

Recibido: 30 de septiembre de 2020

Aceptado: 19 de febrero de 2021

**estudios  
sociológicos**  
de El Colegio de México

2022, 40(119), mayo-agosto, 455-486

*Artículo*

## **Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México**

### *Young Return Migrants: Building Alternative Notions of Citizenship in Mexico*

**Mónica Jacobo**

Centro de Investigación y Docencia Económicas  
Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-8487-5266>

[monica.jacobo@cide.edu](mailto:monica.jacobo@cide.edu)

**Colette Despaigne**

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Puebla, México

 <https://orcid.org/0000-0001-9636-5685>

[colette.despaigne@gmail.com](mailto:colette.despaigne@gmail.com)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

**Resumen:** Esta investigación examina a jóvenes y adultos de retorno, pertenecientes a la generación 1.5 de migrantes en Estados Unidos, durante su regreso a México. Nuestro análisis desagrega las nociones que esos adultos y jóvenes tienen respecto a “ser mexicano” para entender cómo experimentan y construyen su ciudadanía en México. Los migrantes de retorno pasan por dos aprendizajes importantes durante su proceso de construcción ciudadana. Por una parte, aprenden a ejercer su ciudadanía formal (derechos y obligaciones) derivada de su nacionalidad mexicana. Por otra, aprenden también a “ser mexicanos” sustanciales en México al desarrollar actos de resistencia que les permiten sobrellevar las tensiones asociadas a la creación de su propia definición de ciudadanos mexicanos.

**Palabras clave:** migración de retorno; generación 1.5; ciudadanía formal; ciudadanía sustantiva; actos de ciudadanía; México.

**Abstract:** *This research examines young and adult returnees, belonging to the 1.5 generation of migrants in the US, during their return to Mexico. Our study analyzes the notions these young adults have about “being Mexicans” to understand how they experience and build their citizenship in Mexico. Our findings suggest that returning migrants go through two important learnings during their citizenship-building process. On the one hand, they learn to exercise their formal citizenship (rights and obligations) derived from their Mexican nationality. On the other hand, they also learn to become substantive “Mexicans in Mexico,” by developing acts of resistance that allow them to bridge the tensions associated with the creation of their own definition of Mexican citizenship.*

**Keywords:** *return migration; 1.5 generation migrants; formal citizenship; substantive citizenship; acts of citizenship; Mexico.*

*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.*

(Dani, 24 años, CDMX).

### **De regreso a un hogar que no conozco<sup>1</sup>**

Daniela es mexicana de nacimiento. Originaria de Veracruz, sus padres la llevaron cuando cumplió apenas dos años a Miami, Florida, donde creció junto con sus tres hermanos menores, dos de ellos nacidos en Estados Unidos. Su infancia y parte de su adolescencia transcurrió fuera de México hasta que su familia tuvo que regresar precipitadamente en 2010 ante la posibilidad de que deportaran a su padre, cuando Daniela tenía sólo 14 años. Tras nueve años de vivir en México, Dani tiene una noción muy particular de lo que significa ser ciudadana mexicana en su país de origen: “Yo me identifico como pocha”.

Dani pertenece al flujo de migrantes mexicanos que han regresado desde Estados Unidos a México durante las primeras décadas de los 2000. En particular, Dani forma parte de la generación 1.5 de migrantes en Estados Unidos (Rumbaut, 2004), es decir, migrantes que fueron llevados por sus padres a este país a una edad temprana y que por tanto, crecieron, asistieron a la escuela y adquirieron el inglés como lengua dominante al socializar en la escuela. Como generación 1.5, estos jóvenes se identifican cultural, social y lingüísticamente con Estados Unidos (González, 2016) aunque su ciudadanía formal proviene de su país de origen, por lo general poco familiar para ellos.<sup>2</sup> Por tanto, estos jóvenes

<sup>1</sup> El trabajo de campo de este estudio fue realizado gracias al financiamiento CONACYT-FOSIDES 292078, Jóvenes migrantes de retorno: trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral.

<sup>2</sup> Mientras en Estados Unidos estos jóvenes son considerados generación 1.5 (o 1.25 o 1.75 de acuerdo con su edad de llegada), a su regreso a México reciben distintas etiquetas. La más común es migrantes de retorno, seguida por estudiantes transnacionales si se insertan de nuevo al sistema educativo mexicano. Recientemente, Zúñiga, & Giorguli (2019) los han llamado generación 0.5 al hacer referencia al nuevo comienzo que experimentan cuando regresan a México. En esta categoría, sin embargo, también se incluyen hijos de migrantes

desafían nociones tradicionales de ciudadanía asociadas al Estado-nación, las cuales presuponen que la lengua, identidad y ciudadanía van de la mano. Por un lado, poseen dominio del idioma inglés y han adoptado valores culturales derivados de la cultura norteamericana, aunque carecen de derechos plenos en Estados Unidos. Por otro lado, gozan formalmente de derechos en México, país del cual son ciudadanos, pero poseen repertorios lingüísticos, códigos culturales y normas que no encajan con las nociones tradicionales de “mexicanidad”. En esta investigación examinamos el proceso de construcción de ciudadanía, formal y sustantiva (Isin, 2008; 2009), de migrantes mexicanos cuyos años formativos, y en algunos casos la mayor parte de su vida, ha transcurrido en Estados Unidos.

Un número creciente de estudios documentan los rupturas culturales y lingüísticas experimentadas por los migrantes de retorno a su regreso a México (Panait, & Zúñiga, 2016; Hamann, & Zúñiga, 2011) y la relación de dichas rupturas con el proceso de formación de identidad (Mora-Vázquez; Trejo, & Mora-Pablo, 2018; Villegas-Torres, & Mora-Pablo, 2018). La contribución de esta investigación se centra, en cambio, en analizar la experiencia lingüística (español-inglés) y cultural de los migrantes de retorno en relación directa con la construcción de su ciudadanía formal y sustantiva, un campo hasta ahora poco explorado, y el cual se asocia directamente a sus procesos individuales de (re) integración a mediano y largo plazo. ¿Cómo experimentan los migrantes de retorno pertenecientes a la generación 1.5 su ciudadanía al mudarse de Estados Unidos a México? En particular, ¿qué rol juegan el español y el inglés en la construcción de dicha ciudadanía? Nuestros resultados muestran que la ciudadanía es tanto una condición otorgada por un Estado-nación hacia quienes considera sus nacionales, como un proceso continuo e individual de desarrollo de múltiples aprendizajes y de pertenencia, los cuales no están exentos de tensiones, contradicciones y en ocasiones discriminación.

---

mexicanos nacidos en Estados Unidos, es decir, dobles nacionales, los cuales difieren de la generación 1.5 al contar con la ciudadanía estadounidense.

## Contexto de migración de retorno y la generación 1.5

La migración de retorno a México es un fenómeno que ha estado presente desde que iniciaron los primeros flujos de migrantes mexicanos hacia Estados Unidos en el siglo XIX. Por décadas, estos flujos han cambiado en volumen dependiendo de las condiciones en las economías mexicana y estadounidense y de las restricciones a la migración internacional impuestas por las políticas migratorias norteamericanas. Durante más de un siglo, el flujo de migrantes mexicanos hacia el norte fue mayor que el de aquellos que regresaban a México. Sin embargo, la tendencia se revirtió a principios del siglo XXI, cuando por primera vez regresaron más mexicanos desde Estados Unidos que aquellos intentando entrar a ese país (González-Barrera, 2015), aunque después el volumen del retorno ha vuelto a disminuir (Terán, 2021). Si consideramos el retorno forzado, el gobierno estadounidense realizó 6.2 millones de deportaciones de mexicanos entre 2002 y 2018 (DHS, 2003-2018). El Censo en México indica que regresaron 825 609 mexicanos desde Estados Unidos entre 2000 y 2010, el punto más alto del retorno. En el siguiente quinquenio, la cifra disminuyó a 442 503 retornados (Gandini, & Aranzales, 2019) y para 2020 se registraron 299 623 (Terán, 2021).

