana. Aunque la mayoría de nuestros participantes han recibido acompañamiento en algún momento posterior a su retorno, ya sea de algún familiar, organizaciones civiles u otros migrantes de retorno, no todos los migrantes de retorno tienen la posibilidad de contar con redes de apoyo en los primeros meses o incluso años posteriores a su regreso. Esta situación resalta la necesidad de construir programas y acciones de apoyo desde los distintos niveles de gobierno para atender los procesos de (re) integración en el corto, mediano y largo plazo.

Concluimos señalando algunas áreas de oportunidad para facilitar, o al menos atemperar las dificultades que la generación 1.5 encuentra a su regreso a México. Las recomendaciones se enfocan en tres áreas identificadas como prioritarias en los diversos testimonios recogidos:

- a) **Garantizar y agilizar la entrega de documentos de identificación oficial** es la llave para el acceso a servicios y derechos de todo tipo. Por tanto, se recomienda la colaboración entre el Instituto Nacional Electoral y el Instituto Nacional de Migración en sus representaciones en los centros de repatriación con el fin de agilizar el trámite de credenciales para quienes vuelven al territorio nacional después un largo periodo fuera de él. De manera paralela, se recomienda promover el reconocimiento de la matrícula consular como identificación válida (Truax 2013) en las oficinas de gobierno y en las dependencias públicas en México y también en las instituciones bancarias. Esto facilitaría el acceso a servicios y trámites para los mexicanos que pasaron largos periodos fuera de su lugar de nacimiento.

- b) Invertir en programas para el desarrollo del español.** El español es una herramienta central que facilita la inserción a las diversas áreas de la sociedad mexicana. Por ende, promover el desarrollo avanzado de esta lengua en la generación 1.5 y en los nacidos en Estados Unidos de padres mexicanos (la segunda generación) implicaría una mejora sustantiva sobre su integración inmediata y a largo plazo. Dentro de las escuelas, se podría iniciar capacitando a algunos profesores para fungir como facilitadores de la transición lingüística mediante estrategias de enseñanza del español. Para los migrantes que no regresan en edad escolar, o que por alguna razón no pueden continuar estudiando en México, una alternativa es ofrecer cursos cortos para fomentar el dominio avanzado del español. Dichos cursos podrían difundirse a través de las organizaciones de la sociedad civil que ya proveen servicios a la población migrante de retorno.
- c) Promover el acompañamiento de mediano y largo plazo** para los migrantes de retorno mediante el apoyo a organizaciones de la sociedad civil enfocadas a esta población. Pasar periodos largos fuera del territorio nacional implica un constante aprendizaje y adaptación que puede extenderse años posteriores al retorno, como lo mostraron los testimonios aquí presentados. Hasta ahora, los apoyos gubernamentales para la población de retorno ponen énfasis en la recepción y apoyo durante los primeros meses del retorno por sobre la integración y reintegración en el mediano y largo plazo (Jacobó y Cárdenas 2020), áreas contempladas con mayor frecuencia por organizaciones de la sociedad civil. En consecuencia, se recomienda fortalecer la colaboración entre los distintos niveles de gobierno y la sociedad civil. Sugerimos dos vías de acción concretas. Primero, promover que los gobiernos locales inviertan en construir relaciones sólidas con las organizaciones dentro de su jurisdicción y así conocer los servicios que ofrecen, difundirlos y canalizar a la población de retorno. Segundo, buscar alternativas para promover el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil desde los distintos órdenes de gobierno, ya sea otorgando apoyos financieros, asesoría técnica, o simplemente tomándolos en cuenta para el diseño de apoyos y programas a la población migrante.

