

After the American Dream: Heterogeneidad y agencia en la (re)integración de migrantes de retorno en México



CUCEA

El mejor lugar para el talento

Mónica Lilitana Jacobo Suárez
Nuty Cárdenas Alaminos
José Navarro Cendejas

**After the
American Dream:
Heterogeneidad y agencia en la
(re)integración de migrantes
de retorno en México**

After the American Dream: Heterogeneidad y agencia en la (re)integración de migrantes de retorno en México

Mónica Liliana Jacobo Suárez

Nuty Cárdenas Alaminos

José Navarro Cendejas



CUCEA

El mejor lugar para el talento

Para garantizar la calidad, pertinencia académica y científica de esta obra, el manuscrito fue sometido a arbitraje por medio de dictaminación a doble ciego, avalado por el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México.

IMPORTANTE: Las opiniones vertidas en este libro son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la línea editorial ni opinión del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Av. Periférico Norte 799

Núcleo Universitario Los Belenes,

Zapopan, Jalisco, México. C.P. 45100

ISBN: 978-607-581-943-3

Editado y hecho en México

Edited and made in México

Índice general

Prólogo	9
SILVIA ELENA GIORGULI SAUCEDO	
CAPÍTULO 1	
El regreso a la “Patria”	11
CAPÍTULO 2	
La (re)integración de los migrantes de retorno como proceso multidimensional.....	39
CAPÍTULO 3	
Desempacando la diversidad del retorno	59
CAPÍTULO 4	
La educación aquí y allá: rupturas, continuidades y transiciones educativas	81
CAPÍTULO 5	
Modos de incorporación laboral de los migrantes de retorno en México.....	131

CAPÍTULO 6

Cuando el regreso no significa hogar: socialización, identidad y ciudadanía entre la generación 1.5 en México 165

CAPÍTULO 7

Del papel incipiente de las políticas estatales a la pro-actividad de las organizaciones de la sociedad civil y otros actores..... 195

CAPÍTULO 8

Consideraciones finales 229

Referencias 249

Prólogo

¿Qué sigue después del *American Dream*? En una conversación en Chicago el invierno pasado, un migrante ecuatoriano me comentó sobre sus planes de cambiar su lugar de residencia a México con su esposa mexicana y sus hijas, nacidas en Estados Unidos. Agregó al final de la conversación, “para nosotros, el *American Dream* está ahora en México”. Las políticas de criminalización y persecución de la población migrante en Estados Unidos durante el primer año de la segunda gestión del presidente Donald Trump han generado, al mismo tiempo, un ambiente de miedo y la expresión de múltiples muestras de solidaridad. Han hecho también evidente la vulnerabilidad de una población que ha quedado en el limbo legal durante décadas, que en muchos casos llegó con pocos años de edad y que ha vivido su proceso de socialización durante la infancia, su experiencia educativa y el arranque de su vida familiar y laboral en Estados Unidos.

Al momento de escribir este prólogo, se mantienen las redadas en diversas ciudades de Estados Unidos. Aún así, la información sobre el resultado de estos operativos es confusa en cuanto al monto de las deportaciones. La crueldad en su implementación y la violación de principios de derecho internacional es evidente; todo ello ha coadyuvado a la generación de un ambiente permanente de incertidumbre y miedo. Se esperaría un incremento de las deportaciones que podría alcanzar niveles similares a los de la gestión del presidente Barack Obama, cuando se deportó a casi

3 millones de personas. Se suman otras incertidumbres como las deportaciones a terceros países, la reclusión en cárceles y centros de detención en Estados Unidos y en países diferentes a los de origen y separación de familias como resultado de esta política. En ese escenario, sería de esperar que al retorno forzado se sume un retorno motivado por el aumento de la xenofobia, la discriminación y el miedo entre las familias migrantes —muchas de ellas mixtas en cuanto al estatus migratorio.

En cualquiera de los casos, motivaciones y tipos de retorno, los países de origen tienen poco margen de acción previo al retorno. Uno de los retos, bien planteado en el libro *“After the American Dream: heterogeneidad y agencia en la (re)integración de migrantes de retorno”*, es la definición de acciones proactivas para prepararse en la recepción de la población que retorna —de manera forzada, por razones de reunificación familiar o por otras razones, como las del migrante ecuatoriano con el que inicié este prólogo. En el caso mexicano, hay una extensa red consular que por décadas ha desarrollado estrategias para proteger y acompañar a la población mexicana que vive en nuestro vecino del norte. El país ha acumulado experiencia en la defensa y protección de migrantes en el exterior que puede traducirse en acciones posibles en el ámbito nacional para las personas retornadas y otras personas en movilidad. México también ha tenido experiencias en la definición de múltiples programas y acciones federales y estatales para recibir a quienes regresan, independientemente de las razones o como lo hagan. Sin embargo, estamos ante un momento inédito por la forma en la que se están dando los procesos de retorno, lo cual requiere de miradas creativas y de voluntad política que se exprese en recursos financieros, humanos y físicos para acompañar las acciones de apoyo a la población que regresa a México, sola o con sus familias. Como bien apunta este libro, se requieren miradas integrales, que tomen en cuenta la heterogeneidad de historias que convergen en la

migración de quienes regresan desde Estados Unidos a México, miradas que vean más allá del momento de recepción y los primeros días después del retorno.

En la definición de estas miradas y de acciones concretas, no partimos de cero. Mónica Jacobo, Nuty Cárdenas y José Navarro inician el libro con el cambio que se identificó en el 2010 en la dinámica de migración de retorno. Lo describen como un parteaguas en un proceso que tiene tanto tiempo como la historia de movilidad entre México y Estados Unidos, es decir, más de un siglo. Aunque todavía hay debate sobre qué desató el aumento notable de la migración de retorno alrededor del 2010, sabemos que fue un momento de conjunción de factores económicos (la severa crisis en los Estados Unidos, también llamada “la Gran Recesión”), políticos (la política de Obama y el aumento de las deportaciones) y posiblemente otros como el demográfico (la disminución en el ritmo de crecimiento de la población en edades laborales en México). En cualquier caso, el aumento en el retorno no fue el rasgo más característico de este cambio. En mi opinión, el factor distintivo fue el retorno —voluntario y forzado— de población que había estado fuera de México durante mucho tiempo, había iniciado su ciclo escolar y su vida laboral en Estados Unidos y no necesariamente hablaba el español que requiere el mundo de la escuela y el trabajo en México. Como señalan las autoras y el autor de este libro, en muchos casos se trata de un “retorno” con un significado distinto en tanto no es al lugar del que se partió o no se tiene memoria porque la partida ocurrió cuando las personas migrantes eran muy pequeñas. Me atrevo inclusive a plantear que tal vez “retorno” no sea la palabra más correcta para quien, habiendo nacido en la sierra norte de Puebla, regresa y se establece en Tijuana o para quien, después de haber salido a los 6 meses de edad, regresa a un poblado donde no conoce a nadie. El cambio hace poco más de una década implicó un retorno distinto al del adulto que se

fue solo y regresaba con su familia después de haber logrado —o no— la meta que había motivado su migración. Ahora regresaban adultos solos con poca conexión con sus comunidades de origen y familias con diversos estatus migratorios. Llegaba también un número importante de menores nacidos en Estados Unidos y, por lo mismo, con doble ciudadanía.

A lo largo de este libro —que también expone una sistematización de la investigación sobre migración de retorno de 2010 a la fecha— vemos el desarrollo de una propuesta analítica que busca integrar las múltiples enseñanzas de dicho retorno. De alguna forma, sintetiza lo que hemos aprendido, las formas de entender esta movilidad hacia México y los elementos que nos permiten identificar las acciones necesarias para favorecer una reintegración o integración de quienes llegan al país por primera vez o después de una ausencia prolongada. La heterogeneidad en los perfiles es el punto de partida para entender estas nuevas formas de “retorno” y los retos para su integración o reintegración. En contraste con la visión del adulto solo, ahora vemos familias completas e identificamos que las experiencias de llegada a México serán diferentes para cada uno de sus miembros. Destaco especialmente la importancia de ver las historias de retorno de una manera no lineal ni transversal. Por el contrario, en el marco analítico que se va construyendo en el libro —y que suscribo— se plantea la importancia de ver la edad a la que van ocurriendo los eventos migratorios a lo largo de la vida de las personas. La edad a la salida de México, el tiempo en Estados Unidos, la edad al regreso e inclusive la edad al momento de entrevistarlos son todos factores indispensables para entender la construcción e interpretación de las historias migratorias.

Esta integración de la perspectiva de curso de vida para hablar del retorno implica retos para las categorías que acostumbramos utilizar en los estudios sobre integración de los migrantes. De repente, las categorías de migrante de primera, segunda o tercera generación aparecen como

demasiado rígidas. Las autoras y el autor optan por agrupar a su población de manera fluida y no excluyente, centrando el análisis en la generación 1.5 —quienes se fueron al norte siendo menores de edad— y tejiendo en torno a ellos diferencias en sus experiencias (entre quienes regresaron a seguir estudiando y quienes necesitan integrarse al mercado laboral lo más pronto posible; entre quienes son cabeza de la familia al momento del retorno y quienes regresan por decisión de sus padres, por ejemplo). Alrededor de las diversas historias de quienes caen en la categoría de la generación 1.5, tejen historias de otras formas de retorno —de quienes se fueron y regresaron siendo adultos, de los migrantes cíclicos o circulares, de algunos nacidos en Estados Unidos. Con esta forma de presentar categorías no excluyentes, fluidas, que resaltan rasgos diversos importantes para la integración en una u otra dimensión, las autoras y el autor abren una discusión sobre los conceptos tradicionales en los estudios migratorios, según lo exponen las nuevas formas de movilidad.

Esta discusión en torno a las categorías migratorias nos hace cuestionar el concepto mismo de integración. En este punto hay un gran espacio para la innovación en las miradas desde el sur, en este caso, desde México. Los marcos analíticos de la asimilación, aculturación, adaptación, integración o el concepto que se desee utilizar se refieren básicamente a procesos que se dan en migraciones del sur hacia el norte. Corresponden al contexto cultural, institucional y político de países desarrollados. En este libro se opta por utilizar el concepto de “integración”, pero se incluye la posibilidad de una diferenciación entre quienes viven un proceso de “reintegración” y aquellos para quienes el retorno implica la “integración” a un entorno que les es desconocido. Ingeniosamente, deciden resolver esta diferenciación con el uso de signos de puntuación al definirlo, desde el título mismo del libro, como (re)integración.

En todo momento, la propuesta analítica responde a la importancia de entender el retorno desde una perspectiva multidimensional, en la cual se integran las diversas dimensiones, la educativa, la laboral, la social, la identitaria, la lingüística, la político-institucional. Aunque el lector encontrará cada una de las dimensiones desarrollada en capítulos por separado, en realidad hay un diálogo continuo en cuanto a las formas en que la (re)integración en una u otra dimensión está vinculada o influye en lo que pasa en otras. Destaco como caso especialmente ilustrativo y distintivo en este libro la transversalidad de la dimensión lingüística —es decir, la fluidez en inglés y el manejo del español que se usa en el mundo de la escuela y del trabajo, y que es diferente del español coloquial que las personas migrantes conocen a su llegada a México. La forma de hablar español se vuelve determinante para la integración a la escuela, en la relación con maestros y con los pares y en el mundo del trabajo al momento de salir al mercado laboral. En el conjunto de voces que el libro recupera, encontramos relatos de las dificultades que quienes retornaron encontraron a su llegada y que persisten hasta el día de hoy; en paralelo, escuchamos relatos sobre las oportunidades asociadas al manejo del inglés y el bilingüismo. La lengua se vuelve factor de potencial movilidad ocupacional y de identidad; en algunos casos, el bilingüismo se recupera como expresión de la biculturalidad y se reivindica. A partir de este rasgo, se crean nuevas comunidades y nuevas redes sociales que, probablemente en el futuro, puedan sustituir el vacío por la falta de redes familiares en los sitios de llegada.

En ese sentido, la propuesta analítica de este libro también integra y visibiliza la importancia de las redes familiares y sociales al momento del retorno. Existe una basta literatura que ha explorado la forma en que el acceso a dichas redes facilita el proceso de emigración. Inclusive se habla de un proceso de “causación acumulativa” en el que el acceso a

redes genera más migración en la medida en que abarata costos y facilita la transmisión de información entre el origen y el destino. Lo que este libro pone en evidencia es el papel de las redes familiares y comunitarias en la forma en que se da el proceso de (re)integración. Así, por ejemplo, ante los vacíos de apoyos institucionales y las barreras burocráticas a la llegada a México, el hecho de tener familia en los lugares de llegada o contactos cercanos permite buscar estrategias alternativas para enfrentar los obstáculos al momento de ingresar a la escuela, al mercado de trabajo, en la realización de trámites de identidad o de otro tipo. El acceso a estas redes reflejaría, entonces, la consolidación de intercambios transnacionales que permitieron mantener los lazos de solidaridad y reciprocidad entre las familias de las personas migrantes y/o en las comunidades de origen. En ese sentido, el acceso o la ausencia de dichas redes marcará una clara diferencia en la forma en que la (re)integración se da en todas las dimensiones. Derivado de los argumentos que presentan las autoras y el autor, se abren nuevas preguntas sobre las características de las redes, la importancia de su densidad, si se trata de redes familiares y comunitarias y de su forma diferenciada de operación en entornos urbanos y rurales.

Otro elemento que me parece interesante a destacar son las respuestas de las personas migrantes cuando hay ausencia de redes. Las autoras y el autor destacan la construcción de nuevos espacios conforme avanza el tiempo de estancia en México. En ese sentido, el acceso a redes tampoco es lineal o estático. Como reflejo de la agencia de los migrantes y de sus estrategias de adaptación, el libro incluye relatos de reconstrucción y reinención de nuevas redes sociales. Destaca, por ejemplo, el caso de las asociaciones civiles formadas por migrantes retornados que se plantean como objetivo apoyar a las personas recién llegadas. En este caso, observamos sentimientos de empatía, solidaridad, reciprocidad e identidad compartida que sostienen la construcción de nuevas redes, las cuales se han mantenido y fortalecido con el tiempo.

Esto nos lleva al tercer nivel de análisis que se incluye en la propuesta analítica de las autoras y el autor —el del territorio. En la construcción de este marco analítico que enfatiza el contexto político-institucional, se suman al análisis las diferencias en los procesos de (re)integración en contextos urbanos y rurales o entre entidades con experiencias migratorias distintas. Estas diferencias cruzan las desigualdades ya existentes en el acceso a la educación y a oportunidades laborales a lo largo del territorio mexicano. La estructura de la desigualdad persistente se cruza con la vulnerabilidad de la población que regresa a vivir en México, su desconocimiento de los servicios disponibles, de las reglas para tener acceso a ellos y para navegar el aparato burocrático. En todo momento, el territorio y su expresión en las diferencias en las estructuras institucionales influyen también en las experiencias de (re)integración. Destaca, por ejemplo, que el papel activo de organizaciones de migrantes retornados es más evidente en espacios urbanos, donde hay la infraestructura y acceso a mayores recursos para operar en organizaciones de este tipo. De igual manera, es interesante ver cómo al interior del país existen diferentes apoyos institucionales para las personas en movilidad, lo que resulta en recursos y apoyos diferenciados según la entidad federativa de llegada.

Decía al inicio de este prólogo que las experiencias, las voces, que se recuperan en este libro nos sirven para entender el momento actual y anticipar las implicaciones del potencial incremento del retorno a México en los próximos años. Para cerrar, quisiera resaltar dos lecciones principales. Una es la agencia y la asertividad de las personas migrantes a su llegada a México. En las múltiples voces que se recuperan a lo largo del libro se descubren procesos individuales de análisis del contexto particular y el desarrollo de estrategias para adaptarse lo mejor posible, dado el contexto político institucional. Tal sería el caso del estudiante que decide ocultar que habla inglés y reproducir los errores en la pronuncia-

ción del mismo en clase como forma de evitar problemas con el maestro y ser más aceptado por sus compañeros. También de quién, ante la falta de reconocimiento de sus credenciales educativas, busca aprovechar su conocimiento del inglés y las opciones de educación no formal para abrirse nuevas oportunidades laborales. En ese sentido, la agencia de las personas migrantes retornadas es un elemento central a considerar en el diseño de acciones de política pública orientadas a la (re)integración de quienes retornen.

La segunda lección tiene que ver con el contexto político-institucional. Del retorno de los últimos quince años, aprendimos que el acceso a apoyos y derechos es un primer paso en la (re)integración, necesario pero no suficiente; que se requiere una perspectiva de mediano plazo en la que se pudiera dar seguimiento a las personas migrantes más allá del momento de llegada y de los primeros días en México. Aprendimos también que hay medidas muy sencillas, poco costosas, que hacen grandes diferencias —como fue el hecho de retirar el requisito de acta de nacimiento apostillada para el ingreso a la escuela de las personas migrantes retornadas o, hijas de mexicanos, que llegaban a México por primera vez. Sin embargo, los testimonios que se recuperan en esta publicación también señalan que esto es el punto de partida. Que se requiere una mirada integral y un diálogo permanente con los diversos actores involucrados: las personas migrantes, las organizaciones de la sociedad civil, docentes, directivos, empleadores, funcionarios municipales, estatales y federales. La lectura de este libro ofrece diversas acciones concretas que son detonadoras del acceso a derechos y que podrían facilitar el proceso de (re)integración; canales como la transferibilidad y revalidación de credenciales educativas, la importancia de opciones educativas no formales, el reconocimiento de la experiencia laboral acumulada, la información oportuna y accesible sobre los derechos ciudadanos y el acceso a servicios y programas para

la población migrante, por mencionar algunos ejemplos. Muchas de estas acciones no son costosas. Requieren sí, voluntad política, una acción asertiva y mucha negociación.

Silvia E. Giorguli

Ciudad de México, febrero de 2026.

CAPÍTULO 1

El regreso a la “Patria”

Introducción

El 21 de marzo de 2017 se llevaba a cabo el evento “Educación sin Fronteras” en Palacio Nacional, dentro del cual se anunciaba la Reforma a la Ley General de Educación. El entonces presidente de México, Enrique Peña Nieto (2012-2018), daba un inusual discurso dirigido a los mexicanos que, después de haber vivido largos periodos en Estados Unidos, estaban ahora de regreso en su país de origen: “Durante gran parte del siglo XX, México fue un país predominantemente de salida de migrantes. Sin embargo, desde hace una década, cada vez son más los mexicanos que regresan a nuestra Patria que aquellos que salen [...]. Se trata de personas valiosas para nuestra nación, se trata de connacionales. Son mujeres y hombres que han demostrado su espíritu incansable de superación; su compromiso permanente con sus seres queridos y sus comunidades y, sobre todo, su gran amor a México” (Enrique Peña Nieto, 2017).

El entonces presidente hacía referencia a una importante transformación en el flujo migratorio México-Estados Unidos, la cual había iniciado una década antes de su discurso. Durante el quinquenio 2005-2010, el número de mexicanos que emigraron a Estados Unidos igualó prácticamente al total de mexicanos que regresaron de ese país a México, un hecho referido como saldo migratorio neto cero. Solo unos años después, en 2014, el número de mexicanos que regresaban de Estados Unidos a México había sobrepasado al total de emigrantes mexicanos que llegaban

al vecino país del norte (González-Barrera, 2015). En otras palabras, la migración de retorno —como se denomina al flujo de migrantes internacionales que regresan a su país de origen— fue mayor en México durante ese periodo, atrayendo gran atención de los estudiosos de la migración. Por más de 130 años, el circuito migratorio México-Estados Unidos ha representado un flujo constante y masivo de personas migrando hacia el norte; al modificarse esta tendencia, se sugirió incluso que podría sospecharse el colapso del sistema migratorio México-Estados Unidos (Durand y Arias, 2014).

¿Qué motivó al presidente de México a dedicar un discurso a sus connacionales que regresaban desde Estados Unidos? ¿Por qué se eligió un evento educativo para hablar sobre migrantes de retorno? La respuesta estaba en el contexto político estadounidense y en la estrecha relación que la política migratoria de ese país tiene sobre los flujos migratorios entre México y Estados Unidos. El 8 de noviembre de 2016, solo 4 meses previos al discurso de Peña Nieto, Donald Trump (2017-2021) había sido electo por primera vez como presidente de Estados Unidos, utilizando una campaña electoral basada en un discurso antinmigrante y específicamente antimexicano. Mientras que las acciones en materia migratoria durante la administración de Barak Obama favorecieron a los jóvenes migrantes *dreamers* mediante la creación de la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés, *Deferred Action for Arrived in Childhood*), Trump hizo explícita su intención de terminar con esta acción ejecutiva en cuanto tomase posesión de la presidencia.

Del lado mexicano, senadores y autoridades de la Secretaría de Educación Pública alertaron que, de terminar el programa DACA, cientos de miles de jóvenes de origen mexicano estarían en riesgo de ser deportados a México. De ser este el caso, asegurar su acceso e inserción al sistema educativo mexicano e instituciones de educación superior sería

una necesidad prioritaria. Fue en este contexto que el presidente Peña Nieto señalaba:

A principios de febrero envié al Congreso de la Unión una iniciativa preferente para realizar diversas modificaciones a la Ley General de Educación... Se trata de un cambio legislativo que, también, beneficiará a miles de jóvenes mexicanos que vuelven cada año a nuestra Nación, después de realizar estudios profesionales, más allá de nuestras fronteras... Primero, será más sencillo el proceso de revalidación de estudios, quitando trabas y barreras burocráticas. Se eliminarán muchos requisitos que habían sido engorrosos como la apostilla, las traducciones oficiales y los antecedentes académicos, evitando la pérdida de tiempo, dinero y esfuerzos para los estudiantes y sus familias (...). El objetivo es asegurar la movilidad en todo el país de los alumnos que deseen seguir estudiando desde el preescolar hasta la universidad. En suma, a partir de estos dos principios básicos: plena solidaridad y absoluta confianza, respaldaremos a los mexicanos que regresen del extranjero” (Enrique Peña Nieto, 2017).

Este discurso, sin embargo, visibilizaba solo una pequeña parte de una realidad migratoria vasta y heterogénea. Mientras el presidente se dirigía a los “connacionales valiosos” con espíritu de superación, miles de historias de retorno —tales como 2.8 millones de deportaciones, junto con experiencias de reintegraciones fallidas, y los de jóvenes que no encajaban en el perfil del *dreamer*— quedaban fuera del foco mediático y, frecuentemente, de las políticas públicas.

Este capítulo introduce la complejidad de la migración de retorno durante el siglo XXI en México. Argumentamos que la narrativa oficial, centrada en un perfil específico de joven académicamente exitoso, ha sido insuficiente para comprender y dar atención a esta población caracterizada por la diversidad de experiencias, recursos y vulnerabilidades.

Objetivos, preguntas y relevancia de la obra

Esta investigación, la cual se desprende del proyecto 292078, financiado por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Desarrollo Social, tuvo como objetivo principal desagregar y examinar la diversidad de perfiles dentro del flujo de retorno de ciudadanos mexicanos que regresan a su país, ya sea de manera voluntaria o forzada. Para lograr esto, el estudio se propone reconstruir sus trayectorias migratorias, educativas y laborales, con el fin de documentar en profundidad las historias de (re)integración vividas por estos migrantes en cinco estados de México: Baja California, Jalisco, Puebla, Veracruz y Ciudad de México. El fin último es identificar las condiciones a nivel individual, familiar, comunitario e institucional que les han permitido desarrollar diversas estrategias de adaptación a lo largo de los años en el país.

Para alcanzar estos objetivos, el libro se articula en torno a un conjunto de preguntas centrales que buscan desentrañar la complejidad de este fenómeno. En primer lugar, y para establecer una caracterización fundamental, nos preguntamos: ¿quiénes son los migrantes de retorno en el México del siglo XXI y qué factores determinan su profunda heterogeneidad? A partir de esta base, un segundo eje de análisis se enfoca en las múltiples dimensiones de la (re)integración, explorando: ¿cómo influye la experiencia migratoria en la trayectoria educativa?, ¿de qué manera se relacionan la educación y las habilidades adquiridas en ambos países con la inserción laboral?, y ¿en qué medida el contexto familiar, el tipo de retorno y el lugar de llegada influyen en la reinserción social, educativa y laboral? Finalmente, un tercer grupo de preguntas examina los mecanismos y estrategias de adaptación, indagando: ¿cuál es el rol de la agencia de los migrantes para interactuar con las estructuras institucionales?, ¿qué asociación existe entre la identidad, el sentido de pertenencia —incluyendo la etapa del curso de vida en que migraron— y el dominio de idiomas con los procesos de (re)integración a largo plazo?, y ¿en qué

medida los apoyos formales de la sociedad civil, el gobierno y la iniciativa privada proporcionan caminos diferenciados hacia la reinserción? A lo largo de la obra, estas interrogantes guían nuestro análisis para identificar las condiciones que facilitan u obstaculizan el desarrollo de diversas estrategias de adaptación.