A diferencia de los flujos de retorno observados durante el siglo XX, comprendido casi en su totalidad por hombres, el siglo XXI ha visto la presencia creciente de mujeres, hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos y en México, y de hombres jóvenes en edad laboral que han pasado largas estancias, e incluso la mayor parte de sus vidas, en Estados Unidos (Gandini, & Aranzales, 2019). Dicha diversidad se deriva del asentamiento de familias mexicanas en Estados Unidos durante las últimas décadas del siglo XX, motivadas por políticas migratorias crecientemente hostiles. Al hacerse más difícil el cruce, se desincentivó la migración cíclica y se promovió la reunificación familiar en Estados Unidos. Como menciona Durand (2016), “se cerró la puerta de salida, pero no la de entrada”. De este importante flujo de retorno, sabemos que una proporción importante son adultos jóvenes que pasaron estancias largas fuera de México y que formaban parte de la generación 1.5 de migrantes indocumentados en Estados Unidos.

La generación 1.5 se caracteriza por haber migrado a una edad temprana, como bebés o niños, y por haber sido escolarizada en las

escuelas estadounidenses. Gracias a la decisión de la Suprema Corte, *Plyler vs. Doe* (1982), la niñez y juventud indocumentada en Estados Unidos tiene derecho a la educación pública desde preescolar hasta el doceavo grado, impactando fuertemente en su formación de identidad, en la adopción de valores culturales, en el aprendizaje y uso del inglés como lengua dominante y en el conocimiento del sistema institucional estadounidense. En otras palabras, los migrantes de la generación 1.5 son “de facto” estadounidenses hasta que se convierten en mayores de edad. Al ya no haber un marco normativo que les permita seguir estudiando sin necesidad de probar su estancia legal, los jóvenes de la generación 1.5 “transitan a la ilegalidad” y se enfrentan a las múltiples limitaciones que un estatus indocumentado impone en su adultez (Abrego, & Gonzales, 2010): *e.g.*, obtener una beca universitaria, asegurar un trabajo calificado o conseguir una licencia de conducir (Gonzales, 2011; 2016).

El reconocimiento de su condición de indocumentados tiene un impacto sobre sus procesos de identidad, así como en las nociones de pertenencia y ciudadanía que desarrollan respecto al país que consideran su hogar. El movimiento DREAMer, acuñado a partir del *Development, Relief and Education of Alien Minors Act*, movilizó a un segmento de la generación 1.5 para exigir un camino legal a la ciudadanía. Los casos de jóvenes exitosos, con trayectorias educativas excepcionales (*the best and the brightest*) y cuya transición a la universidad quedaba truncada debido a un estatus migratorio no autorizado fueron la principal bandera política para exigir la inclusión formal en la sociedad estadounidense. Aunque el DREAM Act ha sido rechazado por el Congreso, el movimiento detonó la creación de DACA (*Deferred Action for Children Arrivals*), orden ejecutiva implementada por Barak Obama en 2012 y ratificada por la Suprema Corte en junio de 2020. DACA es un permiso temporal para trabajar o estudiar disponible sólo para quienes cumplen ciertos requisitos, por lo que no todos los jóvenes de la generación 1.5 tienen la posibilidad de beneficiarse de ella. Además, a causa de la última ratificación de la Corte, no se aceptan nuevas solicitudes sino sólo renovaciones de los permisos previamente otorgados.

Diversos estudios muestran que aun siendo beneficiario de DACA existe un alto grado de precariedad en las vidas de la generación 1.5. El trabajo de Roberto Gonzales (2011; 2016) muestra que incluso jóvenes universitarios beneficiarios de DACA experimentan escasas oportu-

nidades de movilidad social y enfrentan techos de cristal asociados a trabajos escasamente remunerados. Mientras que un segmento de la generación 1.5 ha realizado actos de resistencia para demandar un camino a la ciudadanía con base en su sentido de pertenencia social y cultural, dicha pertenencia no está en consonancia con el otorgamiento de derechos formales otorgados por el Estado estadounidense. Finalmente, la posibilidad de ser deportados a México siempre está presente con o sin DACA.

Esos mismos jóvenes que integran la generación 1.5 se convierten en migrantes de retorno una vez que regresan a México, ya sea que regresen voluntariamente o forzados por algún procedimiento administrativo o deportación. En México gozan de todos los derechos asociados a su ciudadanía, como ir a la universidad, trabajar o comprar una propiedad. Sin embargo, su proceso de reinserción al país no es sencillo. Con frecuencia los jóvenes migrantes presentan un alto nivel de desarraigo y vínculos débiles con la comunidad de origen (Olvera, & Muela, 2016), desconocen el funcionamiento de las instituciones de gobierno, tienen un dominio oral pero no escrito del español y desconocen los coloquialismos de la cultura mexicana (Despaigne, & Jacobo, 2016). Todas estas dimensiones cuestionan la “mexicanidad” de esos jóvenes que gozan de la ciudadanía mexicana pero que cultural, social y lingüísticamente parecieran no adecuarse a la idea de mexicanidad imperante en el país.

A continuación, discutimos las teorías de ciudadanía que sirven de marco para entender el proceso de construcción ciudadana de los jóvenes de la generación 1.5 una vez que han regresado a México.

### **Teorías de ciudadanía: trascendiendo el Estado-nación**

Desde el enfoque tradicional del Estado-nación, la ciudadanía es sinónimo de nacionalidad (Vincent, 2002). Implica la pertenencia a una comunidad nacional particular mediante la posesión de un pasaporte que otorga derechos y obligaciones. En esencia, la ciudadanía implica el derecho a tener derechos (Kesby, 2012). Sin embargo, la migración internacional, y en específico la migración de retorno a México, cuestiona la utilidad del concepto tradicional de ciudadanía. Desde la perspectiva de los estudios críticos sobre ciudadanía, ésta no puede ser definida como

algo fijo e inamovible (Caraus, 2018; Fortier, 2013; Isin, 2008; 2009; Ramanathan, 2013; Stroud, 2018; Wee, 2018). Esta investigación toma como base el trabajo de Isin (2008), el cual divide a la ciudadanía en dos tipos. Por un lado, la ciudadanía formal como un estatus legal y la pertenencia a un Estado que conlleva nacionalidad, derechos y obligaciones y, por ende, un pasaporte. Y por el otro, la ciudadanía sustantiva que implica las prácticas sociales, políticas, culturales y simbólicas asociadas a un Estado. Desde esta visión crítica, la ciudadanía es una condición otorgada por un Estado-nación y también constituye un proceso donde el individuo se vuelve ciudadano mediante el aprendizaje y la construcción de una identidad, el uso de una lengua y la adopción de valores asociados a esa cultura en particular.

En tal sentido, este estudio recrea brevemente el “camino a la ciudadanía” que recorren nuestros participantes migrantes de “retorno” entrevistados, desde su partida de los Estados Unidos hasta su llegada a México. En Estados Unidos, esos jóvenes poseían la ciudadanía sustantiva (adopción de valores y normas culturales de la sociedad estadounidense y dominio del inglés), pero carecían de ciudadanía formal. Al llegar a México, los migrantes de retorno se enfrentan a un Estado-nación mexicano, creado en los siglos XIX y XX, y basado en la ideología del mestizaje: una mezcla cultural entre indígenas, africanos y europeos. Dicha ideología, cuyo objetivo ha sido homogeneizar a la población cultural y lingüísticamente diferente, encarna la idea de que todo mexicano es mestizo y que habla una sola lengua, el “español de México”. Desde esta perspectiva, se promueven políticas lingüísticas y educativas de asimilación social, como las políticas de castellanización en el sistema escolar donde la inclusión social se realiza prioritariamente con base en el uso del español estándar (Despaigne, & Jacobo, 2016). Esta inclusión social en el mestizaje mexicano borra la diversidad, y por lo mismo devalúa las variaciones lingüísticas, las lenguas y los fondos de conocimiento (González; Moll, & Amanti, 2005) con los cuales llegan los migrantes de retorno a México. A los migrantes de retorno, como suele ocurrir con los grupos originarios, no se reconoce su diversidad; más bien se cuestiona, ya que existe una sola forma de ser ciudadano mexicano “verdadero”: mestizo y hablante del español.