## Referencias

- Abrego, L. y Gonzáles, R. 2010. "Blocked paths. Uncertain Futures. The PostSecondary Education and Labor Market Prospects of Undocumented Latino youth." *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15 (1-2): pp. 144-57.
- Abrego, L. 2011. "Legal Consciousness of Undocumented Latinos: Fear and Stigma as Barriers to Claims-Making for First-and 1.5 Generation Immigrants." *Law and Society Review*, 45(2): pp. 337-370.
- Alanís, F.S. 2015. *Voces de la repatriación. La sociedad mexicana y la repatriación de mexicanos de Estados Unidos 1930-1933*. El Colegio de San Luis-El Colegio de la Frontera Norte- El Colegio de Michoacán.
- Benenson, L. 2020. Fact Sheet. Deferred Action for Childhood Arrivals. National Immigration Forum. Disponible en: <https://immigrationforum.org/article/fact-sheet-on-deferred-action-for-childhood-arrivals-daca/> [Consultado en línea el 16 de enero de 2022].
- Berger, P. y Luckman, T. 2008. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Bourdieu, P. 1986. "Chapter 1: The forms of capital". En Richardson, J. (ed.), *The Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. Westport, CT: Greenwood.
- Dreby, J., Gallo, S., Silveira, F., Adams-Corral, M. 2020. "Nací Allá: Meanings of US Citizenship for young children of return migrants to Mexico". *Harvard Educational Review*, 90 (4): pp. 573-597.
- Despaigne, C. 2019. "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools, *International Multilingual Research Journal*, 13 (1): pp. 1-14.
- Escobar, A. y Masferrer, C. 2021. *La década en que cambió la migración*. México: El Colegio de México.
- García, O. 2014. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. *NYS TESOL Journal*, 1 (1): pp. 2-10.
- Gonzáles, R. 2016. *Lives in Limbo. Undocumented and coming of Age in America*. University of California Press.
- Hamann, E. T., y Zuñiga, V. 2011. Schooling and the everyday ruptures of transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess, y H. Rae-Espinoza (eds.), *Everyday ruptures: Children, youth, and migration in global perspectives*, pp. 141-160. Nashville: VUP.
- Hirai, S. y Sandoval, R. 2016. "El itinerario subjetivo como herramienta de análisis". *Mexican Studies*. 32 (2): pp. 276-301.
- Jacobo, M. 2015. "De ida y de vuelta: el impacto de la política migratoria estadounidense en México y su población retornada". *Carta Económica Regional*. 26 (114): pp. 66-91.
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. 2020. "Back on your Own: Return Migration and the Federal Government Response in Mexico". *Migraciones Internacionales*, 11 (1): pp. 1-16.
- Jacobo, M. y Despaigne, C. 2022. "Nociones alternativas de ciudadanía: el proceso de construcción de ciudadanía entre migrantes de retorno en México". *Estudios Sociológicos*. 40 (119): pp. 499-526.
- Jacobo, M. Despaigne, C. y Chávez, G. 2022. "Return migrants from the US to Mexico. Constructing alternative notions of citizenship". *Journal of Language and Politics*.
- Jensen, B. & Gándara, P. 2021. "Introduction. The Students we share and the teachers we need". En P. Gándara y B. Jensen, *The Students we share: Preparing US and Mexican Educators for our transnational future*, pp. 1-14. New York, Albany: SUNY Press.

- Masferrer, C. 2022. *Atlas de Migración de Retorno*. México: El Colegio de México.
- Olvera, J. y Muela, C. 2016. "Sin familia en México: Redes Sociales Alternativas para la Migración de Retorno de Jóvenes Mexicanos Deportados con Experiencia Carcelaria en México." *Mexican Studies*, 32 (2): pp. 302–320.
- Panait, C. y Zúniga, V. 2016. "Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures". *Mexican Studies*. 32(2): pp. 226–251.
- París, D. 2010. "Procesos de repatriación. Experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses". Washington, D.C.: Mexico Institute/Woodrow Wilson International Center for Scholars/El Colegio de la Frontera Norte.
- Rojas-García, G. 2013. "Transitioning from school to work as a Mexican 1.5er: Upward mobility glass-ceiling assimilation among college students in California". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 648 (1): pp. 87-101.
- Rumbaut, R. 2004. "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States". *International Migration Review*, 38 (3):pp. 1160–1205.
- Truax, E. 2018. "Del sueño a la acción: el movimiento DREAMer a 10 años". *Gato Pardo*. Disponible en: <https://gatopardo.com/reportajes/dreamer-diez-anos-despues/> [Consultado el 18 de febrero de 2022].
- Truax, E. 2013. "Estrategias para concretar el sueño: protección e integración de Dreamers que vuelven a casa." Cuarto Coloquio de Migración Internacional Políticas y Acciones de Protección de la Población Migrante. Noviembre 13-16, San Cristóbal, Chiapas, México. Disponible en: [http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2301/1/images/Eileen%20Truax\(1\).pdf](http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2301/1/images/Eileen%20Truax(1).pdf) [Consultado en línea el 23 de abril de 2022].
- Unzueta, T. y Seif, H. 2014. "Disrupting the Dream: Undocumented Youth Reframe Citizenship and Deportability through Anti-deportation activism". *Latino Studies*, 12 (2): pp. 279–299.

El Documento de Política Migratoria DPM-13 es producto de un esfuerzo conjunto del  
CONACYT-CIDE.

**Diseño de la imagen de portada**

Erick Jeovani Díaz

**Diagramación y producción general**

Bernardo García Bravo

El documento DPM-13 fue realizado gracias al patrocinio del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

**Coordinadoras del DPM-12 y DPM-13:** Nuty Cárdenas Alaminos y Mónica L. Jacobo Suárez

**Coordinadores de la Serie:**

Nuty Cárdenas Alaminos

Jorge A. Schiavon