Este libro contribuye críticamente a los estudios de migración, y en particular de migración de retorno al:

- a) *Proponer un marco multidimensional*: la obra conceptualiza la (re)integración como un proceso multidimensional y bidireccional, donde la agencia de los migrantes —su capacidad de actuar sobre estructuras institucionales y comunitarias— es fundamental para negociar su reinserción en dimensiones educativas, laborales, identitarias y sociales.
- b) *Incorporar la perspectiva de curso de vida para analizar experiencias heterogéneas*: Una contribución central de este manuscrito reside en aplicar el enfoque de curso de vida para revelar cómo la edad de migración y retorno, así como las trayectorias y transiciones vitales, determinan la heterogeneidad de experiencias de (re)integración, desafiando así las visiones homogéneas del retorno.
- c) *Ofrecer una perspectiva analítica de largo plazo*: Se estudian procesos de integración de mediano y largo plazo, permitiendo captar la evolución temporal.
- d) *Contrarrestar el “metarrelato dreamer”*: Se analiza una gama amplia de experiencias, incluyendo aquellas de deportados, personas con baja escolaridad, y jóvenes de la generación 1.5 que no se ajustan al estereotipo del migrante de alto rendimiento promovido por sistemas migratorios basados en el mérito.
- e) *Identifica vacíos en las políticas públicas y buenas prácticas*: al evaluar críticamente iniciativas gubernamentales en cinco estados, y destacar

el papel crucial, aunque limitado, de la sociedad civil, asociaciones religiosas y emprendimientos sociales.

El contexto binacional: política, hostilidad y respuestas insuficientes

La primera década del siglo XXI marcó un punto de inflexión en los patrones migratorios entre México y Estados Unidos, con el saldo neto volviéndose consistentemente negativo a partir de 2010, según las estimaciones de Durand y Arias (2014), y González-Barrera (2015). Este “regreso masivo”, sin embargo, distaba mucho de ser homogéneo. Lejos de estar compuesto únicamente por el perfil tradicional del migrante masculino que retornaba a su comunidad de origen, el flujo se diversificó para incluir a “mujeres, personas de la tercera edad, e incluso hijos de migrantes que han crecido en Estados Unidos” (Jacobo, 2023), muchos de los cuales se reubican en ciudades distintas a sus comunidades de origen en busca de oportunidades económicas (Masferrer, 2014).

En 2016, la primera elección de Donald Trump actuó como un catalizador para precipitar la respuesta del gobierno mexicano. En un clima de hostilidad y miedo creciente, la administración de Enrique Peña Nieto anunció con urgencia iniciativas emblemáticas como la Reforma a la Ley General de Educación y el programa PUENTES (Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores). Este último, coordinado por la ANUIES, buscaba facilitar que jóvenes mexicanos en riesgo de deportación pudieran continuar sus estudios superiores en México, ofreciendo agilizar trámites y becas en más de 400 instituciones.

La crítica central a estas políticas es que, aunque bien intencionadas, estaban diseñadas para un perfil extremadamente estrecho: el de los *dreamers* escolarizados. Sin embargo, los estudios demográficos han mostrado consistentemente una gran heterogeneidad, además de

un bajo nivel de educación formal entre los migrantes de retorno en el siglo XXI (Giorguli y Bautista, 2022). Al enfocarse casi exclusivamente en este grupo, el gobierno mexicano reprodujo inconscientemente la división entre migrantes “merecedores” y “no merecedores” imperante en la política migratoria de la sociedad estadounidense (Gonzales, 2015) dejando fuera a la gran mayoría de retornados que no se ajustaban al estereotipo del estudiante de alto rendimiento e inmigrante excepcional (Mondragón, 2020).

El alcance de estas iniciativas educativas impulsadas por el gobierno mexicanos fue, en la práctica, profundamente modesto. La evidencia es contundente: un año después de su lanzamiento, el portal de PUENTES había recibido 114 solicitudes, de las cuales solo 62 eran válidas, y solo 7 habían resultado en un ingreso a una institución de educación superior en México (Castiello-Gutierrez y Camacho-Lizárraga, 2022: 164). Los componentes cruciales del programa *Educación Sin Fronteras*, como los programas de español como segundo idioma o de capacitación laboral, nunca fueron implementados (Vargas, 2022: 112).

Esta lógica de diseño restrictivo también se aplicó a los programas de inserción social y laboral. La principal estrategia, el programa *Somos Mexicanos*, se concentró en migrantes repatriados, excluyendo a quienes retornaron “voluntariamente” o no pasaron por estos filtros burocráticos. La ventana de oportunidad para acceder a apoyos era de apenas seis meses, un verdadero desafío para aquellos repatriados que, debido a largas estancias fuera de México, habían perdido familiaridad con el funcionamiento de las instituciones gubernamentales (Jacobo y Cárdenas, 2020). A esto se sumó una crónica falta de prioridad presupuestaria y la casi desaparición de estos programas en la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), sin que se realizaran evaluaciones sistemáticas de su impacto.

En el ámbito educativo para menores, si bien las reformas normativas de 2015 y 2017 eliminaron barreras clave (como la apostilla y la traducción oficial), la implementación de éstas chocó con un sistema arraigado en el monoculturalismo y el monolingüismo (Despaigne y Jacobo, 2016; Bautista, 2023). La falta de capacitación a las autoridades escolares derivó en que, en la práctica, la carencia de documentación de identidad como la CURP sigue poniendo en riesgo la inscripción educativa y la obtención de becas (Umanski et al., 2023), aun cuando la normatividad lo prohíbe.

Un avance técnicamente innovador, pero de alcance limitado, fue el programa Soy México, destinado a registrar a los menores con doble nacionalidad. Si bien simplificó el trámite al verificar electrónicamente el acta de nacimiento estadounidense, su cobertura es parcial (no incluye a Texas y otros estados) y RENAPO no ha reportado públicamente cuántos trámites han sido realizados en 7 años de operación. Además, costos asociados como la traducción de documentos, y el requisito de que los padres tengan credencial de elector vigente siguen representando obstáculos para familias migrantes en condiciones de precariedad (Hernández et al., 2023).

En conjunto, este entramado de políticas, aunque representó un reconocimiento inicial del fenómeno de migración de retorno, ejemplifica la tesis central de este capítulo: las respuestas institucionales fueron en gran medida simbólicas, insuficientes y estuvieron estructuralmente desconectadas de la abrumadora heterogeneidad y las necesidades concretas de la población migrante de retorno en el México del siglo XXI.

La heterogeneidad en rostros: cuatro historias del retorno

Para ilustrar la heterogeneidad de la población de retorno en México, presentamos cuatro historias que ejemplifican la diversidad de perfiles, recursos y desafíos que encontraremos a lo largo de este libro.

Daniel migró con sus padres hacia Estados Unidos cuando solo tenía dos años. En ese país creció, vio nacer a sus hermanos, hizo amigos y asistió a la escuela, desde *elementary school*, hasta *junior high*, como él nos compartió. A los 22 años fue deportado a México, solo, mientras su familia permanecía en Estados Unidos. La transición a su país de origen fue similar a un exilio, una ruptura abismal entre lo que había representado su cotidianidad, su familia y hogar por dos décadas y lo que era desconocido para él. “A mí cuando me deportaron sí fue un shock. Duré como 6 años arrastrándome en lo que salí de la depresión. Allá está toda mi familia, mis hermanos sí nacieron allá”. Tras una década de vivir en México, Daniel no ha vuelto a ver a sus padres ni a sus hermanos personalmente. Ha transitado por múltiples empleos, desde mesero en cantinas, operador en *call centers*, y finalmente como programador de software después de haber estudiado un curso intensivo en esta área. Nunca recibió apoyo gubernamental, ni del gobierno federal ni estatal, pero se benefició del curso de programación ofrecido por una empresa enfocada a la integración social y laboral de la población migrante en retorno basada en la Ciudad de México, lo que le implicó emigrar de Guadalajara hacia esta ciudad. Aunque en varias ocasiones intentó revalidar sus estudios de enfermería realizados en Estados Unidos, la burocracia y los costos excesivos lo hicieron desistir de perseguir una carrera universitaria en México.

Viri, por su parte, no tiene recuerdos de México previos a su llegada a Puebla con su familia. Ella nació en Chicago, Illinois, ciudad a la que sus padres habían migrado años antes. En ese estado asistió a la escuela, desde el preescolar hasta el noveno grado. Su idioma dominante para aprender y socializar es el inglés, aunque se comunica en español con sus padres. Durante los años que vivió en Chicago, nunca visitó a su familia extendida en Puebla. En realidad, Viridiana y sus padres no salieron de Estados Unidos hasta que ella cumplió 15 años. Su madre y padre habían planeado que, al cumplir ella esta edad, toda la familia regresaría a Puebla. Durante

años, los padres de Viridiana habían ahorrado lo suficiente para hacerse de una propiedad y emprender un negocio a su regreso a Puebla. Además, querían que Viridiana asistiera a la universidad en México por ser más accesibles los costos de la educación universitaria comparados con los de Estados Unidos. El retorno fue un plan familiar orquestado para facilitar la transición de su hija a su nueva vida. Su madre nos compartió, “nos regresamos para su prepa en México para que tuviera unos años acá antes de entrar a la universidad”. Obtener documentos educativos apostillados, hacer el registro a la nacionalidad mexicana en el consulado de Chicago, y reunir una gran variedad de documentos que les solicitarían para inscribirla a la escuela en Puebla fue parte de la extensiva preparación realizada por los padres. A pesar de esto, al llegar a Puebla tuvieron problemas para que ingresara a una preparatoria pública por el bajo dominio del español académico de Viridiana, razón por la cual sus padres optaron por inscribirla en una escuela privada donde les aseguraron “que tendrían paciencia con ella”. Después de varios años en México, Viridiana cursa ahora la licenciatura en administración de empresas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Aunque sigue teniendo problemas con la escritura del español académico, nunca ha revelado a sus profesores su trayectoria migratoria ni su conocimiento del inglés. Considera que, al residir ahora en México, es su responsabilidad aprender bien el español y no la labor de las escuelas apoyarla en el desarrollo de esta habilidad.

Contrario a los largos periodos que Daniel y Viridiana vivieron en Estados Unidos, Chava, originario de los Altos de Jalisco, emigró a Detroit a los 26 años. Aunque emigró solo, un año después se le unió su hija y su esposa Araceli, quien nos compartió: “Me fui precisamente porque él estaba allá y mi niña lo miraba de manera virtual; su papá era su abuelo y su papá era como una pantalla. Entonces yo le dije a él, o te vienes tú o me voy yo”. Estando ambos en Estados Unidos, Chava y Ana tuvieron dos hijos más. Durante cinco años y cinco meses, Chava se empleó como coci-

nero en un restaurante de comida mexicana en el cual también laboraban otros conocidos originarios de su misma comunidad. Ana se le unió como mesera solo durante el primer año, después se dedicó a cuidar a sus hijos. Durante este periodo, Chava hizo tres cruces para regresar a los Altos, “a ver la familia más que nada. Solo echarle ganas un rato [...] juntar poquito dinero y ya te regresas”. Teniendo siempre en mente regresar a vivir al mismo lugar de donde salieron, Chava y Ana lograron ahorrar dinero durante su estancia en Detroit, lo que les permitió construir su casa en Los Altos. A seis meses de haber regresado a México, Chava planeaba abrir una taquería en Ayotlán, municipio de Jalisco. Al reflexionar sobre si contar con un grado educativo haría una diferencia para tener un mejor sostén económico, Chava nos compartió tajantemente “hay gente que estudia todo, primaria, secundaria, prepa, todo. Y está tan competido [el mercado laboral], que terminan de taqueros”. Aunque aún necesitan terminar de acondicionar su casa, Ana y Chava se dicen satisfechos de contar con una casa propia para ellos y sus tres hijos.

La historia de Javier muestra matices distintos a las historias previas, así como un nivel de vulnerabilidad importante. Javier nació en Sinaloa, México. Unos meses después de su nacimiento, su madre lo llevó a Estados Unidos con su hermana mayor. Él creció y asistió a la escuela primaria y secundaria en Los Ángeles, California, donde nacieron sus dos hermanos menores. Criado en un barrio violento y constantemente expuesto a pandillas, Javier se hizo miembro de una de ellas y comenzó a tener antecedentes penales desde muy joven. Gracias a la amnistía concedida a inmigrantes indocumentados por el ex presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, Javier obtuvo una tarjeta de residente permanente (*green card*). Sin embargo, estar involucrado con pandillas lo llevó a entrar y salir de prisión constantemente hasta que finalmente le fue dictada una condena de ocho años. Al cumplir su sentencia, las autoridades estadounidenses le

quitaron su residencia permanente y lo deportaron a México, lugar en el cual no había estado hace décadas y del cual no tenía recuerdos.

En México, Javier pasó varios años viajando de estado en estado, tratando de encontrar un lugar donde pudiera encajar. Además de su experiencia previa en pandillas y en prisión, Javier contaba con un historial de abuso de sustancias y drogas, lo que hacía muy difícil para él integrarse a la sociedad mexicana. Javier tampoco tenía parientes cercanos en México; su mamá y sus hermanos todavía están en los Estados Unidos. Después de años de ir de un lugar a otro, decidió instalarse en Guadalajara: “Vi un valle con un área metropolitana grande, me recordó a Los Ángeles. Entonces decidí quedarme por un tiempo. Además, soy chiva y quería ver un partido”. Después de varios años, Javier continúa viviendo en Guadalajara, donde decidió iniciar su propio grupo de rehabilitación de 12 pasos para otros migrantes que regresan de Estados Unidos con problemas de adicciones, un grupo poblacional para el cual hay un vacío de programas gubernamentales. Como enfatiza Javier, “no hay nada para esta población. Hay grupos de apoyo para mexicanos que crecieron aquí, que hablan español. Pero para nosotros, *hommies*, no hay nada”. Al momento de conocerlo, Javier combinaba su trabajo en un *call center* con su labor de apoyo a la comunidad de retorno que se encuentra en proceso de rehabilitación de adicciones: “Yo ya dejé de preguntarme que pueden hacer los gobernantes por mí. Ahora me pregunto qué hacer yo por mi país, y eso es lo que hago”.

Estas narrativas no son anecdóticas; representan patrones diferenciados de emigración, retorno y (re)integración. Mientras Daniel y Javier experimentan un “exilio” y una reintegración marcada por una salud mental severamente afectada, Viri y Chava representan retornos más planificados, aunque no exentos de obstáculos burocráticos y sociales. El caso de Viri, por ejemplo, no es considerado retorno desde una perspectiva demográfica ya que ella nació en Estados Unidos. En esta obra,

incluimos su experiencia y la de otros jóvenes mexicoamericanos debido a que su vida ha sido transformada por el retorno de sus padres a México. Esta diversidad de experiencias demandan un marco analítico capaz de capturar esta complejidad.

Marco analítico: la (re)integración como proceso multidimensional afectado por el curso de vida

En la literatura de migración, la reintegración hace referencia al proceso mediante el cual una persona se convierte en miembro de la comunidad en la que reside. De aquí se desprende que la integración sea un proceso individual, experimentado por los migrantes en la comunidad de destino, y cuyo saldo, positivo o negativo, depende de múltiples factores —económicos, políticos, culturales, sociales e institucionales— los cuales ocurren a distintos niveles —individual, familiar, comunitario, estatal y estructural. La etapa de vida en que ocurre la migración es particularmente relevante, ya que determina experiencias de integración diferenciadas; no es lo mismo migrar en la infancia que en la edad adulta. Por ejemplo, emigrar a un país durante la infancia es sustancialmente distinto a hacerlo como adulto y jefe de familia. Además, el tiempo que el migrante lleva en el país de destino tiende a influir sobre la solidez de los lazos sociales en las comunidades de origen, las cuales tienden a debilitarse o romperse ante periodos largos de ausencia.

Aunque la literatura en retorno habla generalmente de reintegración, En esta obra, utilizamos el término (re)integración para abarcar dos realidades distintas:

- *Reintegración*: se refiere al proceso vivido por personas que emigraron como adultos y regresan a contextos, normas y situaciones que les

son familiares. Para ellos, el retorno implica re-conectarse con una vida y una comunidad que ya conocían.

- *Integración*: aplica a aquellos individuos que migraron a Estados Unidos a una edad muy temprana y para quienes el retorno a México significa llegar a un país que no recuerdan o nunca conocieron. Su experiencia no es de “volver”, sino de llegar por primera vez y tener que aprender a insertarse en un contexto nuevo.

Las historias de Daniel, Viri, Chava, Ana y Javier ponen de manifiesto la gran diversidad de necesidades, recursos, desafíos y contextos de re-integración que viven los mexicanos que regresan —voluntaria o hasta cierto grado involuntariamente— a México desde Estados Unidos. Mientras algunos migrantes emprenden el viaje de regreso con sus familias, hay quienes experimentan su regreso en solitario, en particular si existe un proceso de deportación involucrado. Así, las causas del retorno parecen caer dentro de un continuo en cuyos extremos están, por un lado, la voluntariedad y planeación, y por el otro la involuntariedad y un regreso repentino por deportación u otras causas. Entre estos extremos hay una multiplicidad de situaciones detonadoras del regreso a México: desde un clima hostil, la imposibilidad de desarrollarse profesionalmente, la enfermedad, o incluso la pérdida de los medios de subsistencia en Estados Unidos.

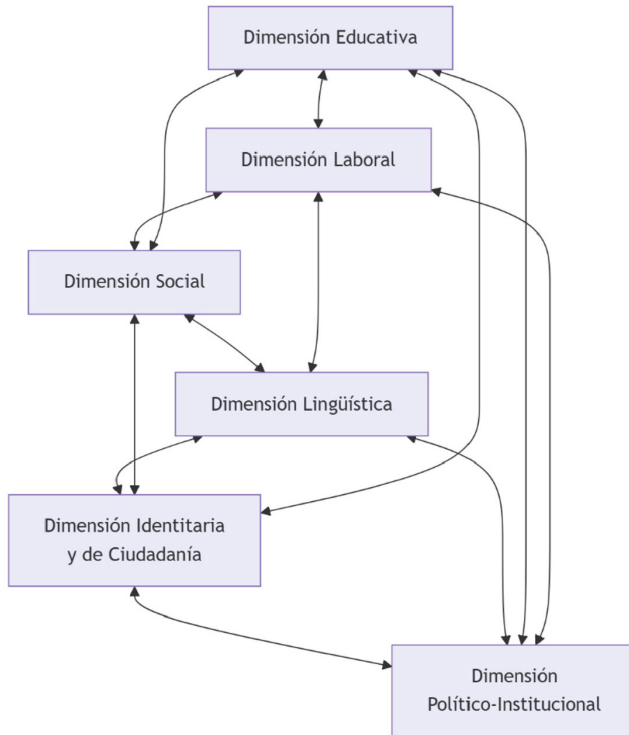
Las dimensiones interconectadas de la reintegración

En esta obra entendemos la (re)integración como un proceso multi-dimensional donde cada ámbito influye y es influido por los demás. Nuestra propuesta analítica consiste en examinar la (re)integración como un proceso integrado por seis dimensiones: educativa, laboral, social, lingüística, identitaria y político-institucional. A continuación, se explican brevemente cada una de estas dimensiones:

1. *Educativa*: se analiza el acceso al sistema escolar, los procesos de revalidación de estudios y la transición entre los sistemas educativo estadounidense y mexicano, incluyendo aspectos lingüísticos, pedagógicos, de contenido y culturales.
2. *Laboral*: examina la incorporación al mercado de trabajo mexicano, la cual puede darse mediante el empleo asalariado o el emprendimiento. Un desafío central es la “credencialización”, es decir, el reconocimiento formal de las habilidades y experiencias adquiridas en el extranjero.
3. *Social*: se centra en las redes de apoyo (familiares, comunitarias) y el grado de aceptación o estigma que encuentran en sus comunidades. La percepción social y la apertura del contexto de llegada son factores cruciales.
4. *Lingüística*: considera el dominio del español y/o el inglés como un mediador fundamental. El idioma influye directamente en la integración educativa, determina el tipo de empleo accesible y facilita u obstaculiza la socialización y la construcción de redes.
5. *Identitaria y de Ciudadanía*: aborda el sentido de pertenencia y la negociación de la “mexicanidad”. Para muchos migrantes, especialmente para quienes tuvieron procesos formativos y/o de escolarización en Estados Unidos, el retorno implica una crisis y una reelaboración de su identidad, enfrentando a menudo cuestionamientos sobre su autenticidad como mexicanos.
6. *Político-Institucional*: Evalúa el acceso a derechos y los apoyos específicos brindados por los gobiernos (federal, estatal, municipal) y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). La existencia y efectividad de estas estructuras define en gran medida el entorno de recepción.

Figura 1.

(Re)integración como proceso multidimensional



Fuente: Elaboración propia.

Un aporte fundamental de esta obra es analizar estas seis dimensiones durante la trayectoria migratoria y de retorno, demostrando que la (re)integración no es un estado final, sino un proceso dinámico, no lineal y profundamente interconectado, donde las experiencias en una dimensión repercuten constantemente en las demás. Para ilustrar dicha interconexión, presentamos el siguiente diagrama.

La dimensión educativa funciona como un “derecho bisagra” que facilita el acceso a otros servicios y oportunidades. Por ejemplo, la escolarización formal y la posibilidad para continuar estudios y/o transferir

habilidades adquiridas en México influyen sobre los modos de incorporación laboral durante el retorno, además del contexto de inserción específico y las oportunidades laborales que éste ofrece. Además, la vinculación escuela-trabajo es particularmente relevante para los procesos de integración y reintegración de la población de retorno, debido a la importancia de la credencialización para incorporarse al mercado laboral mexicano. Por supuesto, las dimensiones institucional y social juegan un papel relevante sobre la inserción laboral y educativa. Por ejemplo, el contar con algún tipo de apoyo gubernamental, o de redes de apoyo, puede facilitar la obtención de un empleo en nichos o contextos laborales específicos.

A su vez, la inserción educativa y laboral se relacionan estrechamente con las dimensiones social y lingüística de la (re)integración, toda vez que el dominio del español funciona como un mediador importante en la integración educativa, además de tener una influencia directa sobre el tipo de empleo al que se tiene acceso durante la adultez, como es el caso de los jóvenes bilingües para quienes el emplearse dentro de la industria de *call centers* es relativamente sencillo. De igual manera, el dominio del español o del inglés es una característica que influye sobre la creación de grupos de apoyo y la socialización que las personas en retorno viven en sus entornos inmediatos; es decir, dentro de las escuelas, en el trabajo, con la familia y su comunidad. A nivel agregado, la percepción social hacia los migrantes de retorno, así como la apertura de la comunidad específica donde decidan establecerse, es un factor que influirá sobre su (re)integración social y cultural.

Finalmente, un componente esencial de la (re)integración de los migrantes en retorno son los sentimientos de pertenencia y arraigo que desarrollan con respecto a la sociedad de retorno, es decir, la dimensión de identidad y ciudadanía. Si bien hay migrantes que emprenden su trayectoria migratoria como adultos, cuando su identidad cultural está definida y arraigada al país de origen, hay otros cuya permanencia fuera de

éste es sustantiva. En estos casos, es común encontrar sentimientos de pertenencia e identidad cultural asociados al país de destino, por lo que el retorno al país de origen puede conllevar momentos de crisis y bifurcación.

Estructura del libro

Conscientes de la diversidad de experiencias migratorias, este trabajo contribuye de manera crítica a los estudios de migración al analizar las experiencias de migrantes de retorno en edades productivas a la vez que examina diversas dimensiones de la (re)integración.

Este libro se presenta como un manuscrito cohesionado cuyos capítulos entablan un diálogo continuo para ofrecer una visión integral y multifacética de la experiencia migratoria de retorno. La complementariedad de sus análisis enriquece la comprensión de este fenómeno, estableciendo una contribución significativa al estudio de las migraciones.

El capítulo 2, “La (re)integración de los migrantes de retorno como proceso multidimensional”, sienta las bases conceptuales de la obra. Parte de una discusión fundamental sobre quiénes son los migrantes de retorno para, acto seguido, analizar y problematizar los modelos teóricos más relevantes sobre la (re)integración. Este capítulo provee un mapeo exhaustivo de las perspectivas utilizadas para estudiar los flujos de retorno e identifica los elementos clave de dicho proceso.

A continuación, el capítulo 3, “Desempacando la diversidad del retorno”, traslada el marco teórico al contexto mexicano. Ofrece una síntesis de estudios recientes para delinear las características demográficas de los flujos migratorios del siglo XXI. Al destacar la heterogeneidad de perfiles a nivel nacional, justifica el diseño metodológico del estudio, explicando la selección de los cinco estados y describiendo a la población participante. Las decisiones metodológicas buscan capturar la diversidad

de experiencias, incluyendo retornados en distintas etapas del curso de vida, con retornos recientes y distantes, y reinserciones en comunidades con diferentes niveles de emigración.

El capítulo 4, “La educación aquí y allá: rupturas, continuidades y transiciones educativas de los migrantes de retorno”, profundiza en una dimensión crucial. Analiza las trayectorias educativas de los retornados, enfatizando los desafíos de transitar entre los sistemas educativos mexicano y estadounidense. Al identificar diversos perfiles —quienes continuaron sus estudios en México, quienes enfrentaron obstáculos insalvables y quienes optaron por capacitaciones profesionales—, el capítulo subraya la intrínseca relación entre las dimensiones educativa, social y lingüística, áreas fundamentales para comprender la inserción laboral que se explora a continuación.

Precisamente, el capítulo 5, “Modos de incorporación laboral de los migrantes de retorno en México”, examina la diversidad de experiencias en el mercado laboral mexicano. Si bien se establece un vínculo claro con las trayectorias educativas previas, se argumenta que la incorporación laboral está también determinada por otros factores, como las habilidades adquiridas en el extranjero, la estructura de oportunidades locales, el apoyo familiar y los programas gubernamentales. Así, se caracterizan diversos patrones de inserción a partir de características individuales —vinculadas al curso de vida— y estructurales —relacionadas con los contextos socioeconómicos de las regiones receptoras—.