Al aplicar los conceptos de ciudadanía formal y sustantiva de Isin (2008) a los migrantes de retorno en México, observamos que sí poseen

la ciudadanía formal, un hecho contrario al de su experiencia en Estados Unidos. Aunque tienen acceso a derechos formales, estos jóvenes deben pasar por múltiples procesos de aprendizaje para conocer y adquirir las prácticas sociales, institucionales, políticas, culturales y simbólicas de México. El estatus de sus lenguas también se invierte. Ahora, el inglés se vuelve su lengua de herencia y el español su lengua dominante, lengua en la cual será necesario desarrollar literacidad y repertorios lingüísticos amplios ya que representa una parte muy importante de las prácticas sociales y del sentido de pertenencia. En otras palabras, requieren desarrollar ciudadanía sustantiva.

La realidad experimentada por los migrantes de retorno en ambos lados de la frontera nos indica las limitaciones de definir la ciudadanía desde una visión tradicional, la del Estado-nación y sus instituciones. Para la generación 1.5 la ciudadanía no es representativa de una identidad única ni de una lengua única. Estos jóvenes regresan a México con un perfil lingüístico particular. Primero tienen una competencia comunicativa en español que varía mucho; es un español oral con múltiples acentos derivados de sus contactos con la población latina en Estados Unidos. Segundo, su manejo del inglés, idioma en el cual desarrollaron su literacidad, también representa múltiples variaciones lingüísticas. Tercero, muchos usan cotidianamente el spanglish en sus diferentes variantes, una fusión morfosintáctica y semántica del español con el inglés, lengua representativa de los hispanos en Estados Unidos. La realidad de los migrantes de retorno nos muestra la necesidad de crear un nuevo vocabulario para la ciudadanía que nos permita definirla, no como algo fijo sino como algo en proceso, con tensiones y con base en definiciones diversas.

Al sentir que no caben y que no son aceptados en México por ser diferentes, los migrantes retornados inician un proceso que Ramathan (2013) llama *de-ciudadanía*, es decir una ciudadanía de segundo nivel, una ciudadanía discapacitada (Pothier, & Devling, 2006) en la cual se sienten discriminados. Durante este proceso, en muchas ocasiones, no quieren reproducir el *statu quo* representativo de una ciudadanía fija y buscan romper con las normas preestablecidas de lo que es ser un “mexicano verdadero”; por ello, demandan que la sociedad acepte sus diferencias. Durante este proceso de rompimientos los jóvenes retornados consiguen desarrollar actos de ciudadanía (Isin, 2008). Es decir, acciones mediante las cuales se van a constituir a sí mismos, y a otros, como sujetos con derecho a

reclamar derechos, como ciudadanos diversos con varias identidades, lenguas y conocimientos distintos a la norma. Dichos actos de ciudadanía también van a incluir actos de ciudadanía lingüística (Stroud, 2018), es decir, situaciones en las cuales los migrantes van a ejercer control sobre su propio lenguaje para decidir qué lengua van a usar, cuándo y para qué fines. En otras palabras, durante estos actos de ciudadanía lingüística, los migrantes de retorno podrán usar todo su repertorio lingüístico único conformado por, pero no limitado a, todas las variaciones lingüísticas del español, del inglés y del spanglish.

## **Metodología y perfil de informantes**

### *Selección de participantes*

Esta investigación se deriva de un proyecto de investigación más amplio cuyo tema de análisis son las trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral de los jóvenes de retorno, el cual recibió financiamiento de Conacyt. El trabajo de campo se realizó durante marzo, abril y mayo de 2019 y consistió en la realización de grupos de enfoque con jóvenes migrantes de retorno en cinco estados del país. Para la investigación utilizamos dos grupos focales, uno realizado en Puebla y otro en la Ciudad de México, en los cuales participaron 13 migrantes de retorno perteneciente a la generación 1.5 cuyos años formativos transcurrieron en Estados Unidos.

El propósito de utilizar grupos focales como técnica de recolección de datos, y no entrevistas individuales, fue promover mayor confianza entre los participantes al hablar sobre temas sensibles (*e.g.*, deportación y el *shock* emocional de regresar a México) en compañía de otros jóvenes con experiencias e historias de vida similares. Preguntamos cinco temas eje: experiencia migratoria en Estados Unidos; retorno y experiencia de reintegración; experiencia educativa y uso de las lenguas en ambos países; inserción laboral en México, y programas de apoyo para retornados y expectativas para el futuro. No se preguntó directamente sobre ciudadanía, derechos e identidad en los grupos de discusión. Estos tres temas emergieron de manera sobresaliente y natural durante la discusión grupal al abordar el tema del uso del inglés y el español, aunados a la reintegración en México y sus expectativas de permanecer en este país o

emigrar de nuevo. Asimismo, a los participantes se les pidió contestar una encuesta para conocer la trayectoria migratoria y el historial educativo. Se privilegió a los informantes de retorno reciente (menos de tres años) y no reciente (aquellos que regresaron durante la primera y segunda administración de Barak Obama) con el propósito de incluir diversidad en las experiencias de retorno.

### *Recolección y análisis de datos*

Se contactó a dos organizaciones que ofrecen apoyo a adultos y jóvenes migrantes de retorno, una en Puebla y otra en Ciudad de México. Por cuestión de confidencialidad y anonimato propios de la ética de metodología cualitativa, omitimos los nombres de las organizaciones y asignamos seudónimos a los participantes. El grupo focal en Puebla incluyó a integrantes de una organización sin fines de lucro fundada por jóvenes migrantes de retorno y cuyo propósito es brindar acompañamiento a migrantes durante el proceso de (re)integración a México. Esta organización funciona como una red de apoyo cuyo objetivo es facilitar la adaptación de los retornados, pues les explica cómo tratar con las instituciones mexicanas, cómo obtener documentos de identidad (INE, CURP, pasaporte, etc.), además de socializar oportunidades laborales vinculadas al dominio avanzado del inglés y brindar orientación general. Los migrantes que apoya esta organización provienen de diversas localidades situadas en Puebla y otros estados, pues el acompañamiento también se ofrece mediante redes sociales.

En la Ciudad de México, el grupo focal fue con un emprendimiento social que brinda entrenamiento a jóvenes de retorno para convertirlos en programadores de *software*. Durante seis meses, los migrantes de retorno seleccionados por esta empresa toman clases de programación por 12 horas al día, seis días a la semana, durante seis meses al año; por ello la interacción entre los participantes de esta escuela de programación es intensa. El emprendimiento social brinda también acompañamiento psicológico, entrenamiento para entrevistas de trabajo, una manutención mensual, y en caso de ser necesario, servicios de guardería para aquellos migrantes que tienen hijos pequeños. Una vez que los estudiantes terminan el currículo, se

les vincula con empresas, por lo general transnacionales, para facilitar su inserción laboral. Este emprendimiento selecciona a sus potenciales estudiantes sin importar el lugar donde se encuentren en México. Los migrantes que participaron en nuestra discusión grupal provenían de localidades urbanas y semirurales en diversos estados.

Seleccionamos a esas dos organizaciones por operarlas migrantes de retorno y al mismo tiempo estar diseñadas para servir a esa población. Consideramos que nuestros informantes tienen un perfil particular dentro del flujo de migrantes de retorno asociado a su pertenencia a tales organizaciones: cuentan con una red de apoyo importante conformada por otros migrantes que poseen experiencias de reintegración similares, han recibido algún tipo de acompañamiento para conocer y tratar con las instituciones mexicanas, y mantienen un espacio social donde expresarse lingüística y culturalmente en libertad. Los grupos de enfoque se realizaron en la fecha más conveniente para los participantes. Primero se entrevistó de manera individual a nuestro contacto en cada organización, que en ambos casos fue un miembro del *staff*. Posteriormente se llevó a cabo el grupo de discusión con quienes quisieron participar. Hay que resaltar que el rol del moderador en los grupos de discusión fue primordialmente el de asegurarse que la discusión fluyera, de modo que cada participante contribuyó a la discusión sin que existiese ningún tipo de presión.

Los grupos focales fueron audiograbados con autorización de los participantes, posteriormente transcritos *verbatim* y finalmente codificados, en una primera ronda, utilizando códigos predeterminados asociados a conceptos clave provenientes de la literatura en ciudadanía sustantiva y formal. Posteriormente se incluyeron códigos emergentes relacionados con identidad y pertenencia. Para el análisis, ambas autoras partimos del reconocimiento de nuestras posicionalidades y de nuestras propias experiencias como migrantes. La primera autora vivió por casi una década en Estados Unidos, donde formó una familia bilingüe y bicultural. La segunda autora se identifica como migrante transnacional, plurilingüe y pluricultural. Creció y socializó rodeada por dos identidades europeas y luego migró a México desde hace 27 años. Las experiencias transnacionales que vivimos como autoras nos permitieron analizar e interpretar los procesos de retorno de los participantes de forma *emic*, es decir mediante la explicación que hacen los propios actores de su propia realidad, pero

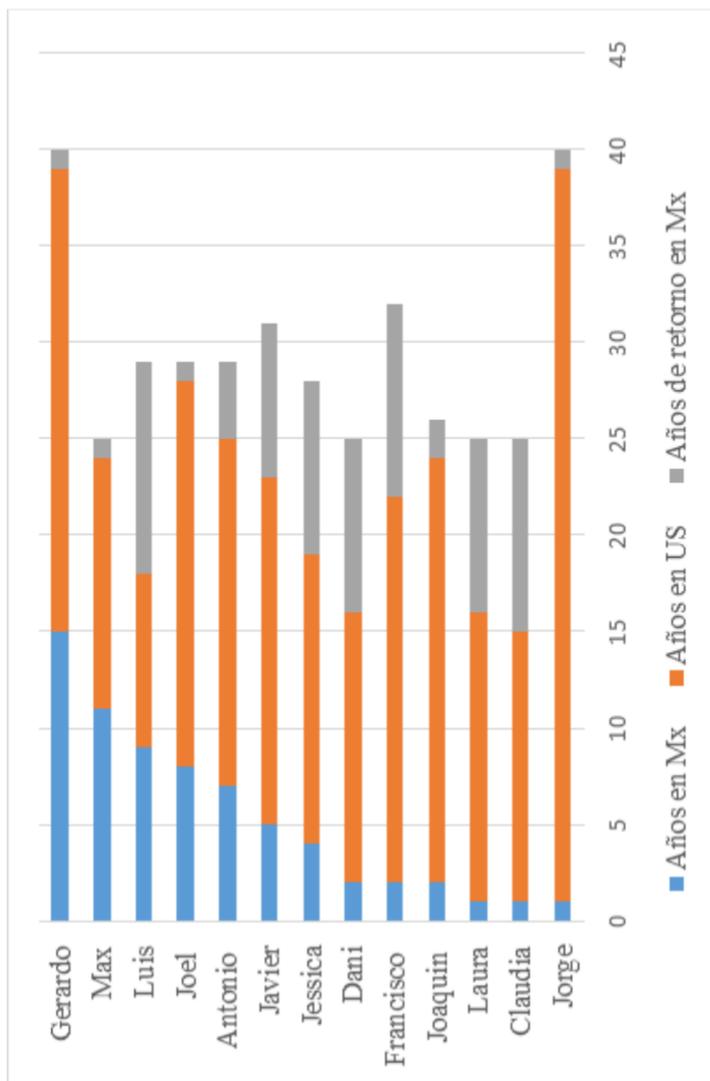
también de forma *etic*, es decir desde fuera, como investigadoras que usan conceptos y categorías de las áreas de lingüística aplicada y de estudios de ciudadanía crítica.

Cabe resaltar que el objetivo de los grupos de enfoque, como otras técnicas cualitativas, no es producir aseveraciones generalizables, sino más bien mostrar la complejidad inherente a los fenómenos sociales y a sus posibles procesos causales. Por tanto, el análisis, discusión y conclusiones de esta investigación han de leerse dentro del contexto de los participantes en este estudio y no como una generalización para la población migrante de retorno.

### *Perfil de los participantes*

La figura 1 muestra las trayectorias migratorias de esos jóvenes. Cada línea horizontal representa la historia de vida de nuestros informantes en México y Estados Unidos. La línea azul nos indica los años vividos en México desde su nacimiento hasta su migración. Observamos que una mayoría (9) migró durante su primera infancia y antes de iniciar el proceso de escolarización en México. Antonio, Joel, Luis y Max emigraron entre los 6 y 11 años, mientras que Gerardo lo hizo a los 14 años. Al aplicar los cohortes de grupos migratorios identificados por Rumbaut (2004, p. 1811), 8 de los 13 participantes serían clasificados como generación 1.75 (aquellos que llegaron a Estados Unidos entre los 0 y los 5 años), 4 participantes califican como generación 1.5 (llegada entre los 6 y los 12 años) y un participante, cuya llegada ocurrió entre los 13 y 17 años, sería clasificado como generación 1.25. De manera genérica, y para hacer referencia al extenso cuerpo de literatura desarrollado alrededor de las características de la generación 1.5, en este estudio nos referimos a los participantes con esta etiqueta, pues resalta la experiencia común de vivir los años formativos en el país receptor indistintamente de la edad de llegada.

Figura 1. Trayectoria migratoria México-EE.UU.-México



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas sobre trayectorias migratorias que respondieron los jóvenes entrevistados.

La línea gris indica los años transcurridos desde que nuestros participantes regresaron a México hasta el momento en que platicamos con ellos. Observamos que Jorge, Max, Joel y Joaquín representan el retorno reciente, mientras que el resto de los jóvenes ha cumplido entre 4 y 10 años de vivir de nuevo en México. Cuando analizamos el tipo de retorno, observamos que 4 de los 13 participantes regresaron a México durante la administración de Donald Trump y el resto (9) lo hicieron en las administraciones de Barak Obama. Nueve de los jóvenes regresaron a México de manera forzada por una orden de deportación; 4 de ellos regresaron voluntariamente al llegar a la mayoría de edad y reconocer que sus opciones laborales y educativas en Estados Unidos eran limitadas.

En conjunto, las líneas azul y gris indican el tiempo que cada joven ha vivido en México mientras que la línea naranja nos indica los años en Estados Unidos. Para todos los participantes, la estancia fuera de México representa una parte significativa de sus vidas; Jorge y Gerardo ejemplifican dos casos extremos, pues la mayor parte de su vida ha transcurrido fuera de su país de origen. Estos casos sugieren la pertinencia de utilizar el concepto de integración en lugar de reintegración para describir el proceso que ocurre una vez que vuelven a México. Para el resto de los participantes, la estancia en Estados Unidos representa entre la mitad y una tercera parte de sus vidas hasta ahora. Respecto a sus trayectorias educativas, encontramos que la mayor parte de la escolarización de nuestros participantes ocurrió en Estados Unidos, una característica importante de la generación 1.5: diez jóvenes concluyeron *high school*, dos tuvieron acceso a *community college* y uno de ellos terminó un programa universitario de cuatro años en California.

### **Ejerciendo la ciudadanía formal y construyendo la ciudadanía mexicana**

A continuación, discutimos los resultados desagregados en cuatro ejes analíticos: ciudadanía formal, ciudadanía sustantiva, de-ciudadanía y actos de ciudadanía. Esta desagregación analítica no presupone secuencia alguna o etapas mutuamente excluyentes. Es decir, no es necesario desarrollar una ciudadanía formal para desarrollar la sustantiva, ambos procesos pueden co-ocurrir y/o promover uno a otro.