El capítulo 6, “Cuando el regreso no significa hogar: socialización, identidad y ciudadanía entre la generación 1.5 en México”, introduce una capa fundamental de análisis subjetivo. Centrándose en la generación 1.5, el capítulo explora la construcción del sentido de pertenencia, identidad y ciudadanía tras el retorno. Se destaca el rol central de la identidad en la (re)integración social a largo plazo, mediada por factores como el tiempo vivido en cada país, los vínculos emocionales y el uso lingüístico.

Los testimonios revelan una identificación cultural fluida y sujeta a transformación, entrelazando las dimensiones social, lingüística, identitaria y educativa. Este análisis da cuenta de una multiplicidad de aprendizajes que coexisten, no exentos de tensiones y estigma, en la convivencia con la sociedad mexicana de origen.

Finalmente, el capítulo 7, “Del papel incipiente de las políticas estatales a la proactividad de las organizaciones de la sociedad civil y otros actores”, aborda la dimensión institucional. Analiza las acciones de actores estatales y no estatales en respuesta al retorno en México. Tras un examen de los marcos regulatorios en los cinco estados, se constata que la mayoría de los participantes no recibió apoyos gubernamentales, contrastando con el acompañamiento crucial ofrecido por organizaciones de la sociedad civil, religiosas, universidades y emprendimientos sociales, como HolaCode. No obstante la relevancia de estas buenas prácticas, se observan limitaciones en su alcance, lo que exige un mayor involucramiento de los distintos niveles de gobierno para un acompañamiento a largo plazo.

El capítulo de Conclusiones reflexiona sobre dónde estamos actualmente en la agenda política en torno el tema de atención a la población de retorno. Discutimos los hallazgos más sobresalientes respecto a las dimensiones de la (re)integración abordadas en esta obra, además de discutir los alcances de los apoyos provistos por actores gubernamentales y no estatales. Concluimos con algunas reflexiones sobre la importancia de la población de retorno en la agenda pública dentro del crecientemente complejo escenario migratorio mexicano.

CAPÍTULO 2

La (re)integración de los migrantes de retorno como proceso multidimensional

Introducción

Este capítulo establece los referentes teóricos y analíticos para examinar los procesos de retorno y (re)integración de los migrantes mexicanos que son el centro de esta obra. Partimos de una premisa fundamental: la población retornada en el México del siglo XXI es profundamente heterogénea. Para dar cuenta de esta diversidad, utilizamos el concepto de (re)integración. Como discutimos en la introducción, este término engloba tanto la reintegración de quienes vuelven a un contexto previamente conocido, como la integración de aquellos que, tras emigrar a una edad temprana, llegan a un México que les resulta en gran medida nuevo.

Conceptualizamos la (re)integración como un proceso multidimensional —que abarca dimensiones sociales, educativas, laborales, institucionales, culturales e identitarias— y dinámico. Para analizar esta complejidad, adoptamos el enfoque de curso de vida como nuestra herramienta analítica principal, permitiéndonos examinar cómo las trayectorias individuales se entrelazan con las estructuras sociales de los contextos de recepción específicos.

La discusión se guía por las siguientes preguntas clave: ¿Cómo conceptualizar el proceso de (re)integración de los migrantes de retorno? ¿Qué factores contextuales, estructurales e institucionales facilitan u obstaculizan su reinserción? Y, crucialmente, ¿qué rol juega la agencia de

los migrantes en la gestión de sus propios procesos de (re)integración, incluso en contextos adversos?

Para responder a estos interrogantes, el capítulo se estructura en cuatro partes. Primero, se precisan los alcances del concepto 'migrante de retorno' en el siglo XXI. Segundo, se desglosa la noción de (re)integración como proceso multidimensional. Tercero, se revisan las principales teorías y modelos analíticos sobre el retorno. Finalmente, se presenta el enfoque de curso de vida como marco integrador y se detallan las dimensiones concretas de análisis que serán desarrolladas en los capítulos subsiguientes.

Precisiones sobre la población migrante de retorno en el siglo XXI

Delimitar conceptualmente a la población migrante de retorno constituye el primer paso para analizar la complejidad de este fenómeno. Como señala Gandini et al. (2015), las definiciones suelen variar según se privilegie el perfil poblacional, las causas, la temporalidad o la geografía del fenómeno. Frente a concepciones restrictivas, esta investigación adopta una definición amplia que abarca cuatro dimensiones clave para comprender la heterogeneidad del retorno en el México contemporáneo.

1. *La diversificación de los perfiles.* Los estudios pioneros sobre el retorno, como los de Manuel Gamio y Paul Taylor (Alanís, 2005), se centraron en el perfil del trabajador migrante, que era mayoritario en el siglo XX. Sin embargo, el perfil del retornado en el siglo XXI es notablemente más diverso (Durand, 2016). Actualmente, el flujo incluye a personas de la tercera edad, veteranos de guerra deportados, madres, y, de manera creciente, a los hijos de migrantes cuya socialización ocurrió primordialmente en Estados Unidos. Como se mostrará en los

capítulos analíticos, no todos los retornados buscan insertarse en el mercado laboral; muchos regresan en plena trayectoria educativa o pertenecen a la generación 1.5, tienen doble nacionalidad o mantienen un patrón migratorio circular (Bautista, 2023).

2. *Las causas del retorno: un continuo de agencia y estructura.* Por décadas, la comprensión de las causas del retorno estuvo dominada por una dicotomía: voluntario o forzado (Izquierdo, 2011). Esta visión resulta insuficiente para captar la complejidad de las experiencias actuales. En esta obra, proponemos entender los detonantes del retorno como un continuo. En un extremo se sitúa el retorno plenamente voluntario y planeado, y en el otro, el forzado por una deportación. Entre ambos polos existe un espectro de situaciones (Newland, 2017) donde se mezclan la agencia y las circunstancias adversas, como la enfermedad de un familiar, la pérdida de empleo, entornos hostiles o la imposibilidad de acceder a estudios superiores en Estados Unidos.
3. *La temporalidad: duración e intención.* La dimensión temporal del retorno es dual: se refiere tanto al tiempo de residencia en el extranjero como al período transcurrido desde el regreso. Mientras algunas definiciones exigen un “periodo significativo” fuera del país de origen (King, 2000) o la intención de permanecer al menos un año posterior al retorno (OCDE, 2001), esta investigación adopta un criterio flexible. Consideramos como retornados a quienes residieron un tiempo significativo en Estados Unidos, sin establecer un número mínimo de años. Asimismo, el concepto de “retorno sostenible” (Ghosh, 2000; OIM, 2020) nos lleva a incluir tanto a quienes acaban de llegar como a quienes, tras años en México, aún enfrentan desafíos en su proceso de (re)integración, reconociendo que este es un proceso variable y no lineal.
4. *La geografía: más allá del origen.* La noción tradicional del retorno como “volver al origen” (Gmelch, 1980) supone un restablecimiento

definitivo en la comunidad de procedencia (Rivera, 2011). Los estudios recientes, sin embargo, revelan una geografía más compleja. El retorno debe entenderse como un momento dentro de una trayectoria migratoria, el cual no necesariamente es su punto final (Battistella, 2018). Para el caso mexicano, se estima que aproximadamente uno de cada cuatro retornados no se establece en su comunidad de origen, sino que elige residir en un nuevo destino dentro del país (Masferrer, 2014; Giorguli y Bautista, 2022; Canales y Meza, 2018), lo que añade una capa adicional de desafío a su proceso de inserción.

Esta heterogeneidad en los perfiles, causas, temporalidad y geografía del retorno exige un concepto capaz de capturar sus diversas experiencias de reinserción.

Los procesos de integración y (re)integración

El estudio de la migración de retorno adolece de una falta de consenso terminológico similar a lo que ocurre en los estudios sobre inmigración. Diferentes autores emplean conceptos como inserción, reinserción, integración o reintegración de manera no unívoca. Mientras algunos utilizan los términos de inserción o reinserción para referirse a la población retornada, otros optan por el concepto de integración (Gandini et al., 2015) y algunos más bien prefieren hablar específicamente de reintegración (Arowolo, 2000; OIM, 2020). Esta diversidad conceptual refleja aproximaciones teóricas distintas al fenómeno.

Una crítica fundamental al concepto de reintegración, tal como lo señala Arowolo (2000), es que parte del supuesto de que los migrantes estaban ya integrados en sus comunidades antes de partir de sus países de origen y que, una vez que vuelven, la reintegración ocurre como un proceso natural. Esta premisa implica que el migrante conoce previamente

el contexto al cual retorna y en el “que pueda participar de nuevo”, lo cual representa una noción restrictiva para estudiar el retorno en México. Tal conceptualización excluye las experiencias de aquellos migrantes que, por haber emigrado a una edad temprana, carecen de referentes sólidos sobre su vida previa al llegar a Estados Unidos, como observamos consistentemente entre los jóvenes participantes en la presente investigación. Para estos individuos, los procesos de post-retorno se aproximan más a una integración que a una reintegración propiamente dicha. Dada la diversidad de perfiles presentados en esta obra, utilizamos deliberadamente el término de (re)integración para referir, de manera conjunta y comprensiva, tanto a migrantes que viven procesos de integración como a quienes experimentan procesos más cercanos a la reintegración.

Hacia una conceptualización multidimensional

Con el objetivo de alcanzar una comprensión más matizada de los procesos de (re)integración, partimos de una concepción multidimensional del concepto, en sintonía con el enfoque adoptado por organismos internacionales especializados en materia migratoria. La OIM (2017) define la reintegración como el proceso de reinserción de una persona migrante en las diferentes dimensiones —económica, cívica, política, social, cultural, entre otras— que constituyen su vida en el país de origen.

Esta multidimensionalidad se complementa con la comprensión de la integración social como un proceso “dinámico y multicausal que posibilita a las personas participar en la sociedad, de manera que se garantice un nivel mínimo de calidad de vida y de bienestar social” (Gandini et al., 2015: 105). De particular importancia para esta investigación es reconocer a la (re)integración como un proceso esencialmente individual, cuya temporalidad y trayectoria serán variables dependiendo de las condiciones individuales y estructurales que experimenta la persona que retorna (Cassarino, 2008). El carácter dinámico de este proceso se mani-

fiesta en que, mientras a algunos migrantes puede tomarles años sentirse integrados o reintegrados, para otros esta percepción puede no lograrse en su totalidad, llegando incluso a motivar nuevos proyectos migratorios (Kuschminder, 2017: 15), ya sean internos o internacionales (Rivera, 2019).

Como se expuso en la introducción de esta obra, los migrantes que aquí estudiamos han experimentado procesos de reinserción notablemente diversos a partir de su regreso a México. Si bien uno de los objetivos centrales de esta investigación es poner de manifiesto la heterogeneidad en las experiencias de retorno y post-retorno, nuestro análisis también busca elucidar las similitudes y diferencias subyacentes en dichos procesos de (re)integración.

¿Qué factores influyen sobre la (re)integración de los migrantes de retorno?

El análisis de los factores que inciden en los procesos de (re)integración requiere una revisión sistemática de las principales perspectivas teóricas que han abordado la migración de retorno. A continuación, presentamos un recorrido por las teorías más relevantes, desde las aproximaciones clásicas hasta los modelos analíticos contemporáneos.

Teorías clásicas sobre el retorno migratorio

Desde la perspectiva neoclásica, la migración es entendida fundamentalmente como una decisión racional del migrante para maximizar su beneficio económico, dada la disparidad salarial existente entre el país de origen y el país de destino (Todaro, 1969). Bajo esta lógica economicista, el retorno ocurre primordialmente cuando las expectativas migratorias, especialmente el incremento del ingreso, no se cumplen (Cassarino, 2004). En este sentido, el regreso representa un fracaso en el proyecto migratorio original, y las posibilidades de reinserción en el lugar de origen

se conciben principalmente como función de las habilidades y capital humano adquirido en el lugar de destino (Rivera, 2013).

Para la Nueva Economía de la Migración Laboral (NEML), la decisión de migrar trasciende el cálculo racional individual para constituirse en una estrategia familiar orientada a diversificar las fuentes de ingreso y detonar dinamismo en las economías locales (Stark, 1991; Taylor, 1999). El retorno –a diferencia de lo que postula la visión neoclásica– no representa necesariamente un fracaso, sino que ocurre cuando se han cumplido las metas económicas de los migrantes y sus familias, es decir, cuando el migrante logró ahorrar y enviar remesas de manera sostenida durante su estancia en el país de destino. No obstante, al igual que en el enfoque anterior, el éxito o fracaso de la reinserción de los migrantes retornados se asocia predominantemente con las habilidades, el ahorro acumulado y el conocimiento adquirido en el lugar del destino, mismos que presumiblemente le permitirán una mejor reinserción a su regreso (Rivera, 2013).

Una limitación significativa de tanto la perspectiva neoclásica como del enfoque de la NEML radica en su énfasis en las decisiones individuales y familiares para migrar, en detrimento de considerar adecuadamente las condiciones estructurales e institucionales imperantes tanto en los países de origen como de destino. Es precisamente esta limitación la que el enfoque estructural busca superar.

Perspectivas estructurales y contemporáneas

El enfoque estructural sitúa al contexto socioeconómico e institucional como determinantes fundamentales de la decisión de emigrar y, eventualmente, de retornar. Bajo las diferentes variantes teóricas dentro de este enfoque, la migración es conceptualizada como el resultado estructural de las desigualdades sistémicas entre países desarrollados y no desarrollados. La decisión de regresar, por tanto, no depende exclusivamente

de la voluntad y racionalidad del individuo, sino de factores estructurales como el contexto económico, social e institucional de los países de destino, el conocimiento que el migrante tiene sobre los mismos, su tiempo de estancia, escolaridad, experiencia laboral y habilidades adquiridas (Jáuregui y Recaño, 2014; Rivera, 2019). Cuando el contexto específico de retorno no ofrece condiciones adecuadas para una readaptación o no cumple con las expectativas de los retornados, los migrantes pueden optar por reemigrar, ya sea interna o internacionalmente (Rivera, 2013; Mestries, 2013).

Cabe destacar que, bajo el enfoque estructural tradicional, se tiende a asumir que el país de destino y los países de origen constituyen dos mundos separados entre los cuales no hay intercambio significativo, por lo que los migrantes no reciben información relevante de su comunidad de origen ni mantienen vínculos sociales sólidos allí (Rivera, 2013). En consecuencia, el retorno implica que las personas migrantes no tienen la oportunidad de movilizar recursos y prepararse adecuadamente para una reintegración exitosa antes de su regreso (Cassarino, 2004). Aunque este supuesto puede ser válido en algunos casos, constituye una restricción analítica importante que el enfoque del transnacionalismo busca superar.

Desde la perspectiva transnacional, el destino y el origen no son espacios aislados, sino que existe una conexión constante entre los mismos. Los migrantes crean espacios transnacionales con sus sociedades de origen mediante los cuales mantienen vínculos y relaciones cercanas con los no migrantes (Schiller et al., 1995). Dentro de estos espacios transnacionales ocurre un intercambio constante de recursos monetarios y no monetarios, incluyendo ideas, información y valores. Gracias al mantenimiento de estas relaciones con su lugar de origen, el retorno y la eventual reintegración pueden conllevar cierta preparación previa o, al menos, contar con mayor información para quienes regresan.

De manera complementaria, la perspectiva de las redes sociales resalta la naturaleza social de los migrantes y enfatiza su involucramiento y pertenencia a diversas redes sociales como generadores de recursos que pueden ser movilizados estratégicamente durante el retorno. A través de estas redes y su constante intercambio, los migrantes pueden movilizar recursos, tanto tangibles (capital financiero) como intangibles (contactos, habilidades, conocimientos), de acuerdo con sus propios intereses y objetivos específicos (Cassarino, 2004). En este sentido, los migrantes retornados son concebidos como actores sociales que están involucrados en diversas redes sociales, las cuales les proporcionan diferentes oportunidades y orientaciones. La disponibilidad y uso efectivo de estos recursos relacionales será fundamental para el éxito relativo de su regreso.

Modelos analíticos comprensivos

Además de las teorías señaladas, existen contribuciones recientes cuyo aporte al estudio de la reintegración de migrantes es particularmente comprensivo, al ofrecer modelos analíticos integradores que buscan explicar de qué manera diversos factores intervienen en la reinserción de personas retornadas (Ruben, Van Houte y Davids, 2009; Cassarino, 2004; Kuschminder, 2017). Estos modelos se destacan por su complejidad analítica al considerar simultáneamente la temporalidad, la diversidad de perfiles dentro de la población retornada, variables en distintos niveles de análisis, y múltiples dimensiones de la reinserción (económica, social, político-institucional, cultural, etcétera).

Para Cassarino (2008), el nivel de éxito en el retorno está relacionado, a nivel individual, con la habilidad del propio migrante para movilizar recursos (considerados como bienes tangibles e intangibles), así como con su voluntad y disposición para regresar al país de origen. A nivel estructural, las condiciones políticas, sociales y económicas del país de origen

influyen significativamente sobre la decisión de regresar de las personas migrantes. A partir de estos aspectos, Cassarino propone tres niveles de preparación para el retorno: alto, bajo y nulo.

El nivel de preparación alto implica que el migrante planea su retorno considerando una fácil transferencia de sus capitales económico y social al país de origen, además de tomar en cuenta los factores estructurales, políticos e institucionales del contexto de retorno. Bajo este modelo, los migrantes regresan al país de origen una vez alcanzados los objetivos por los cuales emigraron y debido a que las condiciones económicas y políticas en su país de origen ofrecen incentivos para regresar. Los migrantes laborales, los migrantes altamente calificados, los estudiantes y los refugiados son ejemplos de personas que pueden presentar este tipo de retorno.

En el nivel de preparación bajo, Cassarino (2008) incluye a aquellos migrantes que deciden regresar porque no lograron concretar sus objetivos y/o porque ocurren eventos inesperados —por ejemplo enfermedad, pérdida del trabajo, ambiente hostil, etcétera— que los obligan a retornar al país de origen. Ante dichas circunstancias, los migrantes pueden tener cierta posibilidad de movilizar recursos económicos, en particular ahorros. Cassarino incluye dentro de este perfil a migrantes laborales, migrantes altamente calificados y estudiantes. Finalmente, el nivel de planeación nula hace referencia a migrantes sin estatus autorizado y a solicitantes de asilo, los cuales pueden ser sujetos de procesos de deportación o ser rechazados en su solicitud de extensión de sus visas. Ante este escenario, la posibilidad de movilizar recursos para la reintegración al país de origen es notablemente escasa.

Por su parte, Ruben et al. (2009) proponen un modelo para analizar la reintegración en el retorno que prioriza el involucramiento o “embeddedness” de los migrantes, entendido éste como la manera en la cual los individuos definen su posición en la sociedad, su sentido de pertenencia, así como las posibilidades de participación social e influencia

en las instituciones locales. El involucramiento, a su vez, está influido por las características individuales del migrante de retorno (edad, género, educación, religión, etcétera) y por las dimensiones económica, social y psicosocial, las cuales coinciden en buena medida con las dimensiones propuestas por la OIM en su modelo de reintegración. Para estos autores, la dimensión económica se refiere a las condiciones materiales y construcción de bienestar del migrante de retorno; la dimensión social involucra a las redes sociales de apoyo que le brindan apoyo material y no material; y la dimensión psicosocial es entendida como la construcción de la identidad, pertenencia y bienestar emocional.

Finalmente, el modelo de reintegración propuesto por Kuschminder (2017) plantea que la reintegración puede comprenderse a partir de la interacción entre el ambiente estructural/cultural imperante en el país de retorno y las estrategias de integración utilizadas por los migrantes. El ambiente estructural y cultural se compone básicamente de tres elementos: políticas gubernamentales, el número de retornados y las actitudes de la población local hacia éstos. La autora identifica ambientes estructurales favorables, adversos y neutrales, los cuales pueden coexistir dentro de un mismo país según los perfiles específicos de migrantes de retorno. Por ejemplo, los gobiernos pueden tener políticas de apertura ante el retorno calificado mientras muestran indiferencia hacia los migrantes no calificados o deportados.

El segundo eje analítico, las estrategias de reintegración, está constituido por las acciones que los migrantes de retorno llevan a cabo, sus experiencias y elecciones. En este sentido, se trata de un modelo donde la agencia de la persona retornada resulta un elemento central durante la reintegración (Kuschminder, 2017: 43). A su vez, las estrategias de reintegración se componen de cuatro dimensiones: cultural, social, auto-identificación y de acceso a derechos. Kuschminder identifica distintos

tipos de inserción que pueden experimentar los migrantes de retorno, desde la reintegración plena hasta situaciones de vulnerabilidad extrema.

En conjunto, los modelos y teorías expuestos proporcionan un marco analítico sólido para examinar la interacción entre las características, recursos y agencia de las personas migrantes, por una parte, y el contexto estructural e institucional de salida y retorno, por otra. Asimismo, permiten incorporar múltiples dimensiones al análisis de la (re)integración, incluyendo dimensiones como la cultural e identitaria, las cuales han sido tradicionalmente menos estudiadas pero que resultan de suma relevancia para comprender cabalmente cómo los migrantes pueden desarrollar sus vidas de manera plena en el lugar al cual regresan.

El enfoque de curso de vida: conceptos y principios

El enfoque de curso de vida emerge como una herramienta analítica particularmente pertinente para examinar la migración de retorno y los procesos de (re)integración, al permitir captar la complejidad temporal y biográfica de estas experiencias. Este enfoque analiza las biografías individuales a partir de las complejas interrelaciones entre la estructura social cambiante y las acciones de los sujetos a lo largo del tiempo, estableciendo un nexo fundamental entre lo individual y lo estructural (Wingens et al., 2011). La vida de las personas se ve influenciada tanto por un entramado multidimensional en transformación como por sus propias decisiones, elementos que se encuentran condicionados por las experiencias pasadas y las expectativas futuras (Elder, 1991; 1994).

Como en los modelos de (re)integración previamente discutidos, el enfoque de curso de vida considera el concepto de agencia como fundamental. Los individuos no son entes pasivos cuyas acciones se derivan exclusivamente de la estructura social, sino que toman decisiones basadas en sus capacidades, experiencias pasadas y planes futuros, dentro de

contextos socialmente estructurados que ofrecen tanto oportunidades como limitaciones, y que a su vez se transforman con el tiempo (Wingens et al., 2011). Esta perspectiva dinámica constituye una de las principales contribuciones del enfoque: la agencia y la estructura interactúan recíprocamente. Si bien los procesos a nivel micro están moldeados por instituciones y estructuras, simultáneamente los cursos de vida individuales también dan forma a esas mismas instituciones y estructuras, lo que implica centrarse en el contexto social, especialmente la estructura institucional, y su reproducción temporal (Wingens et al., 2011).

El enfoque se sustenta en conceptos analíticos específicos que permiten operacionalizar esta perspectiva. Parte del estudio de secuencias de etapas o estados en la vida de un individuo (dejar el hogar parental, finalizar los estudios, primer empleo, primera unión, paternidad, etcétera) a lo largo del tiempo (Elder, 1994; Elder et al., 2006). Dos conceptos resultan particularmente relevantes: las trayectorias y las transiciones.

Las trayectorias se refieren a secuencias de estados o situaciones a lo largo de la vida (Elder, 1994), las cuales pueden cambiar de dirección e intensidad y abarcar diferentes ámbitos —laboral, educativo, reproductivo, migratorio— que son interdependientes (Blanco, 2011). Este concepto permite relacionar las experiencias migratorias y vitales de los migrantes tanto en el país de destino como en el de retorno, identificando continuidades y rupturas que se vinculan con las condiciones específicas de su proceso de (re)integración (Paris et al., 2021).

Por su parte, las transiciones son cambios de estado o situación que pueden ser relativamente abruptos, como pasar del empleo al desempleo o de la unión conyugal al divorcio. Algunos de estos cambios tienen mayor probabilidad de ocurrir debido a expectativas sociales asociadas a ciertos grupos etarios; por ejemplo, se espera que los jóvenes inicien o concluyan ciertos grados escolares o ingresen al mercado laboral en momentos específicos (Blanco, 2011). Sin embargo, también existen *turning points* o

puntos de inflexión que conllevan discontinuidades radicales en las trayectorias. Para los migrantes de retorno, una deportación repentina —especialmente después de periodos prolongados en Estados Unidos— suele desencadenar situaciones de alta vulnerabilidad y puede representar un giro radical en sus vidas.

Estos cambios ocurren en un *timing* o momento específico del curso de vida, cuyos efectos pueden ser de largo alcance. La migración —en este caso el retorno— es un acontecimiento que ocurre en el tiempo y coincide con una o varias etapas vitales, lo que permite captar la diversidad de experiencias y recursos disponibles para la (re)integración (Wingens et al., 2011).

La aplicación del enfoque de curso de vida ofrece ventajas específicas para examinar la integración y reintegración de migrantes en México. En primer lugar, adopta una perspectiva más dinámica de la migración y la vida posterior al asentamiento, en contraste con aproximaciones teóricas predominantemente estáticas. Los testimonios recogidos en esta obra evidencian la importancia crítica de la edad durante la emigración y posteriormente durante el retorno, y cómo este factor influye en la reinserción a través de múltiples dimensiones, especialmente la educativa, laboral y cultural/identitaria. Como señala Blanco (2011), un mismo acontecimiento repercutirá de manera muy diferente en la vida de un individuo dependiendo de la edad en que lo experimenta. No es equivalente enfrentar un proceso de deportación en la edad adulta, cuando posiblemente se ha constituido una familia y se tiene un rol de proveedor, que durante la adolescencia, implicando la separación familiar nuclear y obstaculizando la continuidad educativa.