*Ciudadanía formal: el derecho a tener derechos*

El concepto de ciudadanía formal, el “derecho a tener derechos”, fue uno de los temas más comentados por la mayoría de los participantes como un aspecto positivo asociado al retorno. Emergieron cuatro categorías: derechos políticos, derechos económicos, derechos educativos y el derecho a la identidad. Si bien sus derechos nunca se perdieron, los participantes señalaron como positivo ejercer ciertos derechos a partir de habitar el territorio nacional del cual son ciudadanos formales: *e.g.*, poder votar, desplazarse libremente dentro del territorio nacional, acceder a créditos o incluso ser contratados laboralmente bajo su nombre verdadero una vez en México. Así lo explica Dani: “to be able to recognize they are once again citizens and that they also have a right and a voice here”. Dani se distingue por ser una de nuestras participantes con mayor conciencia política respecto a sus derechos, es además uno de los participantes con mayor tiempo de haber regresado, lo que puede asociarse a un aprendizaje gradual e intensivo de lo que significa ser ciudadana mexicana: “Empecé a aprender que al fin soy ciudadana, que tengo derechos, que al fin puedo reclamar. Que aunque allá también sale la comunidad migrante a reclamar, aquí tengo el derecho al voto”. Dani reconoce que si bien es posible organizarse y manifestarse como migrante indocumentado en Estados Unidos, como lo hace la comunidad *dreamer*, la diferencia sustancial en México reside en la posibilidad de participar formalmente en el proceso político al ejercer su voto, el derecho más ilustrativo de las democracias.

Los derechos económicos emergieron en la discusión ligados a los derechos laborales y educativos, lo cual era de esperarse a causa de los límites que ser indocumentado impone a los jóvenes migrantes respecto a sus expectativas educativas y posterior desarrollo profesional en Estados Unidos. Ser capaz de estudiar una profesión y ejercerla libremente es una ganancia clara, derivada de vivir de nuevo en su país de origen. Joel, de 29 años, decidió regresar voluntariamente en 2018 en busca de oportunidades profesionales en México: “Me gradué de la *high school* e iba a la escuela (*community college*), pero aun así no podía trabajar de lo que quería. Eso fue lo que me empezó a cansar. Pensé que en cualquier parte iba a estar mejor, quizá en México donde tengo papeles”.

Si bien Joel gozó de derechos educativos en Estados Unidos gracias a la decisión *Plyler vs Doe*, su educación no se tradujo en opciones profesionales acordes con sus estudios debido a su estatus no autorizado y a no ser beneficiario de DACA, lo cual lo hubiese dotado de un permiso de trabajo. Al experimentar el estancamiento de su desarrollo profesional y movilidad económica, Joel decidió regresar a México, país del cual partió a los ocho años, con el objetivo de hacer valer su ciudadanía o “papeles”, como él la llama. Este testimonio también hace referencia a la dificultad de la generación 1.5 de acceder a opciones laborales de acuerdo con su educación formal. Los estudios de Gonzales (2016) muestran que incluso aquellos jóvenes portadores de DACA enfrentan dificultades para acceder a empleos calificados y en ocasiones terminan trabajando en el sector servicios, una opción ya disponible para ellos sin necesidad de estudiar carreras universitarias de dos o cuatro años o sin obtener DACA.

Directamente asociado a la ciudadanía formal se deriva el derecho a la identidad (jurídica), es decir, el derecho de esos jóvenes a utilizar su nombre en documentos legales y en contratos. Jessica, de 27 años, nos compartió el siguiente testimonio acerca de su experiencia laboral en México: “es bien padre, ver mi cheque y ver mi nombre en él, no tengo que hacer las cosas bajo el agua. Estoy muy contenta, la decisión que tomé de regresarme”. Este testimonio alude a la práctica común entre la población indocumentada en Estados Unidos de utilizar un nombre y número de seguridad social falso para trabajar. Así, recibir una remuneración económica a su nombre verdadero es una ganancia derivada de la decisión de residir en México, ganancia que ella asocia además con haber sido capaz de comprar una propiedad a su nombre también, algo poco factible en Estados Unidos si se es indocumentado. “Tengo mi casa. Es lo que más me agrada de ya estar acá. Pues como digo, éste es mi país, es donde yo nací. Y tengo muchos derechos que en Estados Unidos como adultos no tenemos”. Así, Jessica sintetiza las diferencias experimentadas por ella en México y en Estados Unidos en cuanto al ejercicio de derechos en su adultez.

### *Ciudadanía sustantiva: diversos procesos de (re)aprendizaje*

La ciudadanía sustantiva, aquella que no se adquiere de manera automática por estar en México, implica múltiples procesos de (re)aprendizaje, ya que estos jóvenes experimentan distinto grado de desarraigo y desconocimiento de la cultura y normas sociales derivados de los largos periodos vividos en Estados Unidos. Observamos que los participantes pasan por varias etapas en que adquieren distintos saberes, desde adquirir el dominio del español hasta familiarizarse con las normas sociales y culturales dominantes en México. La dificultad para expresarse en español es un tema común entre los 13 participantes. El aprendizaje de la lengua puede continuar incluso muchos años después de que los jóvenes han regresado a su país de origen.

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* [...] Sí era *like mi notebook*, empezaban a dictar y quizá cachaba una de las primeras palabras. Como *two sentences* y el resto iba así corriendo intentando como que captar lo que me iban diciendo y luego ni entendía lo que había escrito. *Like literally*.

(Laura, 23 años, 9 años de retorno.)

Cuando empiezas a hablar y todos te dicen que hablas bien raro y pues sí te sientes incómodo de tratar de hablar.

(Joaquín, 26 años, 1 año de retorno.)

*I realized that* aunque me decían *Mexican-American* allá (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*.

(Dani, 24 años, 9 años de retorno.)

Estos testimonios muestran el contraste entre tener plenos derechos en México y no tener una habilidad básica para integrarse a la sociedad: el dominio del español. El dominio del español escrito y hablado media la

integración social de esos jóvenes, en particular la de aquellos que ingresan a la educación básica en México después de haber sido escolarizados por completo en inglés en las escuelas estadounidenses. Laura nos relata su experiencia de tomar dictados en español, una actividad común en las escuelas mexicanas, pero no frecuente en los Estados Unidos. Joaquín nos cuenta de la inhibición que sentía al usar el español como lengua social, pues el propio acento y vocabulario lo señala como diferente para el resto de los mexicanos. Dani nos relata cómo aunque en Estados Unidos era percibida como bilingüe y bicultural, al vivir en México ella rechazó estas etiquetas por considerar que no conocía suficientemente la cultura mexicana, además de no dominar el español.

En cuanto a la cultura y conocimientos generales sobre México, emergieron las diferencias respecto a lo que significa ser mexicanos en México y ser “mexicanos en Estados Unidos”. Dani expresó una confusión compartida con la mayoría del grupo de discusión. “Digamos que no me sé los coloquialismos. Yo pensaba que el 5 de Mayo era la independencia.” En Estados Unidos el 5 de Mayo es una fecha para celebrar a la comunidad mexicana en ese país, y por tanto se asocia con la independencia mexicana; en cambio, en México, la celebración de esa fecha tiene una jerarquía menor al 16 de Septiembre, fecha que la mayoría de nuestros participantes dijo desconocer a su llegada a México. Este re-aprender o aprender diversos aspectos del “ser mexicano” es un proceso personal que puede implicar periodos largos y seguir presente aún después de varios años, o décadas incluso. Javier, tras nueve años de haber decidido regresar a México, nos dice: “Todavía siento que hay cosas que no entiendo. Así, adaptarme, adaptarme, creo que no estoy al 100% todavía. Hay cosas que no se pueden adaptar”. Como él, la mayoría de nuestros participantes mencionaron continuar en un proceso de aprendizaje constante respecto a México.

### *De-ciudadanía: tensiones lingüísticas y culturales*

Este proceso de aprendizajes múltiples (ciudadanía sustantiva) conlleva forzosamente tensiones lingüísticas, sociales y culturales porque la generación 1.5 se enfrenta a una concepción de ciudadanía única creada por el Estado-nación mexicano. Las principales tensiones experimentadas

por nuestros participantes están asociadas a diferencias importantes entre los repertorios del español que ellos usaban en Estados Unidos y los repertorios que requieren desarrollar para mantener una vida adulta y laboral en México. Jessica, quien vivió 15 años en Estados Unidos, dice: “Tener una conversación ya como adulta con otros adultos [...] fue lo primerito que se me complicó. Es que no es lo mismo hablarlo, o sea, con tu familia, lo básico, ¿no?, quiero manzana”. El repertorio de la vida cotidiana de un niño es muy diferente al de un adulto, pues implica un desarrollo cognitivo y vocabulario distintos, los cuales frecuentemente no se desarrollan en el núcleo familiar estadounidense, sino que son propios de la experiencia escolar. A Javier, después de 9 años en Estados Unidos también le costó mucho comunicarse en español, en particular aprender el vocabulario especializado para su lugar de trabajo: “[Lo más difícil] personalmente, para mí fue dominar, aprender el español, hablarlo mejor... [...] porque yo... viviendo y creciendo en Estados Unidos, me inculcaban a hablarlo en la casa y escribirlo un poco. Cuando yo llegué lo que me costó mucho trabajo fue comunicarme [en] los departamentos en la empresa...”

Tales testimonios muestran los repertorios lingüísticos en español que la generación 1.5 no aprende en los Estados Unidos, pero que es necesario desarrollar una vez en México y cuya carencia puede detonar sensaciones de discriminación entre los migrantes retornados. Francisco menciona que “por el español, mucho [te discriminan]. Llegando aquí, toparte con una pared con personas de tu misma nacionalidad, se siente feo que te discriminen”. En casos extremos, la carencia de repertorios específicos en español es confundida con aprendizaje, como nos dice Dani: “literalmente, creen que somos analfabetos o algo así”. Al referirse a la discriminación lingüística que han percibido en México, los participantes recrearon un pequeño diálogo de cosas comunes que suelen escuchar:

Dani: [El acento] te delata. 'Cause you try to hide it.

Max: ¡Habla en español!

Laura: Ajá, ¿de dónde eres?

Este diálogo es muy representativo de su de-ciudadanía, o de su ciudadanía de segundo nivel: no son percibidos como mexicanos “verdaderos”

porque tienen un acento en español distinto, porque hablan inglés y mezclan las lenguas, o simplemente porque los posicionan como extranjeros.

En cuanto a las tensiones culturales experimentadas durante el retorno, los jóvenes compartieron sus percepciones de la mexicanidad y cómo han cambiado éstas durante los años de residencia en México. Por ejemplo, Dani nos relata cómo pasó de no ser percibida como “suficientemente” mexicana por hablar inglés a ser después considerada una ciudadana de segundo nivel, como se sentía en Estados Unidos. En particular, hablar con fluidez un idioma adicional al español, en este caso el inglés, pareciera no encajar en la representación social del “ser” mexicano: “A mí se me ha dicho que soy traidora de la patria y como tener que comprar mi patria [...] o alcanzar a ser suficientemente mexicana para ser aceptada en esta comunidad. Creen que tengo que darles mi inglés o mis conocimientos de eso, ¿no?” En la percepción de Dani, se esperaría que los migrantes de retorno olviden el inglés que en muchas ocasiones es su lengua dominante, para ser considerados suficientemente mexicanos o mexicanos verdaderos. De otra manera, “muchas veces te confrontas que eres tratado como un *second-class citizen* y regresas a ser minoría aquí también”. Esta sensación de no encajar y de incluso ser discriminados lleva a los jóvenes entrevistados a desarrollar estrategias de resistencia para crear su propia identidad como mexicanos.

### *Actos de ciudadanía: estrategias de resistencia*

Encontramos cuatro estrategias de resistencia que llevan a cabo los participantes en este estudio para negociar y crear su propia ciudadanía mexicana. La primera consiste en crear una comunidad bicultural, a partir de la socialización y asociación con otros jóvenes migrantes de retorno, que les permita identificarse como grupo en México. Promover dicha comunidad es un objetivo explícito tanto del emprendimiento social como de la organización no gubernamental estudiada, lo cual explica que nuestros participantes compartan una noción de comunidad migrante retornada. Tania describe el ambiente de pertenencia y aceptación originado por el emprendimiento social donde algunos de esos jóvenes estudian para convertirse en programadores:

Es una comunidad muy fuerte donde se crean redes de apoyo muuuuy fuertes [...] si tengo a mi familia, mi familia también tiene treinta y siete estigmas en contra de mí, de por qué estoy de vuelta. No te entiende y, entonces, aquí se genera una comunidad en donde, además, se va construyendo mucho la identidad, ¿no?, la identidad bicultural. Aquí muchos chicos dicen “sí, soy pocho y con mucho orgullo lo digo”. Se habla con mucha tranquilidad el *Spanglish*.

Esta cita destaca la posibilidad de enfrentarse a prejuicios y estigmas de los familiares que reciben a estos migrantes en México. En ese sentido, Max agregó también que la comunidad bicultural, en oposición a la familia sanguínea de México, “es una nueva familia, lo que haces es encontrar otra vez a gente en tu misma situación y que te entiende perfectamente y creo que eso es algo muy valioso”. También sobresale en el testimonio de Tania la referencia al uso del *spanglish*, el cual se vuelve un acto de ciudadanía lingüística (Stroud, 2018) porque en esa comunidad bicultural van a ejercer un control sobre sus repertorios lingüísticos al emplear aquellos con los que más se identifican. Es decir, pueden hablar *spanglish* y sus variantes sin temor a ser discriminados o criticados por los estándares lingüísticos del Estado-nación que valoran la pureza lingüística. La creación de la comunidad bicultural y el uso del *Spanglish* se vuelven por lo tanto un acto de resistencia, como lo menciona expresamente Dani: “Desde *day one* siempre ha sido [el objetivo] el fortalecimiento de la comunidad y pues el sentirse cómodos en ser migrante [...] retornados, deportados, como ciudadanos mexicanos que tienen derechos”.

La segunda estrategia de resistencia es conceptualizar y utilizar su bilingüismo y biculturalidad como un recurso. Esto implica cambiar la percepción que los migrantes de retorno tienen sobre su propia diversidad: pasan de percibir su diferencia como un problema para convertirla en un recurso que les va a otorgar ventajas laborales:

Hablar español para mí era pues malo porque nunca lo usaba [en Estados Unidos], o el ser bilingüe es malo porque la gente no aprecia. Y llego aquí y los trabajos a los que estoy aplicando me hablan al otro día y quieren que vaya a verlos porque hablo inglés [...]. Entonces uno viene preparado de Estados Unidos sin

saberlo, y llega uno aquí y las oportunidades que me encontré eran demasiadas [...] todo lo que yo sé vale mucho [...] nosotros regresamos de allá, de Estados Unidos, con un inglés, pero no sólo eso. También regresamos con la cultura que aprendimos...

Reconocer y valorar sus conocimientos lingüísticos y culturales es un plus sobre programadores monolingües sin ninguna experiencia intercultural, como lo reconoce Tania: “hay una gran demanda... y no hay programadores biculturales ni bilingües. Sí hay gente graduada, egresada de universidades, del Poli, pero no necesariamente son biculturales o bilingües”. Y justamente, esta segunda estrategia de resistencia consiste en mercantilizar sus fondos de conocimiento, su bilingüismo y su biculturalidad, como un recurso con valor de cambio que responde claramente a las competencias requeridas en la economía global del capitalismo (Heller, 2010), sobre todo en programación de *software* o en *call-centers*. El contexto específico de México, donde hay un porcentaje muy bajo de personas con un alto dominio del inglés, da un mayor valor agregado a los jóvenes retornados en el mercado laboral (Heredia, & Rubio, 2015).

La tercera estrategia de resistencia de los participantes en este estudio consiste en sustituir la narrativa de precariedad experimentada en Estados Unidos por una narrativa de movilidad social ascendente, la cual es posible al contar con la ciudadanía formal en México y por el potencial económico de las habilidades adquiridas durante su estancia estadounidense. Esta narrativa de movilidad social, aunque no parece generalizada entre todos los participantes, ha sido adoptada por algunos de los que llevan más tiempo en México. Al referirse al tipo de jóvenes con los cuales ha compartido experiencias en la escuela de programación, Dani ejemplifica este cambio de narrativa: “en los Estados Unidos, *I was a dishwasher, now I'm an engineer. So, creo que es más una mentalidad de self-empowerment*”. Como mencionamos anteriormente, la población indocumentada en Estados Unidos enfrenta opciones laborales y profesionales muy limitadas; sin embargo, al regresar al país de origen pueden acceder a otras oportunidades. Al relatar el caso de un estudiante de la escuela de programación que ha tenido una trayectoria laboral exitosa, Dani nos comparte:

uno de los estudiantes está ganando 47,000 pesos mensuales. *Like* muy bien, puede traer a su familia, puede tener *private school* para sus hijos que son bilingües y no tener que batallar con su español y todo eso, y eso es lo que queremos –que realmente tengan un bienestar–, una movilidad social. Que conozcan otra clase social también. Porque, aunque sus papás fueron a los Estados Unidos aspirando, finalmente terminan en una clase social que pues lo usual es de ser *second-class citizen*, de minoría.