La experiencia de (re)integración de un migrante que partió hacia Estados Unidos en la primera infancia y que retorna a México en la adultez, habiendo adoptado el inglés como lengua dominante, es sustancialmente distinta a la de aquellos que emigraron como adultos y mantienen

el español y referentes culturales mexicanos como ejes centrales de su cotidianidad. El enfoque de curso de vida permite captar esta diversidad al interior de grupos de migrantes que suelen analizarse como relativamente homogéneos y para quienes se diseñan políticas uniformes. En el contexto específico de la migración de retorno en México, este enfoque resulta particularmente pertinente para estudiar los nuevos perfiles que han ganado relevancia en el siglo XXI, como los niños y jóvenes migrantes de retorno, y los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos que se desplazan a México tras el regreso de sus padres.

Una segunda ventaja analítica radica en que el enfoque permite examinar el proceso de (re)integración más allá de dicotomías simplistas (integrado *versus* no integrado) o como una etapa final e inevitable del proyecto migratorio. Por el contrario, concibe la (re)integración como una dinámica compleja que involucra a individuos y estructuras sociales con resultados potencialmente cambiantes. Cuestiona la linealidad implícita en aquellos estudios que asumen que la integración ocurrirá inevitablemente con el tiempo, para proponer en su lugar nociones de reinserción multidireccionales, curvilíneas o en espiral (Latcheva y Herzog-Punzenberger, 2011). La (re)integración es en sí misma un proceso que se desarrolla temporalmente y, en este sentido, a lo largo de la vida.

Aplicando esta perspectiva a los migrantes que retornan a México desde Estados Unidos, observamos que éstos pueden experimentar sentimientos subjetivos de inclusión y exclusión según las diferentes fases del curso de vida que estén transitando. Así, su percepción sobre la inserción en México depende de la evaluación subjetiva de su situación individual actual y futura, de la disponibilidad de recursos socioeconómicos, de su situación familiar, sus contactos sociales, su participación institucional y su estado de salud, entre otros factores. La identificación y los sentimientos de pertenencia a la comunidad de retorno no emergen automáticamente; la pertenencia y la identidad constituyen un proceso reflexivo

de “ser” y “llegar a ser”, por lo que resulta crucial examinar los procesos de retroalimentación que experimentan los inmigrantes (Latcheva y Herzog-Punzenberger, 2011).

Articulando este enfoque con las dimensiones previamente establecidas, presentamos a continuación nuestra propuesta analítica concreta.

La (re)integración de migrantes de retorno como proceso multidimensional

A partir del marco teórico discutido —que integra el enfoque de curso de vida, el concepto de agencia y los modelos multidimensionales de (re)integración— presentamos nuestra propuesta analítica concreta. Concebimos la (re)integración como un proceso dinámico y bidireccional donde interactúan las trayectorias individuales y los contextos estructurales. Esta perspectiva nos permite examinar cómo los migrantes movilizan sus recursos y ejercen su agencia dentro de estructuras sociales específicas, considerando tanto el momento del curso de vida en que ocurre el retorno como las múltiples dimensiones que conforman su experiencia de reinserción. Nuestro análisis se organiza en tres niveles: micro (trayectorias individuales), meso (redes y organizaciones) y macro (estructuras institucionales), aplicando este marco a las dimensiones educativa, laboral, lingüística, identitaria y político-institucional.

Dimensión educativa. La educación constituye un pilar fundamental para comprender las experiencias de migración y retorno, particularmente en el grupo etario que estudiamos (19-48 años). Reconstruimos las trayectorias educativas de los participantes examinando sus años de escolarización formal, los contextos donde estudiaron (México-Estados Unidos) y las formaciones adquiridas fuera del sistema educativo formal. Esta dimensión nos permite identificar los recursos y habilidades que los migrantes pueden activar en su (re)integración en México. La educa-

ción formal no solo proporciona credenciales que influyen en la inserción laboral, sino que cumple un rol crucial en la socialización, la adquisición de valores y apegos nacionales, y el dominio lingüístico. A lo largo del análisis, evidenciaremos las interconexiones entre la dimensión educativa y las esferas laboral, social, identitaria y lingüística de la (re)integración.

Dimensión laboral. La inserción laboral representa una necesidad prioritaria para muchos migrantes que regresan a México, aunque su urgencia varía según la etapa del curso de vida en la que esto ocurre. Mientras los adolescentes retornados con apoyo familiar pueden tener otras prioridades, aquellos con roles de proveedor enfrentan una premura inmediata por obtener empleo. Las oportunidades laborales disponibles dependen críticamente del contexto de retorno, las habilidades y experiencia adquiridas, el nivel educativo y las redes de apoyo. Identificamos diversos perfiles laborales entre la población retornada, que acceden a nichos ocupacionales diferenciados: desde empresas transnacionales bilingües y centros de llamadas hasta oficios tradicionales, empleos en servicios, pequeños emprendimientos y trabajos agrícolas. La relación entre las dimensiones educativa y laboral resulta particularmente evidente en aquellos migrantes cuya trayectoria educativa en Estados Unidos les proporcionó dominio del inglés y conocimiento de la cultura estadounidense, habilidades altamente valoradas en ciertos sectores del mercado laboral mexicano.

Dimensión lingüística. Aunque tradicionalmente se asumió que el retorno implicaba un reingreso al contexto lingüístico original, la presencia de nuevos perfiles migratorios ha complejizado esta realidad. Nuestro análisis se centra en migrantes cuyos años formativos transcurrieron predominantemente en Estados Unidos y cuyo retorno a México coincide con su adolescencia o juventud temprana. Para ellos, el dominio del español no necesariamente alcanza el nivel requerido para insertarse exitosamente en el sistema educativo, acceder a empleos que demanden compe-

tencia lingüística en esta lengua, o para establecer vínculos profundos con mexicanos monolingües. El dominio diferencial del español y el inglés trasciende lo instrumental para permeabilizar nociones profundas de pertenencia y mediar emociones de inclusión y exclusión, influyendo significativamente en la construcción identitaria durante los años posteriores al retorno.

Dimensión de identidad y ciudadanía. Incluimos esta dimensión para contribuir a una comprensión más profunda del post-retorno a largo plazo. Frente a estudios que se concentran en retornos recientes, nuestra conceptualización de la (re)integración como proceso no unidireccional nos lleva a examinar críticamente la evolución de los sentimientos de pertenencia y el ejercicio de ciudadanía a lo largo del tiempo. Partimos de una noción de ciudadanía crítica que engloba tanto el “ser” ciudadano mexicano legalmente como el proceso subjetivo de “sentirse” mexicano. Esta dimensión resulta particularmente relevante para quienes emigraron a edad temprana y retornan después de periodos prolongados, donde el desarrollo de apegos y la comprensión del entramado institucional mexicano se vinculan estrechamente con las dimensiones lingüística, social y educativa.

Dimensión político-institucional. Esta dimensión examina las políticas y programas destinados a facilitar la (re)integración de los retornados. Más allá de simplemente constatar la existencia de medidas de atención —como han hecho trabajos previos (Cárdenas-Alaminos, 2022; Corzo, 2022)—, analizamos críticamente su implementación efectiva y su adecuación a las necesidades reales de la población retornada. Utilizamos como marco evaluativo la propuesta de buenas prácticas de la OIM (2021), que considera cinco criterios: sostenibilidad (institucionalización mediante leyes, recursos y capacidades permanentes), asociación (articulación entre actores relevantes), innovación (soluciones creativas y metodologías novedosas), y eficacia (cumplimiento de objetivos medibles mediante

evaluaciones sistemáticas). Aunque no nos proponemos identificar buenas prácticas per se, estos parámetros nos permiten analizar rigurosamente las acciones de gobiernos estatales, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, reconociendo que muchas políticas existentes atienden preferentemente ciertos perfiles de retornados mientras invisibilizan las necesidades de otros subgrupos.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos revisado cómo las principales aproximaciones teóricas al retorno migratorio coinciden en señalar que la (re)integración se explica por la interacción entre contextos estructurales y recursos individuales. Sin embargo, la mayoría de estos enfoques adolecen de una perspectiva temporal dinámica, analizando tanto las estructuras sociales como las experiencias migrantes como realidades estáticas en un momento dado.

Frente a estas limitaciones, esta obra adopta el enfoque de curso de vida como marco analítico integrador. Si bien compartimos con otras perspectivas la relevancia de examinar variables estructurales y la agencia de los migrantes, el curso de vida supera estas aproximaciones al conceptualizar la (re)integración como un proceso cambiante y bidireccional que se desarrolla a lo largo del tiempo. La contribución distintiva de este enfoque radica en que nos permite analizar el retorno como un acontecimiento que intersecta momentos específicos del ciclo vital, donde la edad de emigración y retorno, así como las trayectorias previas, resultan determinantes para comprender las experiencias de reinserción en dimensiones clave como la educativa, laboral y cultural-identitaria.

Nuestra propuesta analítica concreta, derivada de este marco teórico, considera la (re)integración como un fenómeno multidimensional que opera simultáneamente en tres niveles de análisis: las trayectorias

individuales (micro), las redes de apoyo y organizaciones (meso), y las estructuras institucionales (macro). Las dimensiones específicas que examinaremos —educativa, laboral, lingüística, identitaria y político-institucional— emergen coherentemente de esta articulación teórico-metodológica, permitiéndonos captar tanto la agencia de los retornados como su inserción en contextos estructurales específicos.

En los capítulos que siguen, aplicaremos este marco analítico para examinar cómo se entrelazan las trayectorias biográficas y las dimensiones estructurales en los procesos concretos de (re)integración de los migrantes mexicanos de retorno, iluminando las complejas dinámicas que configuran sus experiencias de reinserción en la sociedad mexicana contemporánea.

CAPÍTULO 3

Desempacando la diversidad del retorno

Introducción

El estudio de la migración de retorno en México experimentó una notable expansión durante la segunda década del siglo XXI, impulsado por las transformaciones en el volumen y las características de los connacionales que regresan de Estados Unidos. Este capítulo tiene un doble objetivo: enmarcar la investigación dentro de las tendencias demográficas nacionales y detallar el diseño metodológico que la sustenta. Para ello, primero delineamos la evolución del fenómeno, destacando la creciente heterogeneidad de perfiles y la fragmentación de los contextos de recepción. Subrayamos, en particular, la emergencia de ciertos grupos —como la generación 1.5 y las familias de estatus mixto— que exigen de académicos y hacedores de políticas un replanteamiento de los conceptos y respuestas ante la (re)integración. En la segunda parte, describimos la metodología del estudio, justificando las decisiones tomadas para capturar la complejidad de estas experiencias.

El retorno en el siglo XXI: un fenómeno transformado

El retorno ha constituido históricamente una dimensión inherente a la experiencia migratoria México-Estados Unidos. Sin embargo, su relevancia contemporánea como objeto de estudio no radica en su novedad,

sino en las profundas transformaciones que han reconfigurado sus volúmenes, características y significados durante el siglo XXI.

La segunda década del siglo presenció una expansión significativa en la investigación sobre el retorno (Masferrer, 2021), impulsada por un cambio estructural en los patrones migratorios: mientras la emigración de mexicanos hacia Estados Unidos disminuía desde fines de la década de 2010, el retorno experimentaba un incremento considerable. Este “giro radical” en la primera década del siglo XXI (Terán, 2022) transformó a México en un país de inmigración y transmigración (Escobar y Masferrer, 2021: 13). Los expertos coinciden en denominar este periodo como “la década en que cambió la migración”, caracterizada por la convergencia de la crisis financiera estadounidense, un clima de persecución y criminalización migrante, y el fortalecimiento del sistema de deportación que produjo un incremento sostenido durante las administraciones de Barack Obama (Giorguli, García y Masferrer, 2018; Giorguli, 2018).

Los datos censales reflejan esta transformación. El Censo de 2010 identificó que 826,000 mexicanos habían residido en Estados Unidos cinco años atrás, representando un incremento de 237% respecto a 2005 (Calva, 2022). Posteriormente, la Encuesta Intercensal de 2015 mostró un descenso a 443,000 migrantes de retorno, tendencia que continuó en 2020 con 294,203 retornados entre 2015-2020. Más significativa que la volatilidad numérica es la transformación en la composición del flujo: aunque predominan los hombres (24.9% son mujeres), se observa una “mayor concentración de migrantes que son jefas(es) de hogar”, con un aumento de 19.1% a 30.2% (Calva, 2022).

El retorno mexicano ha dejado de ser ese flujo silencioso y previsible que durante décadas caracterizó el ciclo migratorio con Estados Unidos. Lo que hoy presenciamos es la emergencia de un fenómeno radicalmente transformado, marcado por cinco cambios estructurales que han redefinido su naturaleza, composición y significado.

- a) *El rostro forzado del retorno contemporáneo.* Donde antes predominaba el regreso voluntario, hoy se impone la deportación. El fortalecido aparato de control migratorio estadounidense (Roberts et al., 2017) ha convertido el retorno en una experiencia traumática para miles de connacionales, particularmente hombres afectados por el perfilamiento racial (Golash-Boza y Hondagneu-Sotelo, 2013). Este giro coercitivo genera una vulnerabilidad extrema que compromete el acceso mismo a derechos básicos: desde la documentación hasta la vivienda, la salud o la jubilación.
- b) *La explosión de la diversidad.* El perfil del retornado se ha multiplicado. Ya no encontramos solamente al hombre adulto que regresa tras una vida de trabajo en el norte. Hoy, el flujo incluye mujeres que asumen jefaturas de hogar —aumentando del 19.1% al 30.2% según Calva (2022)—, adultos mayores que vuelven tras décadas de ausencia, menores de edad y jóvenes que barely conocen México. Esta heterogeneidad refleja la maduración y diversificación de las comunidades mexicanas en Estados Unidos (Bautista, 2023; Giorguli y Bautista, 2022).
- c) *El retorno como empresa familiar.* Cada vez más, el regreso se organiza en unidades familiares completas que incluyen a hijos nacidos en Estados Unidos —los llamados “doble nacionales”— conformando un contingente que alcanzó los 601,346 menores en 2015 (Aguilar, 2020). Como señalan Canales y Meza (2018), el 28% de los retornados son niños y adolescentes, muchos de ellos enfrentando por primera vez la tierra de sus padres. La presencia simultánea de retornados y menores estadounidenses en una misma localidad delata el asentamiento de familias de estatus mixto (Masferrer, 2021).
- d) *La geografía dispersa del reasentamiento.* El mapa del retorno se ha descentrado. Las tradicionales regiones expulsoras han visto reducir su predominio: la concentración en las 10 entidades con mayor retorno

cayó del 67% (1995-2000) al 58.7% (2015-2020), según Bautista (2023). Aproximadamente una cuarta parte de los retornados elige no volver a sus comunidades de origen (Canales y Meza, 2018; Masferrer, 2014, 2021), optando por nuevos destinos que ofrezcan mejores oportunidades o mayor anonimato.

- e) *La paradoja del desarraigo*. Para el 75% de los retornados que vivieron más de 15 años en Estados Unidos (Giorguli y Bautista, 2022), el regreso a México no significa volver a casa. Como documentan Jacobo y Cárdenas (2023) y Rivera (2019), estos migrantes experimentan más bien un desarraigo profundamente traumático, especialmente cuando el retorno es forzado (Durand, 2022). México se convierte así en una patria extraña, un país que añoraron pero que al regresar les resulta ajeno.

Estas cinco transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el cual se despliega nuestra investigación, explicando la necesidad de un enfoque metodológico capaz de capturar esta complejidad sin precedentes.

El estudio con migrantes de retorno

Este libro se desprende del proyecto 292078, financiado por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Si bien el diseño original se centraba en jóvenes (18-29 años), el trabajo de campo reveló la necesidad de incluir a personas de hasta 48 años que respondieron a la convocatoria. Esta flexibilidad refleja la dinámica real de las comunidades de retorno y enriqueció nuestra muestra, permitiéndonos captar una gama más amplia de experiencias en el curso de vida.

La investigación buscó desagregar y examinar la diversidad de perfiles dentro del flujo de retorno, ya sea voluntario o forzado. Reconstru-

yendo sus trayectorias migratorias, educativas y laborales, nos propusimos documentar a profundidad la heterogeneidad de sus experiencias de (re)integración. Las preguntas que guían nuestra indagación a lo largo de los capítulos empíricos son:

- ¿Cómo influye la experiencia migratoria internacional sobre la trayectoria educativa?
- ¿De qué manera se relacionan la educación y habilidades adquiridas —en México, Estados Unidos o ambos— con el tipo de empleo obtenido al retorno?
- ¿Qué influencia ejercen el contexto familiar, el tipo de retorno y el contexto de llegada sobre la inserción social, educativa y laboral?
- ¿Existe una asociación entre la identidad y el sentido de pertenencia con la etapa del curso de vida en la que se fue inmigrante?
- ¿Cómo se relaciona el dominio del inglés y el español con la identidad cultural y los procesos de (re)integración a largo plazo?
- ¿En qué medida los apoyos de la sociedad civil, albergues, iniciativa privada y gobierno abren distintos caminos hacia la reinserción?
- ¿Cómo ejercen los migrantes su agencia para interactuar con las estructuras institucionales y los contextos específicos de (re)integración?

Para responder a estas interrogantes, nuestro enfoque metodológico se organizó en tres ejes articuladores, inspirados en la propuesta de Durand (2014):

- 1) *Eje temático*: La investigación empleó un enfoque retrospectivo longitudinal para reconstruir las trayectorias migratorias, utilizando una triangulación metodológica que incluyó encuestas, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Recopilamos información de

diversos actores: migrantes de retorno, funcionarios públicos, organizaciones civiles, albergues, instituciones educativas y emprendimientos sociales. El estudio se organizó alrededor de siete dimensiones clave: a) Experiencia migratoria en Estados Unidos; b) Motivos y experiencia de retorno; c) Trayectorias educativas binacionales; d) Experiencias laborales en ambos países; e) Uso lingüístico e identidad; f) Redes de apoyo durante la (re)integración, y g) Aspiraciones futuras.

Este abordaje multidimensional permitió analizar las estrategias de adaptación y las manifestaciones de agencia que los migrantes desarrollan para (re)integrarse en los ámbitos laboral, educativo, cultural, social, lingüístico e institucional.

- 2) *Eje Temporal: más allá del retorno reciente.* A diferencia de estudios que priorizan el retorno inmediato, esta investigación incorpora deliberadamente experiencias de larga data. Cuestionamos el supuesto de que el tiempo por sí solo garantiza una adaptación exitosa y la concepción de la (re)integración como proceso lineal con duración determinada. Nuestra muestra incluye: a) retorno reciente, migrantes que regresaron durante las administraciones de Obama y Trump y; b) retorno distante, *personas con hasta una década o más de residencia en México.* Esta perspectiva temporal permitió comparar experiencias de reinserción en distintos momentos y bajo diferentes contextos políticos migratorios.
- 3) *Eje Geográfico: cinco contextos de recepción.* La distribución territorial del retorno replica la geografía histórica de la migración mexicana, concentrándose en regiones específicas mientras otras permanecen al margen del fenómeno. Para captar esta diversidad regional, adoptamos la tipología de Durand y Massey (2003), seleccionando un estado representativo de cada región migratoria. Nuestro trabajo de

campo nos permitió acceder a distintas facetas del retorno a través de los siguientes contextos: Baja California (región norte), Jalisco (región tradicional), Veracruz (región sureste), Puebla y Ciudad de México (región centro).

Estrategia de muestreo geográfico y perfiles regionales del retorno

La distribución territorial del retorno replica la geografía histórica de la migración mexicana. Para captar esta diversidad regional, adoptamos la tipología de Durand y Massey (2003), seleccionando un estado representativo de cada región migratoria. Cada entidad no solo representó una región distintiva, sino que reveló patrones demográficos y perfiles de retorno específicos que justificaron su inclusión en el estudio.

Baja California: *frontera y vulnerabilidad*. Nuestro trabajo de campo en Tijuana nos permitió documentar las experiencias de retornados en situación de vulnerabilidad a través de albergues religiosos que funcionan como primer puerto de llegada. Esta selección se justifica por el perfil único de retorno fronterizo: la entidad experimentó un crecimiento significativo de 20,000 (2000) a 42,000 retornados (2010), seguido de un descenso a 25,000 (2020) según Terán (2022). La literatura especializada ha documentado la existencia de algunos de los perfiles más vulnerables del retorno en esa entidad: personas en situación de calle (Del Monte, 2019), veteranos deportados (Acosta, 2016; París, Buenrostro y Pérez, 2017) y *dream moms* separadas de sus hijos. Paradójicamente, Baja California presenta ventajas salariales para retornados bilingües, relacionadas con la presencia de *call centers* (Masferrer, 2021), aunque con tendencias generales a la baja en salarios para toda la población.

Jalisco: *tradición y transformación*. A través del trabajo de campo en la zona metropolitana de Guadalajara y dos municipios de los Altos, captamos el contraste entre jóvenes de la generación 1.5 que aprovechan su bilingüismo pero enfrentan rechazo social, y migrantes cíclicos adultos con objetivos económicos específicos. Jalisco se distingue como el principal receptor histórico de migrantes mexicanos que retornan de Estados Unidos: lideró las estadísticas de retorno con 36,000 (2000), 72,000 (2010) y 26,000 (2020) migrantes según Terán (2022). Como “tierra de migrantes” (Durand y Schiavon, 2021), presenta una significativa población de menores nacidos en Estados Unidos (16,195 en 2020 según Durand, 2021) y retornados concentrados en edades productivas (40-45 años) con menor escolaridad que la población no migrante (Masferrer, 2021).

Puebla: *redes familiares e inserción local*. A través del Instituto Poblano de Atención al Migrante (IPAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el grupo de apoyo migrante “Renovándonos”, accedimos a experiencias diversas de reintegración. Puebla representa el retorno familiar y comunitario: experimentó un crecimiento explosivo de 9,000 (2000) a 36,000 retornados (2010), disminuyendo posteriormente a 13,000 (2020) según Terán (2022). Para 2015, prácticamente todos sus 217 municipios albergaban retornados y menores nacidos en Estados Unidos (Masferrer, 2021). La entidad se caracteriza por retornados en edad productiva (25-39 años) con baja escolaridad y alta participación en el sector informal (Masferrer, 2021), lo que ha generado respuestas institucionales como el protocolo IPAM-OIM (2018) para atender esta población.

Veracruz: *transformación y contraste*. Nuestra colaboración con el Programa de Atención al Migrante de Retorno (PAMIR) de la Universidad Veracruzana nos permitió trabajar con estudiantes retornados en Xalapa y el Puerto de Veracruz. Veracruz ejemplifica la transfor-

mación más dramática en cuanto a la población de retorno se refiere: pasó de 4,500 (2000) a 48,000 retornados (2010), seguido de reducciones del 50% en cada quinquenio posterior hasta 12,000 (2020) según Terán (2022). La concentración en ciudades universitarias sugiere familias de estatus mixto, aunque los retornados muestran tendencia a menor escolaridad, mayor informalidad laboral y salarios inferiores a la población no migrante (Masferrer, 2021).

Ciudad de México: *urbanización y capital humano*. Tuvimos la oportunidad de conocer jóvenes migrantes de la generación 1.5 y 1.75 gracias al emprendimiento social “HolaCode”. La capital del país atrae el retorno más calificado: aunque sus flujos son menores (9,000-17,000 entre 2000-2020), destaca por concentrar el mayor porcentaje de retornados con posgrado (30%, superando a la población no migrante) según Masferrer (2021). La coincidencia espacial entre retornados y menores nacidos en Estados Unidos en alcaldías como Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón refleja patrones de retorno familiar. Sin embargo, persiste la paradoja de alta educación con alta informalidad laboral.

Nuestros grupos de discusión confirmaron el patrón documentado por Masferrer (2014) sobre la disociación entre comunidad de origen y lugar de retorno, evidenciando una movilidad secundaria que refleja la complejidad creciente de los patrones de reasentamiento en el México contemporáneo. El Cuadro 3.1 y la Gráfica 3.1 ofrecen una comparación sistemática de los flujos de retorno en las cinco entidades que constituyeron nuestros sitios de estudio. Se observa una tendencia general compartida: un pico máximo en 2010, seguido de descensos en 2015 y 2020, aunque manteniéndose por encima de los niveles registrados a inicios del siglo. La excepción a este patrón es la Ciudad de México, donde la cifra de 2020 es prácticamente idéntica a la del año 2000.

Estas cifras adquieren su real significado al contextualizarlas en las realidades demográficas de cada entidad. Un ejemplo ilustrativo es la comparación entre Puebla y la Ciudad de México: mientras ambas registraron números similares de retornados al comenzar el siglo, la proporción de estos respecto a la población total es significativamente menor en la capital, cuya población base es considerablemente mayor. Cabe destacar el caso de Jalisco, que se consolida como el principal receptor de retornados a nivel nacional, hecho coherente con su larga tradición como entidad expulsora de migrantes hacia Estados Unidos.