Aunque desconocemos las trayectorias laborales de todos los jóvenes retornados que estudian en esa escuela de programación, vemos que una de las apuestas de su formación profesional en México es romper ciclos de pobreza transgeneracionales al favorecer una movilidad ascendente en México. Sin embargo, cabe aclarar también que esta movilidad social ascendente es posible en ambientes como esta empresa, la cual provee un entrenamiento como programador de alta calidad, apoyo emocional y económico para suplir a las redes de apoyo familiar cuando están ausentes, además de vincular a sus egresados con empresas transnacionales para asegurar su transición a un mercado laboral bien remunerado.

Finalmente, la cuarta estrategia de resistencia que pudimos discutir con los participantes del estudio fue la de crear su propia definición de mexicanidad, la cual es concebida como un proceso en desarrollo constante. De nuevo, Dani nos habla de tres etapas en su propia conciencia de mexicanidad, primero como “*fake Mexican*”, después como ciudadana de segunda y actualmente como *pocha*, bilingüe y bicultural. Durante su residencia en Estados Unidos, Dani era identificada por otros como *Mexican-American*, bilingüe y bicultural. Sin embargo, al regresar a México, considera que esas etiquetas no la definían apropiadamente, pues desconocía los coloquialismos y no dominaba el español. Con el paso del tiempo, empezó a redefinirse a la vez que se adaptaba a la ideología del Estado-nación al aprender el español, las fechas históricas de México y la cultura:

*I think the definition of bicultural is still in construction for me but I started to question what it meant when I came back [...] Ahorita ya me considero bilingüe y ya me considero bicultural. Pero también muchos creen, o llegas and you're already bicultural and you're already bilingual. Not true. –So you have to find yourself again and redefine yourself. Yeah.*

Finalmente, y después de nueve años de vivir en México, Dani se auto-identifica como pocha, una conceptualización que reconoce requiere un esfuerzo para insertarse en la sociedad de un país como México: “Yo me identifico como pocha. Lo ejemplifico como cuando pasa un camión y hay dos personas y hay como un espacio entre ellas. Y tienes que hacer como que fuerzas para hacer que se muevan para que quepas. Para que quepamos juntos. No es sólo UNA definición de ser mexicano”. Esta definición de Dani nos parece muy poderosa ya que demuestra con mucha claridad que la ciudadanía sustantiva para los jóvenes migrantes de retorno es un proceso personal, dinámico, y que se aprende y construye a partir de los conocimientos, habilidades, y por supuesto redes de apoyo particulares que cada uno posee.

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis de los jóvenes migrantes de retorno aquí presentados, concluimos que el “camino de ciudadanía” involucra dos procesos, no necesariamente secuenciales y con posibles traslapes. Por una parte, esos jóvenes aprenden qué significa ser ciudadanos formales a partir del ejercicio de su nacionalidad mexicana. En México, aprenden a ser *legales*, en oposición a la etapa de “learning to be ilegal” a la cual se refiere Gonzales (2011), cuando los jóvenes de la generación 1.5 tienen que aprender estrategias para lidiar con un estatus no autorizado como adultos. Éste es un momento de crisis y de bifurcación (Da Cruz, 2014). Si se quedan, tienen que aprender a ser “ilegales” y si se van a México, aprender a ser “legales”. El regreso al país de origen, es en general la única opción que tienen para reapropiarse de una libertad de acción (Da Cruz, 2014) y, por lo tanto, poder identificar con mayor claridad los beneficios asociados a la ciudadanía formal.

Todos los participantes aquí presentados perciben el ejercicio de sus derechos ciudadanos como una experiencia agradable. Tener un trabajo formal, viajar libremente, comprar una casa o crear un negocio los hace sentir más estables. Sin embargo, los derechos que más parecen atraerles son los políticos: votar y reclamar. Hay que resaltar el importante rol que pertenecer a una comunidad de migrantes de retorno puede ejercer sobre el conocimiento y ejercicio de esos derechos. Las dos organizaciones estudiadas parecen fungir como espacios de acompañamiento, socialización, y apoyo, pues representan una diferencia importante para que esos jóvenes y adultos aprendan a navegar en la cultura, las normas e instituciones mexicanas, lo que a su vez facilita el ejercicio de sus derechos formales y disminuye los obstáculos durante el proceso de reintegración. Tales organizaciones también promueven oportunidades laborales que permiten a los migrantes de retorno reinvertir su capital lingüístico y cultural. Sin embargo, es importante señalar que ésta no es la realidad de todos aquellos que retornan de Estados Unidos.

El trabajo de Da Cruz (2014), por ejemplo, concluye que los migrantes de retorno, aunque tienen el derecho formal de trabajar en México, tienen en general muchas dificultades para reinvertir su capital simbólico, tanto lingüístico como cultural. En general, los *call-centers* o las empresas de *software* son las únicas empresas que no piden diplomas y que ofrecen condiciones de desarrollo profesional y financieras estables adecuadas a su experiencia de vida. Pero fuera de este sector, el cual ofrece oportunidades limitadas de crecimiento, no existen demasiadas posibilidades de empleos formales. Una limitada oferta de servicios de reintegración ofrece el gobierno federal en México, los cuales están disponibles prioritariamente durante los primeros seis meses en México (Jacobo, & Cárdenas, 2020).

Por otra parte, el proceso de aprendizaje asociado a desarrollar la ciudadanía sustantiva, modos de conducta, normas y costumbres de ser mexicano, implica un periodo largo porque requiere un compromiso emocional (Fortier, 2013) tanto de la persona como del Estado (Wee, 2018). Los jóvenes migrantes se integran o reintegran a México de modo tal que las instituciones formales (leyes, normas, regulaciones) y las instituciones informales (códigos culturales, coloquialismos, normas sociales) juegan un rol preponderante durante la construcción de su mexicanidad. El desarrollo de la ciudadanía sustantiva en México

depende también de las condiciones particulares de cada migrante de retorno. Por ejemplo, del tiempo vivido en Estados Unidos, de los años de regreso a México, el regreso en familia o individual. Un rol central lo desempeñan las redes de apoyo, familiares o de otro tipo, durante los procesos individuales de (re)integración. Los migrantes de retorno aquí analizados han recibido un acompañamiento importante por parte de las organizaciones y grupos de migrantes a las cuales pertenecen. A lo largo de los años transcurridos en México, estos jóvenes cambian su narrativa y alzan la voz para ir construyendo su propia ciudadanía mexicana, una que incluye su experiencia previa, que es bicultural y bilingüe, y por tanto les permite sentirse en casa. Sin embargo, el proceso de aprendizaje y de redefinición de identidad ocurre en medio de múltiples tensiones y dificultades que cada migrante experimenta. Por ejemplo, la mayor parte de nuestros participantes reconoció haber pasado por etapas de *shock*, depresión, aislamiento y desarraigo, algunos por meses y otros por años posteriores a su retorno.

Los testimonios aquí presentados también ilustran experiencias en que el bilingüismo y la biculturalidad han podido utilizarse como capital simbólico asociado a beneficios económicos y profesionales, e incluso a la posibilidad de romper ciclos de pobreza transgeneracionales. Sin embargo, hay que resaltar múltiples factores personales, comunitarios e institucionales que median la capacidad de los migrantes de retorno para transformar el capital cultural y lingüístico adquirido durante su experiencia migratoria en Estados Unidos, en oportunidades laborales y movilidad económica. La particularidad de los participantes de este estudio es la pertenencia a un grupo de apoyo de la comunidad retornada, pero sabemos por otras investigaciones que hay experiencias de reinserción menos favorables (Olvera, & Muela, 2016; Da Cruz, 2014).