Cuadro 3.1

Migración de retorno en las entidades seleccionadas. Años 2000 a 2020

Total de migrantes de retorno	2000	2010	2015	2020
Nacional	255,763	832,790	448,302	299,623
Baja California	20,000	42,000	32,000	25,000
Jalisco	36,000	72,000	42,000	26,000
Puebla	9,000	36,000	20,000	13,000
Veracruz	4,500	48,000	24,000	12,000
Ciudad de México	9,000	17,000	16,000	9,000

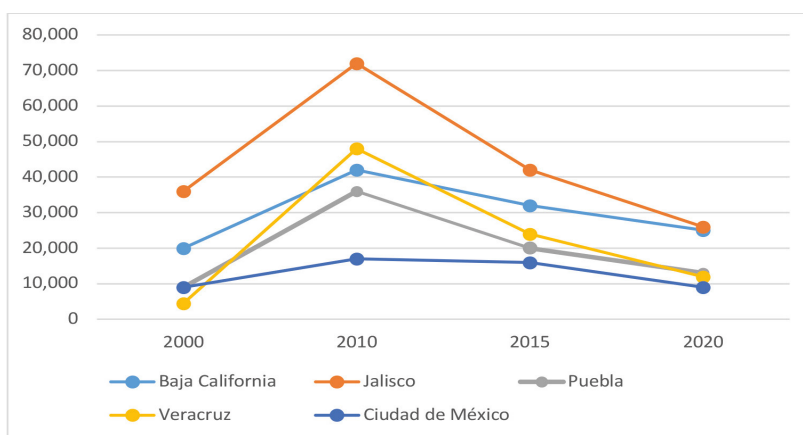
Fuente: Elaboración propia a partir de los cálculos realizados por Masferrer 2021 y Terán 2022.

A pesar de las variaciones interestatales, las trayectorias del flujo de retorno reflejan consistentemente el cambio estructural en la dinámica migratoria México-Estados Unidos ocurrido a inicios del siglo. Este punto de inflexión respondió a una convergencia de factores: la crisis financiera estadounidense, un clima sociopolítico crecientemente hostil hacia los migrantes y el reforzamiento del sistema de deportación que alcanzó su punto álgido durante las dos administraciones de Barack Obama. Desde

una perspectiva demográfica, este periodo representó no solo el agotamiento del patrón emigratorio tradicional, sino la emergencia de un fenómeno sin precedentes: un retorno masivo y estructural de connacionales caracterizado por su volumen histórico y su heterogeneidad sin paralelo (Giorguli et al., 2018; Giorguli, 2018).

Gráfica 3.1

Migrantes de retorno en las entidades seleccionadas



Fuente: Elaboración propia a partir de los cálculos realizados por Masferrer, 2021 y Terán, 2022.

Población de estudio: heterogeneidad de perfiles

Como se estableció al inicio del capítulo, la heterogeneidad de perfiles constituye un rasgo distintivo del retorno migratorio en el siglo XXI. Si bien las deportaciones afectan principalmente a hombres en edad productiva (Fundación BBVA, 2018), este estudio priorizó el análisis de perfiles tradicionalmente menos visibilizados. Para conformar una muestra diversa, se aplicaron tres criterios de selección.

El primer criterio consideró la combinación entre el tiempo de residencia en Estados Unidos y la etapa del curso de vida en que ocurrieron la migración y el retorno. Con base en ello, se incluyeron tres perfiles:

- a) Migrantes cíclicos, con múltiples movimientos entre ambos países, que emigraron en su juventud o adultez y cuyo retorno obedece tanto a la consecución de metas económicas como a circunstancias forzadas.
- b) Miembros de la generación 1.5, que llegaron a Estados Unidos en su infancia o adolescencia y, por tanto, realizaron allí la mayor parte de su socialización y formación educativa. Al regresar a México, suelen presentar perfiles lingüísticos, educativos y profesionales marcadamente distintos a los de los migrantes adultos, así como formas de socialización y aspiraciones diferenciadas (Rumbaut, 2004). Esta generación, situada entre la primera y la segunda, con frecuencia experimenta desarraigo y sentimientos cercanos al exilio, más que una sensación de retorno al hogar (Silver y Manzanares, 2023; Jacobo y Despaigne, 2022, entre otros). Al haber salido de México durante la infancia, suelen carecer de recuerdos claros de su comunidad de origen, poseer vínculos familiares débiles, desconocer el funcionamiento institucional del país y, en algunos casos, no dominar el español, lo que dificulta su integración socioeducativa. Así, aunque legalmente son ciudadanos mexicanos, su identificación cultural, social y lingüística suele estar más vinculada a Estados Unidos (Gonzales, 2015).
- c) Dobles ciudadanos México-estadounidenses, es decir, hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos con al menos un padre mexicano. Aunque, estrictamente hablando, no se trata de un retorno —sino de una migración internacional acompañada—, se les incluyó en el estudio debido a que enfrentan desafíos socioeducativos y lingüísticos similares a los de la generación 1.5. Desde un enfoque normativo y legal, son considerados mexicanos por derecho de sangre.

El segundo criterio buscó captar la diversidad de causas detrás del retorno, reconociendo que entre el voluntariado y la deportación existen

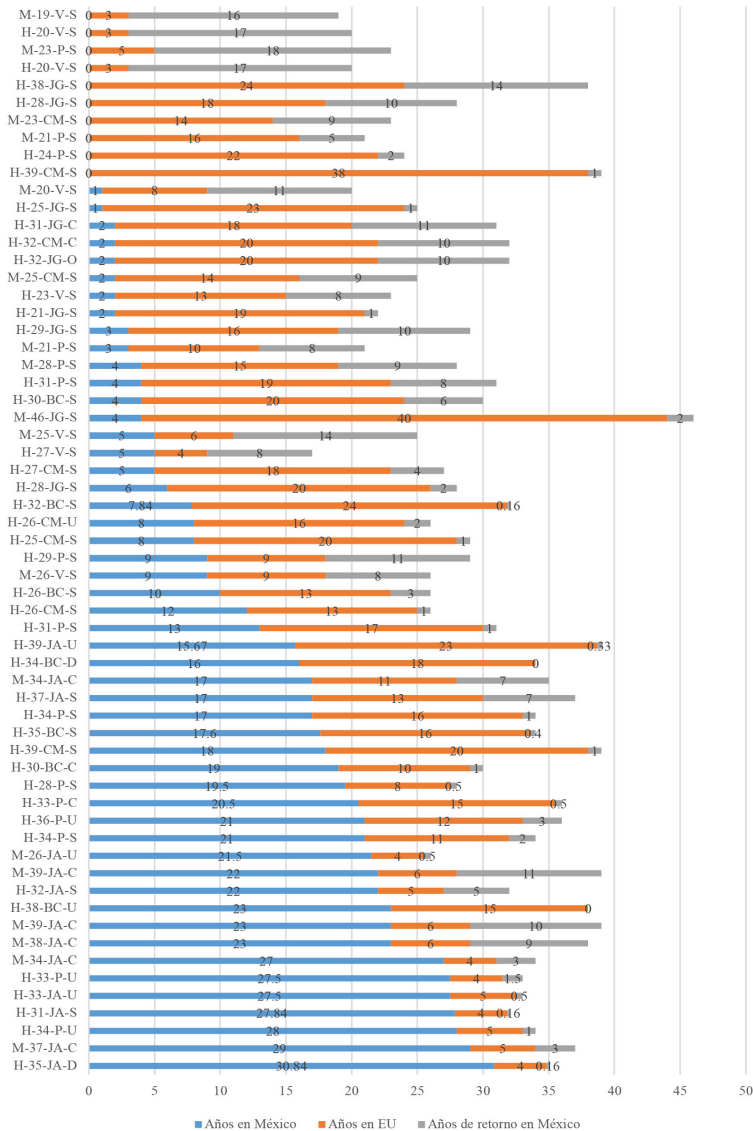
gradaciones de agencia e involuntariedad (París, Hualde y Woo, 2019; Silver y Manzanares, 2023). Entre los detonantes identificados se encuentran situaciones personales o familiares adversas, un clima antinmigrante hostil, la pérdida de empleo, enfermedades graves en la familia, la imposibilidad de estudiar o trabajar de manera documentada, la nostalgia, el cumplimiento de los objetivos migratorios o la deportación propia o de un progenitor. Asimismo, se registraron tanto retornos individuales como familiares.

El tercer criterio consideró la duración de la estancia en México tras el retorno. Se incluyeron tanto migrantes con retorno reciente (semanas o meses) como aquellos con residencia prolongada (varios años o incluso décadas), con el fin de analizar los desafíos de la (re)integración en el mediano y largo plazo. Finalmente, se procuró incluir una variedad de perfiles educativos y laborales: desde quienes concluyeron una carrera profesional en México o se insertaron en oficios tradicionales, hasta quienes laboran en *call centers* o se desempeñan en empresas transnacionales que valoran su bilingüismo y biculturalismo.

A continuación, la Gráfica 3.2 sintetiza las características migratorias de la población de estudio.

Gráfica 3.2.

Características migratorias de los participantes



Fuente: Elaboración propia. Las claves para identificar a los migrantes son: Sexo (H= Hombre, M= Mujer); el número indica la edad en años al momento del estudio; lugar de encuentro (BC= Baja California, JA= Jalisco Altos, JG = Jalisco Guadalajara, CM = Ciudad de México, P = Puebla, V = Veracruz); estado civil (S =Soltero, C=Casado, U= Unión libre, D= Divorciado).

La Gráfica 3.2 ilustra las 61 trayectorias migratorias de los participantes mediante una línea continua segmentada por colores, que representan distintas fases de su experiencia: azul para los años vividos en México antes de emigrar, anaranjado para el periodo de residencia en Estados Unidos y gris para el tiempo transcurrido en México desde su retorno hasta el momento del estudio.

El análisis visual revela patrones significativos según la etapa del curso de vida en que ocurrieron la migración y el retorno. En la parte superior de la gráfica se ubican quienes carecen de experiencia previa en México —ya sea por haber nacido en Estados Unidos o por haber emigrado durante su primera infancia—. Para estos casos, la socialización primaria y la educación formal se desarrollaron predominantemente en Estados Unidos, lo que configura procesos de integración social, cultural y lingüística notablemente distintos —y generalmente más complejos— que los de los migrantes de primera generación, como se analizará en capítulos posteriores.

Conforme se avanza hacia la parte inferior de la gráfica, se observa una progresión: los periodos de residencia en México previos a la emigración se vuelven más prolongados. Esta distribución permite distinguir entre, por un lado, los perfiles de generación 1.5 y los migrantes nacidos en Estados Unidos, y por el otro, quienes emigraron siendo adultos. Este último grupo suele asociar su proyecto migratorio con motivaciones laborales y de provisión familiar, correspondiendo mayoritariamente a hombres que ya habían concluido su formación educativa, abandonado el hogar familiar y, en muchos casos, formado una familia propia. La disposición vertical en la gráfica refleja así no solo una secuencia temporal, sino también una tendencia al aumento en la edad de los participantes, lo cual ayuda a comprender la configuración diferenciada de sus trayectorias y perfiles migratorios. A continuación, se describen con mayor detalle los perfiles identificados.

a) Migrantes cíclicos

Entre los participantes del estudio, identificamos el perfil del migrante cíclico, caracterizado por movimientos repetidos entre México y Estados Unidos. Este grupo se divide en dos subgrupos principales: aquellos que regresan tras alcanzar sus metas económicas —normalmente la construcción de una vivienda o el ahorro para emprender un negocio— y quienes retornan por circunstancias adversas, como una emergencia familiar, un proceso de deportación o la pérdida de empleo. Este perfil está compuesto predominantemente por hombres de primera generación, aunque también incluye a mujeres que emigraron principalmente por reunificación familiar. Geográficamente, estos casos se localizaron en la región de Los Altos de Jalisco y en varios municipios de Puebla, en su mayoría comunidades con características rurales o semiurbanas.

En términos educativos, estos migrantes presentan niveles de escolaridad más bajos en comparación con otros perfiles del estudio, con la primaria y secundaria como grados predominantes. No obstante, documentamos excepciones notables, particularmente entre mujeres con estudios de media superior e incluso superiores. Dado que su estancia en Estados Unidos rara vez incluyó formación educativa formal, la mayoría no desarrolló un dominio avanzado del inglés como habilidad laboral transferible. Su reinserción laboral en México se caracteriza por el ejercicio de oficios tradicionales (como carpintería o peluquería), actividades agropecuarias o el autoempleo a través de pequeños negocios, financiados con ahorros acumulados durante su migración o, en algunos casos, con apoyos gubernamentales.

b) Jóvenes universitarios

La literatura ha documentado los “techos de cristal” educativos y laborales que enfrentan muchos jóvenes de la generación 1.5 al llegar a la edad adulta en Estados Unidos. Ante la limitación de opciones universitarias

en el país de destino, algunos ejercen su agencia y optan por regresar a México como una estrategia para completar una carrera profesional a un costo más accesible (Cortéz y Hamann, 2014; Petrone, 2020). Sin embargo, esta transición no está exenta de desafíos, que van desde obstáculos burocráticos para su incorporación al sistema educativo mexicano (Silver et al., 2021; Jacobo, 2017) hasta rupturas lingüísticas y pedagógicas en el aula (Hamann y Zúñiga, 2011).

Nuestro estudio incluye a jóvenes —prioritariamente de la generación 1.5— que retornaron en edad escolar, frecuentemente en contexto familiar, y lograron continuar sus estudios hasta ingresar a una licenciatura en universidades de Puebla y Veracruz. Estos estudiantes, de entre 19 y 26 años, cursaban diversas carreras con un marcado componente internacional (como relaciones internacionales, administración o lingüística aplicada), donde su dominio del inglés representaba una ventaja tangible. En sus testimonios, destacaron cómo este factor influyó en su elección profesional, ya que muchas asignaturas se impartían o requerían lectura especializada en inglés. En perspectiva, este grupo puede considerarse privilegiado dentro del flujo de retorno, ya que su continuidad educativa fue posible gracias al apoyo económico y logístico de sus familias. Su inserción al sistema mexicano durante la secundaria o el bachillerato les permitió una transición más gradual antes de llegar a la educación superior.

c) *Operadores de call centers*

La industria de *call centers* experimentó un crecimiento significativo en México a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1994 (Micheli, 2012b), consolidándose especialmente en ciudades fronterizas y grandes urbes. Este sector ha encontrado en los migrantes de retorno —particularmente aquellos socializados en Estados Unidos que

adquirieron un dominio nativo del inglés— una fuente de mano de obra bilingüe altamente adecuada a sus necesidades.

Los *call centers* se han convertido en un nicho laboral accesible y atractivo para los retornados que enfrentan barreras de inserción en otros sectores, ya sea por su apariencia física (como tatuajes visibles), historiales expandilleros o antecedentes penales. A diferencia de otras industrias, estos espacios suelen tener requisitos de documentación más flexibles y procesos de contratación menos burocráticos (Anderson, 2015; Da Cruz, 2018). En muchos casos, basta con demostrar fluidez en inglés durante la entrevista para ser contratado, sin necesidad de certificaciones formales o formación pedagógica adicional, como sí suele exigirse para la enseñanza de idiomas.

Para los jóvenes de la generación 1.5, trabajar en un *call center* representa una estrategia consciente de movilidad socioeconómica ascendente, una alternativa que les permite sortear los “techos de cristal” a los que se enfrentaban en Estados Unidos debido a su estatus migratorio (Da Cruz, 2021). Además de ofrecer salarios relativamente competitivos, condiciones laborales formales y acceso a seguridad social —ventajas no siempre presentes en otros empleos disponibles—, esta industria implica un desgaste físico menor en comparación con labores como la agricultura (Hualde, 2017). Asimismo, al congregarse a personas con trayectorias e identidades culturales similares, los *call centers* funcionan como nichos étnicos que brindan un entorno de pertenencia y validación, donde expresar una identidad “americanizada” no conlleva estigma (Da Cruz, 2021).

Entre los participantes del estudio, incluimos a operadores de *call centers* y a jóvenes empleados en áreas computacionales de empresas transnacionales. La mayoría cuenta con educación media superior concluida en Estados Unidos, y un segmento significativo no continuó sus estudios en México, muchas veces por las dificultades que implica la revalidación de documentos académicos. Para muchos, el empleo en un

call center resulta una opción inmediata y recurrente, hasta el punto de que identificamos casos de universitarios y programadores bilingües que pasaron previamente por esta industria. Entre los operadores con empleo actual en el sector, también registramos personas con experiencias expandilleras o excarcelarias en Estados Unidos. Geográficamente, este perfil estuvo presente en Tijuana, Guadalajara, Puebla y Ciudad de México.

d) Profesionistas en empresas bilingües y biculturales

Un tercer perfil dentro de la generación 1.5 está conformado por migrantes de retorno empleados en empresas bilingües y biculturales, así como por aquellos en proceso de formación para convertirse en programadores. Diferenciamos este grupo de los jóvenes universitarios por el carácter no escolarizado de su preparación, la cual consiste en un curso profesionalizante o *boot-camp* ofrecido por el emprendimiento social HolaCode. Este programa se distingue por su flexibilidad, ya que está abierto a un perfil amplio de participantes: jóvenes y adultos, deportados, hombres y mujeres con hijos.

El entrenamiento, con sede en la Ciudad de México, recluta anualmente a alrededor de 40 migrantes de retorno —y recientemente a refugiados— para un curso intensivo de programación de seis meses de duración. La formación implica una carga horaria exhaustiva: 12 horas diarias, seis días a la semana, lo que genera una intensa interacción social entre los participantes. Además de la instrucción técnica, HolaCode proporciona acompañamiento psicológico, capacitación para entrevistas laborales, una manutención mensual y, en casos necesarios, servicios de guardería. Al concluir el currículo, los estudiantes son vinculados con empresas, generalmente transnacionales, para facilitar su inserción laboral.

Un aspecto distintivo de este emprendimiento es su política de admisión inclusiva: no establece límites de edad ni requiere que los migrantes tengan un retorno reciente. Esta característica resulta particularmente

relevante, ya que contrasta con los programas gubernamentales de apoyo, que suelen restringir sus beneficios a personas con menos de un año de haber regresado a México. Los participantes en nuestro estudio provenían de diversas entidades federativas y contextos —urbanos y semirurales—, lo que refleja el alcance nacional del programa.

El perfil de los migrantes entrevistados evidenció una notable diversidad en cuanto a edad (entre 21 y 39 años), tiempo de retorno (desde menos de un año hasta más de una década) y trayectorias previas. Para algunos, el *boot-camp* representaba su primera experiencia formal de inserción laboral; otros habían transitado previamente por empleos en *call centers*, la enseñanza de inglés o la restauración. Sus antecedentes educativos también variaban: desde educación media superior concluida en Estados Unidos —pero sin revalidar en México— hasta estudios universitarios parciales en México. Incluso documentamos el caso de un joven graduado de la Universidad de California que había sido beneficiario de DACA. Un rasgo distintivo de este grupo, en comparación con otros perfiles estudiados, fue la valoración positiva que hicieron de su biculturalidad y bilingüismo, percibiéndolos no solo como habilidades laborales ventajosas, sino como atributos que les permiten enriquecer a la sociedad mexicana.

Cabe señalar que estos perfiles no son excluyentes, sino que en muchos casos se superponen, como se analizará en capítulos posteriores. Las trayectorias de reinserción rara vez son lineales; están mediadas por el contexto local y los recursos movilizados por los migrantes a nivel individual, familiar y comunitario. Ejemplo de ello son los casos de jóvenes que, tras trabajar en *call centers*, transitaron hacia la enseñanza del inglés o retomaron estudios universitarios, demostrando la naturaleza dinámica y adaptativa de sus procesos de integración.

Conclusiones

En síntesis, este capítulo ha establecido los fundamentos contextuales y metodológicos de la investigación. Al trazar la evolución del retorno en el siglo XXI, hemos subrayado su carácter heterogéneo y multidimensional. La estrategia metodológica aquí descrita —con sus ejes temático, temporal y geográfico— fue diseñada específicamente para captar esta complejidad. Los perfiles presentados (migrantes cíclicos, jóvenes universitarios, operadores de *call centers* y profesionistas en empresas bilingües) no son exhaustivos, pero ilustran la diversidad de trayectorias y estrategias de (re)integración que analizaremos en los siguientes capítulos, siempre con un énfasis en la interacción entre la agencia de los migrantes y los contextos estructurales en los que se insertan.

CAPÍTULO 4

La educación aquí y allá: rupturas, continuidades y transiciones educativas

Introducción

Como se ha establecido en capítulos anteriores, el retorno a México significa para los migrantes el inicio de un complejo proceso de (re)integración que se despliega en múltiples dimensiones. Este capítulo examina en profundidad la *experiencia educativa* como un componente fundamental de dicha incorporación, específicamente en su dimensión social, en línea con el modelo analítico presentado en el capítulo 2.

La educación, tanto formal como no formal, provee a los migrantes de herramientas clave para su adaptación social, cultural, lingüística, política y económica, ya sea en la sociedad de destino o, como es el caso que nos ocupa, a su regreso a la comunidad de origen. Cabe señalar que la migración dista de ser un fenómeno neutro para las trayectorias formativas. Existe una vasta literatura que documenta la intrincada relación bidireccional entre educación y migración: los años de escolaridad, por ejemplo, se asocian con la predisposición a migrar, mientras que la experiencia migratoria influye directamente en la incorporación educativa, la continuidad escolar y los indicadores de logro académico (Giorguli y Amaro, 2023).

Este capítulo se propone analizar las experiencias educativas de los retornados desde una perspectiva amplia. El análisis abarca desde los desafíos administrativos iniciales —como el ingreso al sistema educativo, la documentación, la equivalencia y la revalidación de estudios— hasta las

vivencias cotidianas de socialización, el uso del español y el inglés, y la formación de habilidades para el mundo laboral.

Para ello, el capítulo se organiza en cuatro secciones:

1. *Marco analítico*: Se discuten los principales vínculos teóricos y empíricos entre la migración de retorno y la experiencia educativa en México, estableciendo el marco para la discusión de los hallazgos.
2. *Perfiles educativos*: Se presenta una caracterización de los tres perfiles educativos predominantes entre los migrantes retornados participantes en el estudio, considerando sus experiencias formativas en las distintas etapas migratorias y basándose en los datos de la encuesta aplicada.
3. *Trayectorias escolares*: A partir de la información recabada en grupos focales y encuestas, se reconstruyen y analizan las trayectorias escolares de los migrantes en México y Estados Unidos. Dada la heterogeneidad de la población, este análisis se desglosa para tres subgrupos: migrantes cíclicos, generación 1.5 y dobles nacionales México-Estadounidenses. Cabe aclarar que, si bien este último grupo constituye técnicamente inmigrantes de primera generación en México, suele estudiarse junto a la población de retorno por integrarse frecuentemente en unidades familiares que regresan y enfrentar desafíos de integración similares a los de la generación 1.5 (Valdéz, 2012).
4. *Incorporación educativa post-retorno*: Se analiza el proceso de (re)incorporación al sistema educativo mexicano tras el regreso. Es importante destacar que esta sección se centra exclusivamente en quienes lograron ingresar al sistema o expresaron explícitamente su deseo de hacerlo.

Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los hallazgos más relevantes en torno a los procesos educativos de los migrantes de retorno.

Las experiencias educativas de migrantes de retorno en México: un estado del arte

La migración constituye una experiencia disruptiva que altera la dinámica familiar, los recursos del hogar y la división de roles y responsabilidades (Giorguli y Amaro, 2023). Si bien puede ampliar oportunidades para niños y jóvenes, e incluso ser emprendida con fines educativos —como en el caso de la migración calificada—, también implica enfrentar contextos desconocidos, nuevos códigos culturales y pedagógicos, y contenidos curriculares distintos. Para la población de retorno a México, este efecto disruptivo puede traducirse en deserción escolar temprana, afectar la asistencia y los años de escolarización (Vargas, 2022a), e influir en el logro educativo (Hernández, 2021).

El retorno a la comunidad de origen presenta obstáculos específicos para la población en edad escolar. En primera instancia, exige la adaptación a un nuevo contexto sociocultural y a un sistema educativo diferente (Zúñiga y Hamann, 2008), proceso que a menudo se acompaña de una reorganización de las dinámicas familiares, particularmente en casos de separación familiar o al convivir con la familia extendida.

Un desafío primordial ha sido el acceso a la escuela. Lograr la inscripción formal representa un reto significativo debido a los requisitos de documentación, tanto para los hijos nacidos en México como para aquellos nacidos en Estados Unidos (Jacobo, 2017; Aguilar y Jacobo, 2019; Vargas, 2022a; Carrillo, 2023). Para los menores con acta de nacimiento estadounidense, los trámites de apostilla y traducción pericial —costosos y prolongados— han pospuesto por meses su ingreso formal al sistema (Jacobo y Espinosa, 2017). Como se evidenciará en los testimonios de este capítulo, las redes de apoyo familiar emergen como un facilitador crucial para la continuidad educativa. No obstante, garantizar el acceso es solo el primer paso; una vez dentro del aula, la inclusión educativa se vuelve fundamental para la socialización, el aprendizaje y la permanencia.

La literatura identifica múltiples barreras para una incorporación educativa efectiva. Algunos estudios las clasifican en estructurales, culturales y sociales (Vargas y Aguilar, 2019; Vargas, 2022b). Las primeras incluyen requisitos burocráticos, limitaciones de cupo, incertidumbre sobre el grado de inserción y la carencia de programas de capacitación docente para atender a esta población. Las barreras culturales abarcan diferencias en códigos de conducta, expectativas escolares y la lengua de instrucción. Las sociales se refieren a desafíos de inclusión en la escuela y la comunidad, la invisibilidad ante las autoridades y los arreglos familiares que dificultan la continuidad educativa.

Otros análisis destacan las barreras lingüísticas y pedagógicas como las más relevantes en el ámbito áulico. Entre las lingüísticas, resaltan la adaptación al español como lengua de enseñanza (Panait y Zúñiga, 2016) y la ausencia de programas de transición lingüística que desarrollen el español académico sin descuidar el inglés (Jacobo, 2023; Despaigne y Jacobo, 2016; 2019). El dominio del español influye directamente en la inclusión (Despaigne, 2018), el aprendizaje y la socialización (Jacobo, 2022), mientras que un alto nivel de inglés puede actuar como marcador de otredad, llevando a algunos estudiantes a ocultarlo como estrategia de adaptación. Asimismo, la experiencia migratoria puede orientar la elección profesional, posicionando al inglés como una ventaja para carreras de perfil internacional (Mora et al., 2018).

En cuanto a las barreras pedagógicas, estas incluyen diferencias curriculares, estrategias de enseñanza disímiles (como el uso del dictado) y expectativas divergentes sobre lo que constituye un “buen estudiante” en cada sistema (Bybee et al., 2022; Santibáñez, 2022).

A lo anterior se suma la brecha entre los cambios normativos y su aplicación real. Estudios posteriores a las reformas de 2015 y 2017 documentan prácticas discrecionales que condicionan la inscripción y la entrega de certificados a pesar de que el Acuerdo 286 explícitamente lo

prohíbe (Jacobo, 2017; Rodríguez-Cruz, 2022; Valdéz et al., 2018). La falta de difusión y capacitación a las autoridades locales y escolares ha demeritado la implementación efectiva de la norma (Jacobo, 2023; Aguilar y Jacobo, 2019; Bautista, 2023).

La literatura también se ha organizado en torno a los distintos niveles educativos. Existe un mayor volumen de investigación sobre educación básica (Román, 2016; Zúñiga y Vivas, 2014), que documenta rupturas en la experiencia educativa diaria, problemas con códigos culturales y pedagógicos, y dificultades de adaptación lingüística (Hamann y Zúñiga, 2011; Despagne y Jacobo, 2017; Panait y Zúñiga, 2016).

En cambio, los estudios sobre educación media superior son escasos. Sus hallazgos resaltan la limitada capacidad del sistema para ofrecer una enseñanza que aproveche la identidad binacional y el dominio del inglés de los jóvenes (Despagne, 2018), así como un currículo que refleje sus intereses y evalúe sus conocimientos previos de forma pertinente (Bazán-Ramírez y Galván-Zariñana, 2015).

La incorporación a la educación superior ha sido aún menos explorada. Algunos estudios enfatizan la agencia de los jóvenes que deciden regresar a México para completar una carrera profesional (Cortéz y Hamann, 2014; Cortéz, García y Altamirano, 2015), mientras que otros lo interpretan como una alternativa subóptima ante las barreras legales y económicas en Estados Unidos (Petroni, 2020). La lengua representa otra barrera crucial; la falta de dominio del español para estudiar una profesión puede derivar en una predisposición por carreras donde el inglés sea una ventaja, como la enseñanza de este idioma (Cortez y Hamann, 2014; Rivas, 2013). Esta elección puede ser tanto una expresión de identidad y agencia como una decisión pragmática basada en el capital lingüístico disponible (Christiansen et al., 2015; Mora et al., 2021).

Esta acumulación de desafíos se traduce en resultados educativos diferenciados. Vargas (2022a) encuentra que la población de retorno

presenta tasas de abandono escolar significativamente mayores que la población no migrante en todos los niveles, con desventajas notorias tanto en zonas rurales como urbanas. La conclusión de estudios universitarios es un privilegio para este grupo, con porcentajes que, si bien aumentan con el nivel de urbanización, siempre son inferiores a los de sus pares no migrantes. Factores como la ausencia de los padres también impactan negativamente el rendimiento y la retención escolar (Vargas y Camacho, 2015; 2019).

Respecto al logro educativo (años de escolaridad completados), se observa en el siglo XXI una inversión de la brecha de género a favor de las mujeres, una tendencia que sigue patrones nacionales y globales (Bautista, 2023; Van Bavel et al., 2018).

En síntesis, la acumulación de rezagos a lo largo de la trayectoria educativa de los migrantes de retorno resulta en desventajas persistentes en asistencia y logro educativo (Hernández, 2021; Vargas, 2022a; Jacobo, 2023). Los testimonios que se presentan en las siguientes secciones ilustran esta acumulación de barreras, particularmente en educación media superior y superior, y subrayan la importancia decisiva de las redes de apoyo y de políticas educativas focalizadas para contrarrestarlas.

Los perfiles educativos de la población migrante

En esta sección analizamos las trayectorias educativas para los tres perfiles de migrantes de retorno en este estudio: migrantes cíclicos, migrantes de generación 1.5, y dobles nacionales México-estadounidenses. Adoptamos el concepto de curso de vida como una herramienta analítica para identificar los distintos perfiles educativos de los retornados. Dentro del análisis de curso de vida encontramos tres elementos, la trayectoria, la transición y el punto de quiebre. El concepto de trayectoria se refiere a un camino a lo largo de toda la vida, “que puede variar y cambiar en dirección,

grado y proporción” (Elder, 1991: 63). Las trayectorias pueden abarcar una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etcétera) que son interdependientes. La transición, por su parte, hace referencia a cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles. Es posible que varias transiciones puedan ocurrir simultáneamente, por ejemplo, la salida de la familia de origen, la entrada al mercado de trabajo y el abandono escolar (Giorguli, 2018). El punto de quiebre se refiere a eventos que provocan fuertes modificaciones en la vida de una persona y que se traducen en virajes en la dirección del curso de vida. Este “cambio de estado” (Montgomery et al., 2008) puede surgir de acontecimientos “desfavorecedores” que pueden o no ser previsibles (Elder et al., 2006). Dentro del contexto de migración de retorno, el punto de quiebre puede ser la enfermedad de un familiar cercano en la comunidad de origen que apremia el regreso para asumir los cuidados, recibir una orden de remoción o ser sujeto de deportación, la pérdida del empleo en la comunidad de destino, o la imposibilidad de lograr una carrera profesional en el país de acogida que detona la decisión de regresar al país de origen.

La educación formal influye directamente sobre los eventos importantes del curso de vida. Por ejemplo, el mantenerse dentro de la escuela hasta la mayoría de edad o con posteridad a haber alcanzado ésta, con generalidad implica que el individuo está económicamente inactivo, que se pospone la transición al empleo, la salida del hogar familiar, la unión de pareja, y la paternidad o maternidad (Sobotka et al., 2017). Por el contrario, el abandono escolar temprano está asociado con la incursión laboral, la formación de uniones y la llegada de hijos (Pérez y Giorguli, 2018).

Finalmente, desde una perspectiva de curso de vida, la edad en la que ocurre la emigración y posteriormente el retorno juega un rol importantísimo sobre los procesos de integración y reintegración. La edad en la que se viven los movimientos migratorios influye sobre la socialización

que experimentará el individuo dependiendo de si su arribo ocurre en la infancia temprana, la adolescencia, o cuando es adulto y tiene un rol como proveedor económico. Lo mismo ocurre al considerar los procesos de reintegración en el post-retorno, la edad de regreso a México y la etapa del ciclo de vida específica que se esté viviendo (e.g. estudiante, esposo(a), empleado(a), padre/madre) influirán sobre las diversas dimensiones de la incorporación, en particular la educativa. Si el retorno se da en la edad previa a iniciar la escolarización formal, o durante los primeros años de ésta, como veremos en algunos perfiles de retornados de la generación 1.5 y de dobles nacionales, se facilitan los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, así como la adquisición del español como lengua de instrucción educativa. En cambio, el regreso en la adolescencia o juventud puede involucrar un mayor contraste entre el uso del español y el inglés, diversos contenidos del currículo mexicano serán desconocidos por los jóvenes de retorno, así como una mayor brecha entre normas, códigos y prácticas pedagógicas adquiridas durante la escolarización en Estados Unidos y las imperantes en las escuelas mexicanas. Por el contrario, para quienes migraron como adultos, o habiendo ya abandonado la escuela o habiendo formado uniones conyugales, tendrán una experiencia de socialización en Estados Unidos muy distinta a la de quienes realizan parte de su escolarización en el país de destino y por tanto desarrollan apegos culturales y de pertenencia a la sociedad de acogida.

A continuación, presentamos el análisis integrado de las trayectorias educativas trayectorias migratorias. Es decir, identificamos si los migrantes del estudio cursaron algún nivel educativo en México, en Estados Unidos, en ambos países, o no lo cursó. Para poder observar de manera más nítida los diferentes procesos educativos por lo que pasaron los migrantes, haremos un análisis que tome en cuenta una clasificación correspondiente al subgrupo al que pertenecen los individuos participantes en la investigación. Primero, el perfil de migrantes cíclicos, carac-

terizados por haber nacido en México y haber migrado en la edad adulta, o cercano a la mayoría de edad con el principal propósito de emplearse en Estados Unidos, por lo que tienden a tener poca o nula experiencia educativa en Estados Unidos. El segundo perfil es la generación 1.5, la cual constituye el subgrupo más numeroso de este estudio, y que incluye migrantes mexicanos cuya llegada a Estados Unidos se dio durante su infancia o adolescencia temprana, porque viven experiencias formativas y de escolarización en el extranjero (Hirai y Sandoval, 2016). Dentro de este subgrupo, observamos una gran diversidad de rupturas educativas ocurridas en distintos puntos del curso de vida. Finalmente, tenemos a jóvenes hijos de migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos y quienes son dobles nacionales que migran a México generalmente dentro de una familia en retorno. Este grupo presenta desafíos particulares, en su mayoría burocráticos, debido a que su documentación de identidad es expedida por el gobierno estadounidense. Más allá de esta condición, los retos experimentados durante su integración e inclusión educativa son similares a aquellos vividos por la generación 1.5 cuando regresa a México, considerando edades y contextos de llegada similares.

Los perfiles educativos de los retornados circulares

El curso de vida de los migrantes cíclicos o circulares se caracteriza por una clara secuencia: la conclusión (o abandono) de la trayectoria educativa en México precede a la transición migratoria, la cual ocurre en la edad adulta o cercana a ella con un propósito predominantemente laboral. Para ellos, la emigración en sí constituye un punto de quiebre que reorienta sus trayectorias laborales y geográficas, pero que rara vez altera su ya consolidada trayectoria educativa.

Este patrón se confirma en nuestros datos. Como se observa en el Cuadro 4.1, la inmensa mayoría de los migrantes cíclicos de este estudio no tuvo experiencia educativa formal en Estados Unidos. Solo tres casos

constituyen excepciones que confirman la regla: un individuo que continuó brevemente la secundaria antes de abandonarla, otro que realizó un grado técnico tras concluir la preparatoria en México, y un tercero que cursó parte de la educación media superior allí. Destaca también el caso de una mujer con educación superior en México que emigró de manera irregular, una trayectoria que subraya la intersección de la migración con los roles de género y los proyectos de pareja.

La mayoría de los participantes de este perfil proceden de los grupos focales en Los Altos de Jalisco. Se trata de individuos cuyos puntos de quiebre —múltiples entradas y salidas de Estados Unidos— han impactado fundamentalmente sus trayectorias laborales y familiares. Los aprendizajes más significativos de su experiencia migratoria no provienen del sistema educativo formal, sino del ámbito laboral y del desarrollo de “habilidades blandas” como la adaptación y la resiliencia, las cuales serán analizadas en el capítulo sobre inserción laboral, en línea con lo documentado por Hagan, Hernández y Demonsant (2015) sobre el valor de las competencias adquiridas en la migración.

Cuadro 4.1

Trayectorias educativas en ambos países.
Grupo de migrantes nacidos y socializados en México

Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Técnica	Licenciatura	F
M	M	Ambos	Ninguno	Ninguno	Ninguno	1
M	M	M	M	M	Ninguno	2
M	M	M	M	EU	Ninguno	1
M	M	M	M	Ninguno	M	1
M	M	M	M	Ninguno	Ninguno	1
M	M	M	EU	Ninguno	Ninguno	1
M	M	M	Ninguno	Ninguno	Ninguno	7
M	M	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	9
Total						23

Fuente: Elaboración propia. M= México, EU = Estados Unidos; F = Frecuencia.

Los perfiles educativos de la generación 1.5

Dentro del perfil de la generación 1.5, es posible identificar dos grandes bloques según el origen de su socialización escolar. Por un lado, se encuentran quienes migraron a una edad temprana y realizaron la mayor parte de su escolarización —hasta el nivel secundaria— en Estados Unidos. Por otro, están aquellos cuya trayectoria educativa se inició en México, continuó en Estados Unidos y se reanudó en México tras el retorno. Esta experiencia encarna claramente los conceptos de socialización fragmentada y escolarización transnacional (Zúñiga y Giorguli, 2019), que aluden a las dificultades inherentes a navegar entre sistemas educativos distintos. Una barrera adicional para esta población en México es su baja visibilidad; al compartir rasgos físicos con la población estudiantil local, sus necesidades específicas suelen pasar desapercibidas para las instituciones educativas, dificultando la implementación de apoyos focalizados.

Estas dinámicas generan rupturas que se manifiestan tanto en la progresión dentro del sistema educativo (repetición, inasistencia, abandono) como en el aprovechamiento escolar (reprobación, rezago). La evidencia de nuestra investigación, si bien no es estadísticamente representativa, refleja esta complejidad: entre los 34 casos clasificados como generación 1.5, identificamos 26 trayectorias educativas distintas, marcadas por transiciones y rupturas en diferentes momentos del curso de vida. Este hallazgo subraya la heterogeneidad extrema que caracteriza las experiencias educativas de este grupo.

La trayectoria más frecuente (7 casos) consiste en una escolarización formal exclusivamente en Estados Unidos, desde preescolar hasta la educación media superior. Para estos jóvenes, la inserción en el sistema mexicano representa el mayor desafío, al carecer de referentes educativos previos en el país y haber sido formados completamente en inglés. Este patrón señala un área de atención urgente, ya que ninguno de los siete jóvenes con esta trayectoria logró continuar sus estudios tras su regreso a México. En apartados posteriores, se profundizará en los diversos obstáculos que los llevaron a abandonar sus expectativas educativas.

También documentamos casos excepcionales de migrantes que, a pesar de los obstáculos legales y económicos, lograron obtener un título universitario en Estados Unidos. Un ejemplo es Efrén, un migrante poblano que partió a los 10 meses de edad y que, tras concluir una licenciatura en *Marketing in Business and Administration* en California, retornó a México por motivos “legales y personales”. Es significativo que, al preguntarle sobre su experiencia como estudiante indocumentado, nunca se autoidentificara como “*dreamer*”, lo cual coincide con las críticas a este término por perfilar una experiencia muy específica (Mondragón, 2020). Su caso resulta extraordinario dentro de nuestra muestra, pues la mayoría de quienes emigraron a una edad similar vieron sus trayectorias interrumpidas por el retorno, las barreras legales o la precariedad económica, lo que les impidió acceder a la educación superior.

Cuadro 4.2

Trayectorias educativas en ambos países. Generación 1.5

Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Técnica	Licenciatura	F
M	Ambos	EU	EU	Ninguno	M	1
M	Ambos	EU	EU	Ninguno	Ninguno	1
M	M	M	EU	Ninguno	Ninguno	1
M	M	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	2
M	M	Ninguno	EU	Ninguno	Ninguno	1
M	Ninguno	Ninguno	Ninguno	EU	Ninguno	1
EU	EU	Ambos	M	M	Ninguno	1
EU	EU	EU	Ambos	M	M	1
EU	EU	Ambos	EU	M	Ninguno	1
EU	EU	EU	Ambos	Ninguno	Ninguno	1
EU	EU	EU	EU	Ninguno	M	1
EU	EU	EU	EU	Ninguno	Ninguno	7
EU	EU	EU	EU	EU	Ninguno	1
EU	EU	EU	EU	EU	EU	1
Ninguno	Ambos	Ambos	EU	Ninguno	EU	1
Ninguno	M	M	EU	Ninguno	M	1
Ninguno	M	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	2
Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	1
Ninguno	EU	M	M	Ninguno	M	1
Ninguno	EU	M	M	Ninguno	Ninguno	1
Ninguno	EU	EU	M	M	M	1
Ninguno	EU	EU	M	Ninguno	M	1
Ninguno	EU	EU	EU	Ninguno	M	1
Ninguno	EU	EU	EU	Ninguno	Ninguno	1
Ninguno	EU	EU	EU	EU	Ninguno	2
Total						34

Fuente: Elaboración propia. F = Frecuencia.

El análisis del cuadro revela que es más común encontrar trayectorias donde la infancia temprana y el inicio de la escolarización ocurren en Estados Unidos. En menor proporción, se observan trayectorias que inician en México, se interrumpen durante la educación básica y continúan en el norte. En estos últimos escenarios, el retorno implica al menos un grado de familiaridad con los códigos escolares mexicanos, aunque no evita los desafíos de adaptación a contenidos curriculares y a la lengua de instrucción. Finalmente, también identificamos trayectorias con movimientos migratorios múltiples, donde las rupturas se multiplican, pero también se desarrolla una mayor destreza para transitar entre ambos sistemas educativos.

Los perfiles educativos de los mexicanos nacidos en Estados Unidos

El tercer tipo de trayectoria, minoritaria en nuestra población de estudio, pero que vale la pena destacar, corresponde al de los migrantes que nacieron en Estados Unidos de padres migrantes, y quienes son dobles nacionales México-estadounidenses. Como mencionamos previamente, estos jóvenes tienen experiencias similares a los migrantes de retorno de la generación 1.5, por lo que sus procesos de inserción e inclusión educativa son moldeados principalmente por la edad de llegada a México y por los grados educativos cursados en escuelas norteamericanas, además del contexto familiar y comunitario en México. Este es el grupo menos numeroso del estudio (cuatro jóvenes) y, aunque no es una población migrante de retorno, sino inmigrantes en México, juzgamos pertinente incluirlos debido a su pertenencia a una unidad familiar en retorno. En tres de los cuatro casos de jóvenes con doble nacionalidad, encontramos que la inscripción al sistema educativo mexicano no fue difícil pues sus padres los trajeron de regreso a México a una edad temprana, por lo que su esco-

larización formal inició en México y los padres se informaron respecto a cómo realizar los trámites de registro a la nacionalidad mexicana previo al retorno, con lo que sortearon los obstáculos para registrarlos en las escuelas de este país. La llegada a México a una edad temprana les permitió desarrollar toda su trayectoria educativa, desde el preescolar hasta la universidad, en el país de origen de sus padres. Para el cuarto caso, la transición se dio durante la adolescencia y la incorporación de la joven al nivel medio superior. Aunque sus padres se informaron antes de regresar a México sobre los documentos que serían necesarios para la inscripción en el sistema educativo mexicano, encontraron dificultades para identificar una escuela que aceptará a su hija debido a que su idioma dominante era el inglés. Martina, la madre, cuenta que habló con la directora de una escuela privada y le dijo, “pon a prueba a mi hija por un mes, no lo va a hablar perfecto (el español) pero lo irá aprendiendo”. Este testimonio muestra cómo el desarrollo de la lengua de instrucción se asume comúnmente como una obligación de la familia, y no como una habilidad que es responsabilidad de la escuela desarrollar en los estudiantes. Este desafío y otros son abordados en el siguiente apartado.

Cuadro 4.3

Trayectorias educativas en ambos países.
Migrantes nacidos en Estados Unidos

Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Técnica	Licenciatura	F
MEX	MEX	MEX	MEX	Ninguno	MEX	3
EU	EU	EU	Ambas	Ninguno	MEX	1

Fuente: Elaboración propia. F = Frecuencia.

Las experiencias y trayectorias educativas

Existen distintas rutas a la reinserción o incorporación educativa en México, lo cual depende del tipo de proceso de retorno que se vive. Para quienes viven un retorno forzado, es importante señalar que la naturaleza repentina y poco planeada del regreso a México con frecuencia conlleva que la incorporación educativa no sea la primera necesidad a resolver, como si lo puede ser el tramitar los documentos de identidad mexicana necesarios para tener acceso a servicios y derechos, sean estos acta de nacimiento, la Cédula Única de Registro de Población (CURP) y la credencial para votar del Instituto Nacional Electoral (INE), este último documento es de gran importancia para quienes regresan siendo mayores de 18 años. El retorno forzado o deportación también puede implicar redes de apoyo sociales y familiares debilitados o inexistentes en México, por lo que encontrar un medio de subsistencia y vivienda precede quizá al considerar la continuidad educativa o incluso el inscribir a los hijos, cuando se tienen, en la escuela. En otras palabras, el retorno forzado puede implicar una alta priorización de la entrada laboral, sea esta temprana o no, por sobre la incorporación educativa. Es decir, lo prioritario es solventar las necesidades básicas, dónde vivir, qué comer, encontrar un trabajo. El ingreso a la escuela conlleva un camino largo a recorrer, el cual va a requerir obtener información sobre los requisitos de inscripción y cupo en las escuelas locales hasta reunir la documentación y contar con el tiempo y los recursos necesarios para asistir a la escuela, lo cual puede incluir el dominio del español académico para ser capaz de seguir el paso a las clases en este idioma.

Las trayectorias educativas de los migrantes retornados forman parte de la experiencia integral de la migración y del retorno, dado que la posibilidad de estudiar en México o en Estados Unidos está estrechamente relacionada con las diferentes etapas de la experiencia migratoria. Por ejemplo, las decisiones educativas suelen estar vinculadas con los eventos

familiares de movilidad entre países, sean voluntarios o involuntarios, particularmente para quienes migraron o retornaron durante la infancia. Por ejemplo, para quienes regresaron a partir de la adolescencia o después de concluir la educación secundaria, la decisión de continuar estudiando en México depende de contar con apoyo económico para ello o al menos no tener la necesidad de entrar al mercado laboral para proveerse a ellos mismos, o como se discute en esta sección, tener apoyo de los padres o redes sociales para superar las trabas administrativas/burocráticas que limitan el acceso y la continuidad de los jóvenes de retorno en sus trayectorias educativas.

En este apartado, nos enfocamos prioritariamente en las experiencias de integración y reintegración educativa de la generación 1.5, y de los jóvenes nacidos en Estados Unidos ya que, a diferencia de los migrantes cíclicos entrevistados, fueron quienes habían vivido este proceso de incorporación a la escuela al mudarse a México, o al menos expresaron su interés de hacerlo, aunque no lo hubiesen concretado. En los grupos focales y entrevistas a profundidad, pudimos identificar siete temas que definen de manera integral la experiencia educativa y la visión sobre la educación que tienen los jóvenes retornados. Aunque dichos temas están relacionados y se influyen unos a otros, aquí los separamos por motivos analíticos para su discusión: a) la experiencia educativa en Estados Unidos; b) la integración en el sistema educativo mexicano desde el punto de vista administrativo; c) la experiencia educativa en México desde el punto de vista de los procesos formativos (socialización y pedagogía); d) la integración lingüística a partir del uso del idioma español; e) la influencia de la trayectoria migratoria y el dominio del inglés en la elección de carrera universitaria y; por último, f) la integración educativa a la educación no formal e informal. Estos temas en conjunto ponen de manifiesto características del sistema educativo mexicano señalando ausencias, prácticas

docentes, administrativas e institucionales, así como áreas de oportunidad con relación a la inclusión de la diversidad dentro del aula.

a) Experiencia educativa en Estados Unidos

Un total de 39 migrantes contactados en la investigación tuvieron algún tipo de experiencia educativa en Estados Unidos. En términos generales encontramos dentro de las narrativas de los migrantes una apreciación positiva de la experiencia educativa en escuelas estadounidenses, sin distinción de niveles educativos cursados. Algunos de los jóvenes que vivieron experiencias más prolongadas en Estados Unidos enfatizaron los apoyos recibidos para su integración como estudiantes inmigrantes, en particular el apoyo recibido para adquirir el dominio del inglés, como el caso de Ernesto.

Bueno, pues yo llegué a una escuela que estaba en Seattle y llegué ahí, y estuve como dos semestres. Pero me tuve que cambiar. Y ahí te apoyaban demasiado, y había uno o dos traductores por si no sabías (inglés), y había una clase que te apoyaban a hacer las tareas. Entonces todo bien, de ahí me pasé a una escuela regular y tenía muchos maestros que ya sabían que venía de México, y me decían que si había una palabra que no entendía ellos la explicaban (Ernesto, Veracruz).

El apoyo a las comunidades migrantes en las escuelas forma parte de la cultura educativa de países receptores de migración, como es el caso de Estados Unidos, donde la legislación mandata que, de haber un mínimo de estudiantes con experiencias migratorias internacionales, la escuela ha de proveer servicios de transición lingüística para apoyarlos en la adquisición del inglés como lengua de instrucción. Este marco normativo y su impacto en las dinámicas escolares en Estados Unidos contrastan con el sistema educativo mexicano, el cual contempla la educación bilingüe en las escuelas públicas principalmente dentro el marco de las

poblaciones hablantes de lenguas originarias, o para promover la adquisición de español, pero ignora que hay poblaciones estudiantiles distintas a los grupos originarios que pueden requerir de apoyo para desarrollar el español a un nivel de competencia que les permita utilizar esta lengua como medio de instrucción.

El testimonio de Ernesto muestra la estructura de apoyo que pueden recibir los inmigrantes para su transición lingüística al incorporarse a la educación, aunque no necesariamente todas las escuelas cuentan con esos recursos. La literatura en educación bilingüe en Estados Unidos muestra una gran diversidad respecto a los tipos de intervenciones lingüísticas, algunas más cercanas a modelos de transición al inglés que de promoción de educación bilingüe. Entre los jóvenes entrevistados que tuvieron experiencias educativas en Estados Unidos, una mayoría experimentó modelos de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés), en los cuales inician en grupos especiales donde reciben herramientas para adquirir el inglés, y posteriormente son trasladados a grupos regulares (*English-only*) cuando tienen un mejor dominio del idioma. Para aquellos migrantes de retorno con experiencias educativas en Estados Unidos, el apoyo lingüístico recibido es asociado con emociones positivas hacia sus profesores.