Concluimos con una reflexión sobre la ausencia del Estado mexicano durante el desarrollo de la ciudadanía sustantiva de estos jóvenes, y en general, durante su proceso de (re)integración al país de origen. 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, las organizaciones a las que pertenecen estos jóvenes han sido las encargadas de proveer información básica, desde cómo tramitar una identificación oficial hasta cómo ingresar en la escuela, cómo rentar una vivienda y

dónde obtener un trabajo. El apoyo y acompañamiento emocional es quizá el elemento más importante que los jóvenes aquí representados han obtenido de sus organizaciones: desde el acompañamiento durante las primeras etapas de *shock*, tristeza y depresión al regresar a México hasta fomentar una comunidad respetuosa e incluyente de su diversidad. Este hecho nos indica que si bien los beneficios asociados a la ciudadanía formal representan una ganancia para los jóvenes migrantes de retorno, el acompañamiento durante el desarrollo de la ciudadanía sustantiva es primordial para promover un proceso de (re)integración sostenible y favorable en el mediano y largo plazo.

## Referencias

- Abrego, Leisy, & Gonzales, Roberto (2010). Blocked paths. Uncertain futures. The post-secondary education and labor market prospects of undocumented Latino youth. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(1-2), 144-57.
- Caraus, Tamara (2018). Migrant protest as acts of cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 22(8), 791-809.
- Da Cruz, Michael (2014). Back to Tenochtitlan. *Migration de retour et nouvelles maquiladoras de la communication: Le cas des jeunes migrants employés dans les centres d'appel bilingues de la ville de Mexico*. Tesis de doctorado. El Colegio de la Frontera Norte.
- Department of Homeland Security (DHS) (2003-2018). *Yearbook of Immigration Statistics*. Aliens Returned by Region and Country of Nationality: Fiscal Years 2003 to 2018. Recuperado en julio de 2020 de <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2018/table40>
- Despaigne, Colette, & Jacobo, Mónica (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes tradicionales. *Sinéctica*, 47, 1-17.
- Durand, Jorge (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México: El Colegio de México.
- Fortier, Anne (2013). What's the big deal? Naturalization and the politics of desire. *Citizenship Studies*, 17(6-7), 697-711.
- Gandini, Luciana, & Aranzales, Carlos (2019). El retorno migratorio en el escenario post-crisis. En Rivera-Sánchez, Liliana (ed.), *¿Volver*

- a casa?: Migrantes de retorno en América Latina* (pp. 127-165). México: El Colegio de México.
- Gonzales, Roberto (2016). *Lives in Limbo. Undocumented and coming of age in America*. Oakland, CA: University of California Press.
- Gonzales, Roberto (2011). Learning to be illegal. *American Sociological Review*, 76(4), 602-619.
- González-Barrera, Ana (2015). More Mexicans leaving than coming to the U.S. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/> consultado en junio de 2020.
- González, Norma; Moll, Luis, & Amanti, Cathy (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamann, Edmund, & Zúñiga, Víctor (2011). Everyday Ruptures. En Coe, Cati; Reynolds, Rachel; Boehm, Debora; Hess, M. Julia, & Rae-Espinoza, Heather (eds.), *Children, Youth, and Migration in Global Perspective* (pp. 141-160). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Heller, Monica (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1).
- Heredia, Blanca, & Rubio, Daniela (2015). Inglés y desigualdad social en México. En *Sorry. El aprendizaje del inglés en México* (pp. 27-38). México: Mexicanos Primero.
- Isin, Engin (2018). Mobile peoples: Transversal configurations. *Social Inclusion*, 6(1), 115-123.
- Isin, Engin (2009). Citizenship in flux. *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Isin, Engin (2008). Theorizing acts of citizenship. En Isin, Engin, & Nielsen, Greg (comps.), *Acts of Citizenship* (pp. 15-43). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Jacobo, Mónica, & Cárdenas, Nuty (2020). Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. *Migraciones Internacionales*. 11, art. 11, 1-24.
- Kesby, Alison (2012). *The Right to Have Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Mora-Vázquez, Alberto; Trejo, Nelly, & Mora-Pablo, Irasema (2018). "I was lucky to be a bilingual kid and that makes me who I am": The role of transnationalism in identity issues. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16.
- Olvera, José, & Muela, Carolina (2016). Sin familia en México: redes sociales alternativas para la migración de retorno de jóvenes mexi-

- canos deportados con experiencia carcelaria en México. *Mexican Studies*, 32(2), 302-320.
- Panait, Catalina, & Zúñiga, Víctor (2016). Children Circulating between the U.S. and Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2): 226-251.
- Pothier, Dianne, & Devling, Richard (2006). *Critical Disability Theory*. Vancouver-Toronto, Canada: UBC Press.
- Ramanathan, Vaidehi (2013). Language policies and (dis)citizenship. *Journal of Language, Identity and Education*, 12, 162-166.
- Rumbaut, Rubén (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Stroud, Christopher (2018). Linguistic citizenship. En Lim, Lisa; Stroud, Christopher, & Wee, Lionel (comp.), *The multilingual citizen* (pp. 17-39). Bristol, UK: Encounters.
- Terán, Diego (5 de abril de 2021). Ahora lo que el censo 2020 nos dice de la emigración hacia Estados Unidos [Infografía]. Recuperado de <https://www.facebook.com/photo?fbid=4595443077139554&set=a.491176230899613>
- Villegas-Torres, Perla, & Mora-Pablo, Irasema (2018). The Role of Language in the Identity Formation of Transnational EFL Teachers. *HOW Journal*, 25(2), 11-27.
- Vincent, Andrew (2002). *Nationalism and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wee, Lionel (2018). Essentialism and language rights. En Lim, Lisa; Stroud, Christopher, & Wee, Lionel (comps.), *The multilingual citizen* (pp. 40-64). Bristol, UK: Encounters.
- Zúñiga, Víctor, & Giorguli, Silvia (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.

### Acerca de las autoras

**Mónica Jacobo** es profesora titular del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Es doctora en política pública y desarrollo internacional por la Universidad de Pittsburgh, en Pensilvania. Sus principales áreas de investigación comprenden las políticas de reintegración para migrantes

así como la interconexión de la lengua, la ciudadanía e identidad con los procesos migratorios. Ha combinado su trabajo académico con una activa colaboración con organizaciones pro-migrantes. Entre sus obras más recientes se encuentran:

1. Jacobo Suárez, M.; Despaigne, C., & Chávez L (2022). Return migrants from the United States to Mexico: Constructing alternative notions of citizenship through acts of (linguistic) citizenship. *The Journal of Language and Politics*. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlp.21004.jac>
2. Jacobo, Mónica (2020). En coautoría con Nuty Cárdenas. Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. *Migraciones Internacionales*.

**Colette Despaigne** es profesora e investigadora de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego (ICSyH) en la Benemérita Universidad Popular de Puebla (BUAP), México. Es doctora en Educación Lingüística de la Universidad de Western Ontario en Canadá. Sus principales áreas de investigación comprenden los estudios relacionados con bi- y plurilingüismo desde una mirada crítica que analiza la relación entre lengua, poder e identidades. Ha trabajado específicamente con estudiantes indígenas y transnacionales en el contexto mexicano. Entre sus obras más recientes se encuentran:

1. Despaigne, Colette, & Jacobo, Mónica (2022). Mestiza Consciousness: aquí y allá. En Kasun, & Mora Pablo (eds.), *Applying Anzaldúan Frameworks to Understand Transnational Youth Identities across the US-Mexican Border, Routledge Research in Educational Equality and Diversity*. <https://www.routledge.com/Applying-Anzaldúan-Frameworks-to-Understand-Transnational-Youth-Identities/Kasun-Mora-Pablo/p/book/9781032043500>
2. Despaigne, Colette (2021). *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research*. Routledge Critical Studies in Multilingualism.