Sí, en el sistema educativo había las personas, o sea muy, muy lindas, o sea siempre te ayudaban. A mí me enseñó mi inglés mi maestra Ms. Lang que ni siquiera hablaba español. Me enseñó inglés, no sé cómo le hizo, pero me enseñó inglés, era algo muy bonito. Creo que la única persona que no tuvo una buena experiencia fue la que andaba cada rato metiéndose en problemas, porque es un sistema muy bonito. La educación, hermosísima. Te enseñan a idiomas, te enseñan de todo, nada más es aprovechar [...]. O sea, no sé, es como una sensación rara, pero al haber crecido allá, al 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, la aproveché bien (Javier, Baja California).

La experiencia narrada por Javier vincula, por un lado, el agradecimiento hacia la educación recibida y, por otro, la valoración que tiene de haber conseguido una formación escolar cuando estuvo en el extranjero. Esta misma percepción la comparte Manuel, también de Baja California, quien consiguió terminar el *high school* e incluso hacer algunos años de *college*. Manuel nos expresó el valor que puede tener haber estudiado en Estados Unidos, incluso cuando el retorno a México haya sido forzado (como fue su caso, por deportación), porque es algo que “no se puede quitar”:

Si tu viviste en Estados Unidos y te educaste y te preparaste, así seas deportado y nunca más puedas regresar, siempre vas a tener las puertas abiertas. *You know*, en cualquier parte, porque los estudios es algo que no, que no se puede quitar, *you know*, porque a pesar, pues sí comunicas, no tengo mis papeles, mis diplomas, pero eso no me quita. El que yo tengo ese título, *you know*. So, no he podido agarrar la copia de mis títulos. Pero a pesar de eso, el *call center* sí pudo llamar y sí pudo comprobar que estudié (Manuel, Baja California).

La comparación entre sistemas educativos fue frecuente entre los jóvenes en retorno cuando reflexionaban sobre sus experiencias en México y en Estados Unidos. Por ejemplo, Adán, de Baja California, no cursó ningún nivel educativo en el extranjero, pero tiene una alta valoración de las escuelas estadounidenses a partir de la experiencia de sus hijas. Al haber sido el deportado, no tiene oportunidad de reunificarse con su familia en Estados Unidos en el corto plazo. Sin embargo, traer a sus hijas a México e inscribirlas al sistema educativo mexicano no es algo que él considere como una alternativa viable.

...a mí me gustaría poderme acomodar aquí y hacer algo por mi cuenta, pero no me gustaría sacar a mis hijas de allá. Vamos, no tienen las mismas... Hasta cierto

punto no tienen las mismas oportunidades en cuanto a educación. Pienso que la educación es un poquito, un poco diferente aquí en México que allá (Adán, Baja California).

El contraste entre sistemas educativos fue más claro, en los casos de migrantes que han vivido ambas experiencias. El caso de Fernanda, de Puebla, fue uno de los más explícitos en expresar los detalles que vuelven, desde su punto de vista, tan distintas las formas de educar entre países. Veamos cómo lo expone:

Estoy totalmente de acuerdo con todo lo que decían. Yo nada más me quedé hasta *eight grade* de allá, así que no viví toda la experiencia de *high school*. Allá creo que todavía es ir de la mano, cuando llegué me sorprendí mucho porque me regresé a Guerrero. Pero la educación yo la sentía muy de kínder, nos ponían a colorear, a separar por sílabas y yo de que, ¿en qué me va a servir esto? Hasta ahorita, en la universidad, es de exposiciones, resúmenes. Y allá en Estados Unidos las exposiciones y resúmenes no eran, por lo menos para mí no era común [...] Ajá (asiente), y así como dijo Viviana, allá no es tanto matarte con tareas sino dar prioridad en extracurriculares. Tener la oportunidad de desarrollarte en otro ámbito que no sea la escuela, nada más. Si saben que los extracurriculares valen mucho para *university* y pues sí... Más que nada, siento que aquí en México es todavía muy de... o sea, no te ayudan a explotar bien tus capacidades, es muy cuadrado todo. Y pues es lo que no me gusta, pero de alguna forma ya me acostumbé (Fernanda, Puebla).

En la comparación de Fernanda, destacan dos temas. Por un lado, percibe un contraste entre las exigencias que tenía en Estados Unidos y las que se le presentaron en Guerrero. Desde su punto de vista, lo que le pedían aquí estaba en un nivel más básico que lo que había vivido allá. En segundo lugar, nos muestra cómo, en su percepción, el currículo de las

escuelas estadounidenses fomenta una valoración importante por actividades extracurriculares y no solo académicas como parte fundamental de la formación escolar, en particular, si el alumno tiene expectativas de llegar a la educación superior, una realidad distinta a lo que encontró en México. Por otro lado, alude a la experiencia de Viviana, que aportó otros elementos interesantes a la comparación entre sistemas.

Yo siento mucho la diferencia, creo que allá eh... aprendes desde chiquito a ser independiente. Por ejemplo, en la secundaria te dan papeles para ya empezar a tramitar tus papeles de trabajo, te dan seguro (social). El hecho de que papá y mamá no tengan que hacer todas las cosas y... para todo es de no, tienes que ser independiente, tú tienes que aprender a hacer tus cosas, a tomar tus horarios. Por ejemplo, cuando entré a la secundaria teníamos que tramitar y escoger a donde queríamos ir, los papeles, documentos, etc., [...]. Pero el hecho de que acá [México] los maestros y directores quieran tener poder sobre ti, que ni al baño puedes ir sin que te pregunten (todos se ríen) (Viviana, Puebla).

Una de las aportaciones que hace Viviana se relaciona con la diferencia entre la “independencia” que vivió en el sistema educativo americano y que no experimentó a su regreso a México. Cabe señalar que el fomento de actitudes de responsabilidad a una edad temprana que nos relata ella, específicamente el recibir su número de seguridad social con el cual podía emplearse, está asociado a su estatus de ciudadana estadounidense, pues ella nació en ese país, y no es representativo de las experiencias de los jóvenes con estatus indocumentado. En su relato se observa esa nostalgia por un sistema educativo que fomenta actitudes de independencia y responsabilidad en edades tempranas de la adolescencia, en contraste con dinámicas escolares y pedagógicas vividas durante la educación media superior en México, donde incluso para ir al baño tenía que pedir autorización. Aunado a los temas de exigencia académica y mayor

libertad de comportamiento, Fernanda añade otro punto de contraste: la percepción de un sistema más meritocrático en Estados Unidos versus ciertas normas culturales de favoritismo basadas en atributos físicos o estatus social en México.

Es también lo que he notado, mucho la diferencia de aquí en México y la diferencia de allá, que allá si te reconocen tu esfuerzo y dedicación. No nada más en la escuela, sino en el trabajo también. O sea, se esforzaba mucho y le reconocieron, pero aquí por mucho que te esfuerces y por mucho que sea, no es púrpura. En la escuela igual si no eres de dinero o güerita, pues no tienes oportunidad (Fernanda, Puebla).

El contraste que presenta Fernanda entre sistemas educativos, lo amplía a otros ámbitos de la sociedad, en la que habría menos oportunidades de desarrollo en función de la situación económica o del color de piel. Su mención de este fenómeno también abarca el aspecto laboral, que será abordado en el siguiente capítulo.

b) Integración educativa en México: revalidación de estudios e ingreso al sistema educativo formal

Los obstáculos burocrático-administrativos, como los desafíos lingüísticos, son dos de los temas más extensamente cubiertos en la literatura de migración de retorno en México. Como se mostró previamente, las acciones emprendidas por el gobierno federal para integrar a los jóvenes de retorno han tenido un enfoque prioritariamente burocrático al eliminar requisitos de documentación para el acceso educativo. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, obtener documentación y revalidar grados fue un problema para continuar su trayectoria educativa en México, indicando que para una parte importante de quien retorna en edad escolar a México, los requisitos burocráticos operan como una barrera para entrar

al sistema educativo de este país. Este hallazgo es congruente con el hecho de que las reformas a la normatividad educativa son recientes, 2015 y 2017, y la mayor parte de nuestros informantes con experiencia educativa en Estados Unidos regresaron a México previo a esos años. Solo en tres casos, la documentación no fue un obstáculo para ingresar a la escuela, aunque en estos casos fueron jóvenes que experimentaron el retorno planeado en familia y los padres se hicieron cargo del proceso de inscripción. Además, la primera institución a la que ingresaron fue una escuela privada, donde los requisitos de documentación fueron más flexibles.

A pesar de los cambios normativos para facilitar el acceso escolar, se encontraron jóvenes de retorno reciente para los cuales la revalidación fue compleja, tardía, e incluso incompleta. Por ejemplo, para Giovanni, originario de Nayarit, pero radicado en Ciudad de México, el regreso a su estado natal a finales de 2018 implicó cursar de nuevo la secundaria a pesar de haberla concluido en Estados Unidos. Es decir, incluso en casos en que sí se pudo realizar un trámite de revalidación, el resultado no fue acorde a lo esperado dado el nivel de estudios alcanzado en el extranjero.

...igual querían pruebas de qué grado había terminado. Me mandaron a validarlos y tuve que ir a Tepic, que está como a una hora de donde yo estaba. Y pues llegué hasta el (grado) 12, no salí, pero no me dejaron revalidar hasta ese grado. Tuve que empezar de nuevo. [...] No me hicieron válidos todos mis documentos de *junior high* (preparatoria en México), así que tuve que entrar de nuevo a tercero de secundaria con 25 años (Giovanni, Ciudad de México).

Algo similar ocurrió con Viviana, quien estuvo a punto de perder el progreso que había conseguido en la preparatoria en Puebla debido a la lentitud en la realización de algunos trámites de revalidación del nivel previo, la secundaria, obtenido en Estados Unidos. Cabe señalar que los padres de Viviana planearon su retorno en familia y parte de la prepara-

ción incluyó el informarse en el consulado de México en Estados Unidos cuál era la documentación educativa y de identidad que Viviana requeriría para ingresar a la escuela en Puebla.

Ah no, es que aparte del trámite de la SEP, y eso de que me querían regresar a la secundaria mmm... Me acuerdo que me tardaron en entregar mis papeles (de revalidación) 2 meses aproximadamente. Entonces ya me querían sacar de la prepa, porque no tenía la documentación, pero si tuve un poco de problemas (Viviana, Puebla).

En distintos casos encontramos que la inversión de tiempo y recursos económicos necesarios para lograr la revalidación de estudios era poco viable para jóvenes con ciertas características, volviendo la continuidad educativa una alternativa profesional de costo prohibitivo. Este hecho es muy visible en el caso de los retornados que identificamos trabajando en *call centers* y en otras industrias que valoraban sus habilidades bilingües. Se trata de jóvenes cuyas condiciones específicas de retorno les dificultó la continuidad educativa pues en muchos casos volvieron a México a través de un proceso de deportación y con redes de apoyo débiles o inexistentes, por lo que incorporarse al mercado laboral fue una preocupación prioritaria por encima de la entrada a la escuela. Además, características de la etapa de curso de vida en la que se encontraban al momento de regresar a México dificultaron también el acceso a redes de apoyo; con frecuencia identificamos adultos jóvenes que ya habían abandonado el hogar familiar en Estados Unidos o que incluso ya habían formado sus propias uniones familiares, lo que les exigía ser proveedores económicos. Los casos de Javier y Alberto nos muestran matices interesantes respecto al costo económico de la revalidación como requisito para la continuidad educativa, o como trampolín para obtener un mejor trabajo y remuneración laboral. En el caso de Javier, él opina que no se justifica el alto costo

de los trámites de revalidación en México, una estrategia con frecuencia buscada para obtener un mejor empleo y un ingreso estable. En el caso de Alberto, quien únicamente necesitaba revalidar estudios para ya trabajar, se manifiesta la incongruencia que percibe al tener que pagar por algo que ya realizó, en un trámite que no le aportará nada adicional a su formación, pero que sin embargo es necesario para obtener un mejor empleo.

Quería revalidar la prepa para entrar a estudiar enfermería, pero me pedían 7,000 para revalidar la prepa y luego 30,000 para el curso de enfermería. ¿Quién va a poder hacer eso con sueldos de 800 pesos a la semana? (Javier, Ciudad de México).

Aparte la revalidación puede ser muy muy difícil. A mí se me hacía algo loco tener que pagar dos mil o tres mil, para poder revalidar [sic.] mi *high school diploma* [...] cuando ganas tres mil o cuatro mil al mes. O sea, un mes de trabajo para poder agarrar un trabajo. Y por algo que ya tengo, ¿verdad? No es como si yo fuera ahí a adquirir una nueva habilidad, es algo que ya tenía (Alberto, Ciudad de México).

A excepción de algunos casos, los jóvenes migrantes entrevistados mencionaron consistentemente cómo los requisitos de documentación habían sido y son un desafío importante, en ocasiones una barrera infranqueable. A pesar de los cambios normativos realizados en 2015 y 2017 para facilitar la revalidación de estudios realizados en el extranjero, tal y como se presenta en el capítulo 3, pareciera que la aplicación de éstos no es homogénea, como lo sintetiza Pedro,

Creo que cada quien se inventa sus reglas. No importa si la ley cambió. Cada quien te va a pedir los documentos que quiera nomás porque sí (Pedro, Ciudad de México).

Por tanto, una de las formas en que la trayectoria migratoria afecta la experiencia escolar en México es dificultando la continuidad educativa mediante procesos complejos y poco viables de revalidación, a través de documentación difícil de obtener, y mediante la deficiente implementación de cambios normativos recientes. Esta especie de “viacrucis” burocrático se expresa claramente en las experiencias de Isaac y de Yadira:

He investigado y me dijeron: “ no, pues tienes que mmm... traer tus *trascripts* del otro lado, y tienen que estar sellado (apostillado) y todo”. No sé exactamente, no sé quién los tiene que sellar y traerlos para acá. Tengo que traducir en español. Es un proceso largo que tengo como 4 años tratando de hacer... Pero como cosas pasan y pues trabajar, y pues hay muchas otras cosas que hacer... (Isaac, Baja California).

Cuando regresamos, la verdad sí, mi mamá terminó odiando creo que a todos los de la SEP porque no sabían qué hacer con nosotras. Nos iban a inscribir a primero de secundaria, pero de plano tan mal quedaron las cosas que me regresaron a sexto de primaria y después de no sé cuántas vueltas de mi mamá, donde le pedían diez copias de un solo papel, le decían: “le faltan como seis”. Entonces mi mamá dio muchísimas vueltas, no sabía ni a dónde mudarnos, porque veníamos adelantadas en algunos temas y atrasadas en otros, porque de historia no sabíamos nada, más que lo poquito que nos enseñan en Estados Unidos. Entonces sí fue un rollo muy muy grande el poder inscribirnos a cada una en la escuela (Yadira, Veracruz).

Los testimonios anteriores manifiestan un sentido de frustración ante la ausencia de claridad en los procesos de revalidación, tanto desde un punto de vista del conocimiento de los procesos administrativos, como de las decisiones que van implicadas, por ejemplo al considerar los conocimientos esperados al momento del retorno. También denota prác-

ticas escolares poco claras respecto a cómo resolver las diferencias en currículos y realizar la asignación a grados escolares adecuados durante la transición entre sistemas educativos, además de la falta de empatía por parte de las autoridades escolares y la carencia de criterios uniformes para guiar a los niños y jóvenes que tienen la intención de continuar sus estudios en México. El caso de Rosa representa un matiz distinto, dado que su familia sí realizó un proceso previo al retorno, en el consulado mexicano, pero aun así la información fue insuficiente o inconsistente con lo que las autoridades escolares les solicitaron una vez en México, particularmente en el caso de sus hermanos, quienes nacieron en Estados Unidos y tuvieron dificultad para ingresar a la educación básica.

Bueno lo mío no fue tan fácil (se ríe un poco), no tan sencillo, no sé... cuando nosotros regresamos dentro del consulado nos dijeron que igual solo con el diploma y los papeles de *transfer*. Con eso iba a ser suficiente para entrar a la universidad, o lo que sea. No nos dijeron si necesitábamos otra cosa, en mi caso, en el caso de mis hermanos fue igual y con mi hermano pequeño. Entonces, para ellos fue complicado al entrar a la escuela aquí porque ya llevaban un año en primaria, y para él sí fue complicado ajustarse a ese cambio. Y para el papeleo de ellos fue más sencillo, no tuvieron tanto problema, solo que para inscribirse no los querían aceptar en la escuela, porque sus actas de nacimiento venían en inglés. Y no sé porque hubo un problema y la escuela no podía aceptarlo. Entonces tardaron mucho tiempo en comenzar la escuela. Y me dijeron que si tenía los papeles para la revalidación y me mandaron a las oficinas que estaban aquí en Hidalgo en aquel entonces. Y vine, y me dijeron que para la revalidación tenía que traducir los documentos... (Rosa, Veracruz).

El testimonio de Rosa ilustra varias prácticas comunes dentro del sistema educativo mexicano. El que sus hermanos, al ser ciudadanos estadounidenses, presentaron sus actas de nacimiento expedidas por

Estados Unidos, las cuales no fueron aceptadas inmediatamente por estar en un idioma distinto al español. Esto constituye una mala práctica por parte de las autoridades escolares, la cual no está respaldada por la normatividad, pero que sin embargo ha sido una práctica común en México (Jacobo y Espinosa, 2017). Para Rosa, los trámites de revalidación eran necesarios para poder ingresar a la universidad, sin embargo, toda la documentación de los grados realizados en Estados Unidos debía de ser traducida al español por perito oficial para ser aceptada en el trámite de revalidación en México. Precisamente las reformas al acuerdo secretarial 286 en 2015 y 2017 intentaron facilitar estos procesos complejos y costosos. Sin embargo, algunos de los jóvenes entrevistados mencionaron que las dificultades para integrarse al sistema educativo tienen que ver con problemas estructurales de México, como la corrupción. En estos dos casos, se observa cómo tuvieron contacto con este fenómeno cuando quisieron realizar algún trámite para ingresar al sistema educativo.

Yo lo intenté hacer normalmente, por eso había revalidado primeramente mis estudios, pero ponían muchas trabas, o luego el sistema que también hay aquí, desafortunadamente hay a veces, muchas veces, que se quieren pasar de listos, te dicen: “sabes que tus estudios no valen” o que bla, bla, bla o que: “móchate” y cosas así (Javier, Baja California).

Es más, el tema de que a veces esperan que les des algo. No es tanto que la traba (burocrática), sino es el tema de la corrupción. De que “vienes de Estados Unidos, necesitas este papel, ¿cuánto me vas a dar?”. No te lo dicen directamente, pero sí. (Demías, padre de un joven migrante, Puebla).

Las barreras burocráticas al acceso educativo, la falta de información clara y la corrupción no son desafíos menores. Mientras que algunos jóvenes migrantes de retorno obtienen apoyo de sus redes familiares

o amigos para solventar estos desafíos, para otros las barreras se convierten en muros infranqueables en el largo plazo. En el caso de Alan, se observan claramente las consecuencias que pueden tener la falta de eficiencia en la revalidación de estudios en el extranjero en términos de rupturas en la trayectoria educativa. Alan relata cómo cortó sus aspiraciones universitarias debido a la imposibilidad de revalidar sus estudios, lo cual lo orilló a decidirse por trabajar. Este caso muestra cómo las estructuras institucionales y burocráticas pueden acentuar las desigualdades dentro de la población de retorno. Quien no cuenta con redes familiares para gestionar el entramado burocrático mexicano o para apoyarlos económicamente por un tiempo, se ven orillados a abandonar sus expectativas de educación superior para apresurar su entrada al mercado laboral.

Sí, cuando estaba aquí la primera vez, cuando tenía 17. Ya había terminado mi *high school* y agarré mi GED, y fui a Chilpancingo a tratar de arreglar mis destos [sic] papeles, y también, lo mismo. Me dijeron que tenía que regresar otra vez a la secundaria porque no me querían valer los papeles para la *high school*. Y también pues quería estudiar para contador, pero al último de eso ya dije “*fuck it*” ya, pos. Y sí, preferí trabajar (Alan, Jalisco, Guadalajara).

Inicialmente estaba estudiando la universidad, pero igual por documentación no logré terminar. Intenté otra universidad e igual, me faltaba documentación y el siguiente semestre no te puedes inscribir si no traes tus documentos y pues ya qué. Pero literalmente yo sí quería estudiar, *like* aspiraba a aprender algo. Entonces intenté primero publicidad y luego diseño, pero no se pudo así que terminé aquí [HolaCode] (Marian, Ciudad de México).

Estos ejemplos muestran los mecanismos mediante los cuales una estructura burocrática inflexible y altamente compleja puede expulsar del sistema educativo, o imposibilitar la reinserción educativa, a jóvenes con

trayectorias y características “no comunes o tradicionales”, como lo son aquellos con trayectorias migratorias transnacionales. El arduo camino de la reinserción y continuidad educativa para alguien que proviene de un sistema escolar extranjero puede dejar a muchos fuera, aún cuando hubiesen tenido la expectativa y el deseo de lograr un título universitario. Como nos muestra el testimonio de Alan, las dificultades y excesivos trámites y requisitos pueden orillar a estos jóvenes a abandonar la escuela y entrar al mercado laboral antes de lo que ellos hubiesen preferido. En este sentido, la estructura institucional crea resultados desiguales en la continuidad educativa, y por tanto en las oportunidades laborales experimentadas por la población migrante de retorno en México, quienes frecuentemente viven condiciones de vulnerabilidad y precariedad asociadas al proceso de retorno. Por ejemplo, Alberto, perdió una oportunidad de trabajo como profesor de inglés por no obtener la revalidación de sus estudios realizados en Estados Unidos. La alternativa que encontró para revalidar fue el sistema del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Sin embargo, descubrió que le solicitaban “empezar desde primaria”, y con eso perdió sus esperanzas de conseguir ese trabajo como profesor de inglés.

En realidad, no quería estudiar, pero quería revalidar mis estudios, por lo menos mi *highschool*. Porque me ofrecieron ... bueno fui sustituto de una señora de maestro de inglés. Y pues les gustó cómo llevaba la clase y querían contratarme. Pero que necesitaban ciertas documentaciones, entonces quise revalidar mi diploma y pues era un rollo. La burocracia, los *fees* para hacerlo y luego intenté ... dije bueno pues si esto me va a costar mucho y mucho tiempo. Escuché de la INEA, y como que vas a la escuela y dije pues bueno me dan el examen y paso y pues no. Me dijeron que tenía que empezar desde primaria, luego secundaria, luego preparatoria y pues no. Básicamente ahí fue cuando se me acabaron las esperanzas para conseguir ese trabajo (Alberto, Ciudad de México).

Estos tres testimonios muestran un perfil de migrantes de retorno cuyas habilidades de bilingüismo y biculturalismo adquiridas mediante su escolarización en Estados Unidos son altamente valoradas en el mercado laboral mexicano. Paradójicamente, aunque cuentan con el dominio de dichas habilidades, sus opciones laborales se vieron reducidas por la rígida estructura burocrática mexicana. En los casos de Marian y Alberto, el *bootcamp* de HolaCode fue una alternativa para adquirir una formación profesional fuera de las instituciones de educación superior en México.

En contraste con las dificultades para integrarse al sistema educativo debido a procesos administrativos, una vez dentro del sistema, algunos jóvenes migrantes se expresaron de forma positiva con respecto a su integración en la universidad. La mayor dificultad, que se tratará en el siguiente apartado, tiene que ver con el uso y dominio del idioma español, particularmente con estudiantes de educación básica o media superior. Compartimos algunos de estos testimonios con valoraciones positivas basados en el apoyo recibido por parte de profesores o de sus propios pares, como en el caso de Ernesto y Calixto.

La última vez que estuve aquí [en México] fue en la secundaria. Entonces me fui con esa idea y al regresar aquí... Y ya pues la universidad es complicada en cuestión de créditos y todo ese tipo de cosas que para adaptarte y [...] Ah... estubo muy bien, de hecho, me sirvió mucho porque había cosas que yo no había pues... de hecho durante muchos años y me apoyaron mucho en cuestión de cómo se hacen las cosas, y guiarme para donde (Ernesto, Veracruz).

Pues es que antropología son sumamente *open mind*, y hay chicos que han vivido en España, en la selva en Amazonas. Entonces es súper cool, pero... fueron muy abiertos [los compañeros de carrera] en recibirme (Calixto, Veracruz).

Estas dos experiencias sobresalen de entre las valoraciones más generales sobre la incorporación de migrantes de retorno a la educación superior en México, en las cuales se señalan elementos de rechazo, señalamiento de la diferencia, y en algunos casos, incluso discriminación. Debemos resaltar que, con todo, las experiencias de integración e inclusión dentro del sistema educativo mexicano son muy diversas y se asocian a las circunstancias de retorno específicas, como la edad de regreso y reinsertión a la escuela, los recursos familiares e incluso las características de la comunidad de retorno donde se insertaron los jóvenes.

En el capítulo 7 se discutirá a mayor profundidad los procesos de socialización experimentados específicamente por la generación 1.5, así como sus implicaciones sobre la construcción de sentidos de pertenencia, arraigo y adquisición de aprendizajes para ejercer plenamente sus derechos. Resaltamos que uno de los principales mediadores de la socialización es el dominio de la lengua dominante en la sociedad de retorno, en este caso el español, tema que examinamos a continuación.

c) Integración lingüística en México: español

Esta es una de las áreas más estudiadas con respecto a la población infantil y juvenil de retorno debido a su importancia para los procesos de reintegración social y educativa (Despaigne, 2018; Vargas, 2022a; Tace-losky, 2021; Kasun y Mora-Pablo, 2022; Panait y Zúñiga, 2016; Jacobo y Despaigne, 2022). Para los migrantes que llegaron a México y se pudieron integrar al sistema educativo, fue recurrente la dificultad con respecto al uso del idioma español. Específicamente, el desafío más común durante la inserción escolar en México es el uso del español académico como lengua de instrucción dentro de la escuela pues, aunque la mayoría de los migrantes de retorno que cuentan con experiencias de escolarización en escuelas norteamericanas hablan español, el uso que le daban a esta lengua antes de regresar a México era prioritariamente coloquial y en contextos

familiares y/o sociales. Esto se traduce en limitaciones importantes en los dominios de lectoescritura y en ocasiones, dependiendo de la exposición previa al español, en dificultades de comprensión lectora. Los testimonios de Sandy y Viviana permiten ver el contraste que vivieron al pasar de un uso del español meramente doméstico a tener que utilizarlo para desarrollar, entre otras, sus actividades académicas.

Fue muy difícil, de hecho, hasta ahorita me cuesta un poco leer en español, porque yo solo hablaba español en mi casa, con mi papá y mi mamá y el resto en inglés (Sandy, Veracruz).

Llegué acá y si se me hizo muy difícil especialmente por la barrera del idioma. Ahorita considero que ya lo hablo mejor. Pero ya por el mismo ámbito de la escuela. Mi papá lo domina. Entonces se me hizo un poco difícil, se me sigue haciendo todavía un poquito difícil (Viviana, Puebla).

Para comprender el desarrollo de una lengua determinada se han de considerar diversos aspectos. En principio, se ha de entender las diferencias en el uso del lenguaje. En particular, entre el uso cotidiano o coloquial de una lengua que está asociado a un vocabulario que se adquiere generalmente dentro del ámbito familiar y el uso académico de la lengua, el cual requiere de un vocabulario especializado que nos permite desempeñarnos con soltura dentro de ambientes escolares o profesionales. Dicha diferenciación corresponde a lo que Jim Cummins (1979) llamó *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), habilidades lingüísticas de uso cotidiano, y *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), habilidades requeridas para contextos de aprendizaje o profesionales. Una mayoría de los migrantes de retorno de la generación 1.5 aquí examinados desarrollaron habilidades BICS durante su infancia y adolescencia, pero se enfrentaron al sistema educativo mexicano en su retorno sin dominio de las habilidades

CALP. Comprensiblemente, estos jóvenes describieron experimentar una gran dificultad para el uso académico del español dentro de las escuelas mexicanas, retos a los cuales sumamos los distintos estilos pedagógicos del sistema educativo estadounidense versus el mexicano. Por ejemplo, muchos migrantes de retorno son completamente ajenos a estrategias didácticas como el dictado o la escritura en el pizarrón hasta que llegan a México. El caso de Marian, quien llevaba 9 años desde su retorno a México cuando la conocimos, ilustra lo inadecuado del dictado para alguien cuyas necesidades educativas específicas le requieren primero recibir apoyo para desarrollar la lecto-escritura del español.

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* (Marian, Ciudad de México).

Encontramos que, en algunos casos, esa dificultad se manifestó incluso en el rechazo de ciertos migrantes a entrar a determinadas escuelas, dado su bajo dominio del español académico. Por ejemplo, Fernanda manifestó haber tenido que ingresar a una escuela privada, dado que “ninguna otra” la aceptaba.

Igual yo tuve que entrar a una escuela privada porque ya ninguna otra me aceptaba. Igual el idioma fue un problema para mí pues toda mi vida, hablé en inglés. Fue muy poco con mis papás que hablaba en español (Fernanda, Puebla).

Ante la ausencia de acciones que apoyen la transición lingüística de estos jóvenes, el aprendizaje del español y el desarrollo de un vocabulario académico más amplio depende de los recursos que el mismo estudiante pueda activar o disponer, es decir, de su propia agencia. No es extraño encontrar casos donde, a pesar de grandes esfuerzos, el dominio del español sigue siendo un desafío diario para estos jóvenes, incluso después de varios años de asistir a las escuelas mexicanas. El ejemplo de Fernanda, quien ya tenía 8 años de haber regresado a México cuando la conocimos para este estudio, ilustra lo complejo que es desarrollar dominio de una lengua cuando no se cuenta con apoyo profesional para hacerlo.

Sí yo también a pesar de que llevo ya un rato aquí, todavía el español se me es complicado [...] Más hablado, porque escrito tengo tiempo de pensar otra vez lo que quiero decir o traducirlo, por eso odio los expos (risa de todos). Porque como que todavía pienso en inglés y pues tratar de traducirlo en el momento a veces no sale y tú quieres como... decirlo bien (Fernanda, Puebla).

Además del impacto directo sobre la experiencia cotidiana en el aula, la inclusión y el aprendizaje, el dominio del español también influye sobre las opciones educativas que los jóvenes de retorno y los hijos de migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos consideran viable realizar cuando se encuentran en México. La opinión de Efrén, quien logró concluir un grado de licenciatura en Estados Unidos, es similar porque también habla de un temor a no poderse expresar en español de cara a ingresar a una maestría. En otras palabras, un bajo dominio del español académico parecer funcionar como inhibidor de la continuidad educativa —similar a la documentación excesiva para el ingreso a las escuelas— entre aquellos migrantes que regresan a México en edad escolar.

Voy a seguir si es posible con mis maestrías y si no es posible, considerar otro título. Pero igual es como que no estoy tan al 100 por el idioma. Porque pues de echo estoy viniendo en la Oblato [universidad local], porque pues es una zona, es una escuela internacional y me estaban comentando que si entro, 30% de mis clases van a estar en inglés y el resto sí en español. Y yo, pues estoy batallando un poco. Como que me da miedo, no sé, porque no me voy a poder expresar al 100 como yo quiero. Y pos no sé. Ojalá y sí me acepten con mi maestría para continuar lo que sigo estudiando en la misma línea, y si no pues... Obviamente tengo un límite para decidir, pero a veces me da miedo todavía comenzar otra vez, pero en otro idioma. Porque en mi casa practicaba español, escribir o leer casi no. Pero ya cuando andaba en la escuela o trabajo, lo que sea, todo fue en inglés. Por eso lo prefiero en inglés, porque lo domino (Efrén, Puebla).

La falta de apoyo para poder mejorar el nivel español dentro de contextos escolares contrasta con lo que vivieron varios migrantes en su experiencia en Estados Unidos, cuyo marco normativo mandata que ante la presencia de cierto número de estudiantes hablantes de una lengua distinta al inglés, la escuela está obligada a proveer apoyo para la adquisición de esta lengua. Las modalidades de programas de transición lingüística existentes en Estados Unidos son diversas, y van desde programas duales donde el bilingüismo es altamente promovido hasta programas donde el apoyo lingüístico está básicamente orientado a que los estudiantes aprendan inglés mientras se olvida por completo el desarrollo de la lengua materna. En México, no se cuenta con ningún programa de apoyo a la transición lingüística al español para alumnos con experiencia migratoria. Por ejemplo, Fernanda establece esa comparación cuando afirma que:

Igual el idioma fue un problema para mí pues toda mi vida hablé en inglés. Pero en si los maestros y la escuela en general no dan apoyo, de que están viendo la situa-

ción. Es como aprende, así como puedas y, al contrario, allá en Estados Unidos tomábamos clases para mejorar tu idioma y aquí pues no (Fernanda, Puebla).

Otros casos semejantes fueron los de Viviana, quien tampoco recibió apoyo, ni de sus profesores en primaria, ni tampoco por parte de ningún programa fuera de la escuela, y el de Yadira:

Pero nunca me apoyaron. De hecho, los profesores me veían raro porque no escribía bien, [mi escritura] era de primaria y nunca recibí un apoyo por parte de la SEP (Viviana, Puebla).

Pues en mi caso es diferente. Pero yo tengo una amiga que me imagino podría estar en la lista de las personas que tal vez pudieron haber entrevistado, ella se regresó a los 18 y pues tenía que entrar [a la universidad] ¿no? Realmente esa amiga no podía hablar bien el español, se fue como a los 2 años y regresó a los 18, toda su vida en Estados Unidos. Y realmente ella no tuvo el apoyo por parte de la universidad, no sé, de capacitarla de alguna manera, o darle clases de español o lo que fuera. O sea, a ella realmente se le dificultaba hablar español como ella lo menciona y no tuvo apoyo por la universidad (Yadira, Veracruz).

Las redes familiares y sociales facilitan también el desarrollo del español —académico y vernáculo— aspecto que a su vez permea las vivencias sociales, culturales y por supuesto, educativas. En ausencia de programas de acompañamiento lingüístico o de aprendizaje del español como segunda lengua dentro de las escuelas mexicanas, los jóvenes activan sus propios recursos familiares y sociales con el propósito de expandir sus repertorios lingüísticos, desarrollar la escritura académica, y mejorar su conversación en español, como lo observamos en las siguientes citas:

Tuve la suerte que conocí a una compañera que tenía el mismo caso que yo, se había regresado apenas de Chicago. Así que, pues ella me apoyaba un poco, porque ella tenía más experiencia (Fernanda, Puebla).

Sí, aprendí por mi parte, y mi mamá era la que me ayudaba (Sandy, Veracruz).

Por otro lado, el bajo dominio del español también actúa como un diferenciador inmediato en las interacciones sociales dentro y fuera del aula mexicana. En otras palabras, el español influye no solo las experiencias educativas sino también las experiencias de socialización dentro de las escuelas. Por ejemplo, algunos migrantes manifestaron haber sentido un tipo discriminación o rechazo por el hecho de hablar de forma distinta a sus compañeros. En el caso de Rosa, lo experimentó en la universidad durante al menos dos años.

No me sentía cómoda con el hecho de que dijeran “ay sí, ella sabe inglés, ya va a decir que algo en inglés”. Sí tuve compañeros buenos que me ayudaron en el proceso, pero los dos primeros años de la carrera fueron rechazarme. Y lo que más coraje me dio fue que me obligaron a cursar inglés de nuevo. Fue muy difícil (Rosa, Veracruz).

Por su parte, Viviana compartió cómo hizo para sobrellevar la discriminación que también percibió al integrarse a una escuela preparatoria particular cuando se mudó a México con sus padres. Su estrategia para “integrarse” consistió en “hablar poco” y así ocultar su acento estadounidense derivado de haber nacido y vivido 16 años en Estados Unidos: “Hablo poco para que no se den cuenta de mi acento. No quiero que me vean como diferente”. Yadira también compartió las dificultades que experimentó con respecto al idioma, en su etapa de secundaria, aunque relacionada más directamente con el inglés. Menciona que estaba acos-

tumbrada a pronunciar las palabras en inglés con el acento nativo que adquirió durante su educación básica en Estados Unidos, algo que contrastaba con la forma en normalmente pronunciaban palabras en inglés sus compañeros. Ella misma reflexiona la contradicción que representaba la discriminación por saber otro idioma.

...lo que sí fue difícil fue como el adaptarse a otro ambiente, yo estoy acostumbrada a leer palabras en inglés y las pronuncio como debería de ser, entonces claro que, si me tocaba leer, no sé, un estado de Estados Unidos, todo mundo me volteaba a ver. Y yo así de mmm... Entonces sí era, no tanto que sufrí como de *bullying*, sí era así como de “tú sabes inglés”. En vez de ser algo bueno, era algo como discriminatorio, entonces si fue así como de “espérense, no” (Yadira, Veracruz).

Al paso de los años, Yadira desarrolló estrategias para (re)integrarse mejor y evitar el rechazo a medida que avanzaba en grados en su escuela en México. Utilizando su agencia, optó por evitar hablar en inglés, e incluso trataba de hacer la pronunciación de sus compañeros mexicanos sin experiencia migratoria. Su objetivo era encajar con el grupo. Por su testimonio, se puede observar que era una situación que generaba estrés, pues a pesar de que algunos profesores la animaban, tuvo más peso el rechazo percibido que la posibilidad continuar desarrollando su dominio del inglés.

Si me preguntaban, yo no hablaba el inglés, porque sí era así como de: “ay es que tú sí sabes inglés” y yo así de; “ok”. Entonces me ponía a pronunciar las palabras como ellos lo hacían. A ese grado llegué, había maestros que me regañaban. Sí llegué como a ese punto en el que se burlaban de mí porque sabía inglés, y sí había maestros que me regañaban o me decían: “no, es que tú pronuncias como tú sabes, sí tú sabes pronunciar pues hazlo”. Sí había maestros que me motivaban,

pero obviamente ellos no sentían el rechazo de tus compañeros o la burla de tus compañeros (Yadira, Veracruz).

d) Influencia de la trayectoria migratoria y el inglés en la elección de carrera

Como mencionamos al inicio de este capítulo, la exposición a la migración internacional durante la infancia y/o adolescencia puede predisponer a los migrantes, en su transición a la adultez, a elegir ciertas profesiones una vez en México. Estudios con jóvenes que se preparan para ser profesores de inglés muestran que su propia experiencia migratoria y el conocimiento avanzado de este idioma lo que los lleva a considerar esta carrera como una opción pertinente y con altas posibilidades de concluirla (Trejo y Mora-Vázquez, 2018; Cortez y Hamann, 2014; Rivas, 2013). Para algunos jóvenes, la decisión proviene de un deseo genuino de enseñar la lengua dado su propia experiencia como *English learners* en Estados Unidos mientras que para otros constituye una decisión estratégica debido a que “ya hablan inglés”. Es decir, “caen” en la carrera de profesor de inglés debido al capital cultural y lingüístico que poseen (Christiansen et al., 2018; Mora et al., 2018). Estos estudios muestran que, si bien convertirse en profesor de inglés en México puede ser una expresión de su agencialidad al decidir reemigrar al país de origen y así concluir una profesión, también refleja una decisión meramente pragmática. En otras palabras, estas investigaciones muestran que la trayectoria migratoria influye sobre la elección profesional al empujar a los jóvenes a elegir un programa académico donde la mayor parte del currículo, sino es que todo, es enseñado en inglés. En congruencia con estos estudios, nuestra investigación aporta un recuento detallado de los retos cotidianos derivados de estar en aulas donde el español es la lengua de instrucción cuando no se ha recibido apoyo profesional para desarrollar habilidades académicas en esta lengua.

Esta investigación aporta nuevos matices para comprender cómo la experiencia migratoria internacional influye sobre la selección del área profesional. Primero, el alto dominio del inglés sí influye sobre lo que se estudia, pero las alternativas profesionales no se reducen a convertirse en profesores de este idioma. En los testimonios recopilados en esta investigación, la tendencia encontrada fue la elección de carreras que tenían un enfoque internacional, por ejemplo, negocios internacionales, comercio internacional, relaciones internacionales. Cuando les preguntamos al respecto, los jóvenes universitarios señalaron como elemento importante en su decisión la ventaja comparativa que implicaba dominar el inglés dentro de estas carreras, ya que dentro de la universidad algunas materias del programa se impartían completamente en inglés, atrayéndolos en principio a mostrar su desempeño en otra lengua que no fuese español, con la cual se sentían más limitados. Además del conocimiento del idioma, estas profesiones también cuentan con un elemento de exposición a lo internacional o lo extranjero, característica que los jóvenes entrevistados relacionaron con su propia experiencia migratoria, como nos comparte Yadira:

Cómo dicen, “ya puse un pie afuera” y ahora quiero conocer el mundo, me preguntaba yo “¿qué carrera?” y elegí ésta [negocios internacionales]. Con esta viaje, de hecho, en la prepa estudié turismo, tengo carrera técnica en turismo y licenciatura en Administración de Negocios Internacionales. Entonces, la verdad sí influyó muchísimo [haber migrado] (Yadira, Veracruz).

Para otros jóvenes, la decisión de estudiar algo con enfoque internacional no fue evidente en un inicio, sino que vino como un proceso de reflexión sobre su propia experiencia de vida asociada a la migración. Rosa modificó sus expectativas profesionales previas desplazando la licenciatura en veterinaria por negocios internacionales al buscar una “mentalidad más abierta” entre sus profesores y pares. Rosa nos compartió haber

vivido una “apertura de visión”, la cual le hizo cambiar de opinión acerca de los intereses que tenía previamente.

Mmm.... Sí, para mí sí tuvo mucha influencia el quedarme fuera [haber migrado a Estados Unidos]. Porque tal vez me hubiera quedado aquí [México], hubiera estudiado veterinaria, que era lo que yo quería estudiar cuando tenía 7-8 años, ¿no? Pero una vez que viví fuera, y cuando tuve que escoger una carrera, empecé a ver las posibilidades a futuro y ya no tenía las mismas ideas. Tenía una mentalidad más abierta y no quería una carrera que fuera cerrada. Nada más de estudiar eso, y a eso te dedicas, y no tienes otra opción. Entonces, cuando elegí negocios internacionales, fue como del alcance de la carrera tiene demasiadas opciones de a dónde ir. Y siento que el haber estado en Estados Unidos fue lo que me permitió tener esta apertura de visión. Es decir, quiero algo que me ayude, a donde pueda yo experimentar, literal, el mundo. Diferentes culturas y aspectos de la vida humana. Y como es administración y negocios internacionales, la verdad a mí me encantó mucho, porque tiene de todo: administrativo, social, cultural. Eso me llamó la atención, algo que me gustaría dedicarme a futuro (Rosa, Veracruz).

En el mismo sentido, el interés en conocer diversas culturas y sociedades, al mismo tiempo que se hace uso de distintas lenguas, llevó a Sandy a elegir la carrera de turismo. En su narrativa, destaca su gusto por conocer el mundo, algo que atribuye a su experiencia migratoria previa. Algo similar ocurrió con Calixto, quien eligió la carrera de lingüística, también atribuyendo su gusto por el multiculturalismo y plurilingüismo que desarrolló a través de sus experiencias migratorias en Canadá y en Estados Unidos durante su infancia.

Igual, me gusta conocer más, aprender más. Me gustó mucho eso de conocer la cultura de México, la cultura de Estados Unidos. Me gusta mucho aprender (Sandy, Veracruz).

Fueron muy abiertos en recibirme (en la carrera de lingüística). Y, además, mi mentora es la que se especializa en multilingüismo y ella siempre me ha apoyado. Mi mejor amiga es náhuatl hablante. Y el multilingüismo, yo siempre he dicho que es muy importante, y la multiculturalidad (Calixto, Veracruz).

En conjunto, 17 de 21 jóvenes migrantes de retorno que estaban estudiando alguna opción de educación superior en México identificaron mecanismos mediante los cuales el haber vivido en Estados Unidos ha influido sobre su elección de carrera profesional o vocacional, lo cual señala que existen otras profesiones, más allá de la licenciatura en enseñanza de inglés, donde los jóvenes migrantes de retorno y los jóvenes dobles nacionales se insertan y capitalizan su conocimiento del inglés, pero también su interculturalidad y su interés en otras culturas adquiridos durante su experiencia migratoria internacional.

e) Integración educativa a la educación no formal e informal

De manera adicional a las experiencias en educación formal, identificamos experiencias formativas no formales o informales en las cuales se involucraron algunos jóvenes en este estudio. Estas alternativas se distinguen de las carreras profesionales universitarias de cuatro años por tener una duración corta, demandar sustancialmente menos requisitos burocrático-administrativos, tener menor costo económico, e incluir un énfasis relacionado con el ámbito de la llamada educación técnico-vocacional, es decir, vinculada más estrechamente con la formación para el trabajo. Estas opciones educativas fueron utilizadas por migrantes de retorno con características particulares, como el haber regresado a México solos (en ocasiones por procesos de deportación) y el no contar con redes de apoyo sólidas que les permitieran ingresar a la universidad, o concluir una licenciatura, una vez en México. En uno de los grupos focales realizados en el estado de Puebla, identificamos la vinculación entre el gobierno estatal

y algunos institutos de formación para el trabajo. Identificamos a un migrante, Gilberto, quien se estaba capacitando como profesor de inglés a través del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Puebla (ICATEP). El apoyo provisto por el estado consistía en una beca para estudiar mientras que las gestiones para inscribirse, tramitar la beca y otros trámites quedan bajo responsabilidad del migrante. Aunque los servicios otorgados por los gobiernos estatales serán discutidos ampliamente en el capítulo 7, resaltamos que los migrantes que regresan después de largos periodos en Estados Unidos muestran diversas condiciones de precariedad, además de desconocimiento de las instituciones y burocracia mexicana, lo cual es posible que dificulte su acceso a servicios, apoyos y derechos (Jacobo y Despaigne, 2022). En el caso de Gilberto, mediante el ejercicio de su agencia para buscar apoyos gubernamentales, él pudo sortear los diversos trámites implicados en utilizar la beca, pero debemos señalar que esto puede no ser la regla entre los migrantes de retorno.

Yo en ICATEP, es en donde estoy ¿cómo se llama? capacitándome. Y, de hecho, tengo beca. Yo no pago ni un peso, pero yo tuve que ir a ICATEP, oficinas generales, que está en La Paz, y con la licenciada para que me condonara los pagos (Gilberto, Puebla).

Además de los programas de gobierno locales, existen algunas empresas que brindan oportunidades de formación para el trabajo a la población de retorno, en particular dentro del sector de tecnologías y comunicación. Por ejemplo, Manuel, quien trabajaba en atención a clientes (*costumer specialist*) en un *call center* en Baja California, nos habló de las facilidades que le ofrecía su empresa para continuar con su formación.

No, *like*, en el trabajo, *they offer...* como ellos saben de mi *background* y saben que quiero estudiar, *so*, hay varios *scholarships* que ellos ofrecen. *So*, a los seis

meses yo califico para eso, porque *one of the* los *requirements* que ellos tienen es de que la persona trabaje con ellos por bastante tiempo, [...] Dentro del *scholarships* te ayudan un poco con dinero, *but then*, también tienen como *like internet support 'cause they know that once you are at school you need to have internet in your home*. So, te pagan el internet *for one year* para que tu tengas *unlimited in your house*. Y también te ayudan como *like the computer...* y cosas así (Manuel, Baja California).

Finalmente, abordamos el caso de HolaCode. Se trata de un caso especial porque es una organización que recluta específicamente migrantes de retorno, con un alto nivel de inglés, para darles una formación acelerada en programación informática. HolaCode es una *start up* que prepara a migrantes en retorno y refugiados como programadores de código, al mismo tiempo que promueve y capitaliza sus habilidades biculturales y bilingües adquiridas durante sus trayectorias migratorias. El programa consiste en una preparación intensiva de cinco meses, 6 días a la semana, utilizando un currículo creado en Silicon Valley para la enseñanza de programación. Prácticamente el único requisito para ser admitido es dominar el inglés y tener experiencia como migrante en retorno o como refugiado. La formación se realiza, por tanto, en un ambiente que es compartido por todos los participantes, incluyendo las personas que dirigen la organización. La gran ventaja de esta iniciativa, para el caso de los migrantes de retorno, es que no se exige ninguna credencial educativa como requisito para ingresar al *bootcamp* de programación, con lo que se evitan potenciales problemas de revalidación o acreditación de estudios previos.

Para Daniel, HolaCode es una gran oportunidad, que visualiza como un par de alas que está adquiriendo para poder desarrollarse en México con un buen trabajo, aprovechando sus habilidades previas.

Yo siento que nos están poniendo alas. Siento que nos están empujando para tú despegar. Y pues siento que, si yo pude hacer una casa de un trabajo mediocre (mesero), teniendo un trabajo en *coding* no hay límites. Puedes hacer un programa que te puede hacer millonario y yo tengo, creo que no hay límite a lo que podemos hacer con el *coding*. Y luego teniendo el inglés, sabiendo el español, siendo bi-cultural, teniendo a HolaCode atrás de nosotros, realmente en este momento yo siento que no hay nada que nos pare. No hay nada que nos detenga. Y ya sería sabotaje de uno mismo si no tenemos una oportunidad súper grande o que no inspire a las personas (Daniel, Ciudad de México).

Las alternativas educativas no escolarizadas representan una oportunidad de formación particularmente para quienes no lograron acumular credenciales educativas en su trayectoria educativa previa. Entre los retornados que regresaron a México en esa situación, acceder a procesos formativos con un énfasis en el aprendizaje de un oficio o de competencias específicas representa una forma de reincorporarse al mercado de trabajo en la que, sobre todo por el dominio del inglés, pueden aprovechar las ventajas de haber estado en el extranjero durante alguna etapa de su vida.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos caracterizado las diversas experiencias educativas de los migrantes de retorno, revelando como principal hallazgo la heterogeneidad de sus trayectorias. Estas presentan rupturas y discontinuidades en distintos momentos del curso de vida, lo que conlleva implicaciones sustantivas para el diseño de políticas públicas. Dadas las variadas edades, condiciones de retorno y recursos para la reinserción, las respuestas institucionales deben ser diversificadas para atender eficazmente a los distintos perfiles.

La evidencia confirma que el acceso y la continuidad educativa enfrentan obstáculos específicos, entre los que destacan los complejos requisitos burocráticos. Nuestro estudio aporta una dimensión adicional a este hallazgo: el efecto disuasor que esta burocracia ejerce sobre la continuidad educativa, particularmente en la transición a la educación superior. Para muchos jóvenes sin recursos para navegar la tramitología, la revalidación de estudios o el ingreso a la universidad se convierte en una barrera infranqueable, lo que los lleva a renunciar a sus aspiraciones profesionales. Así, la inserción escolar se revela como una carrera de obstáculos donde la deserción es frecuente, especialmente sin redes de apoyo.

El dominio del español académico se erige como un mediador crucial para el aprendizaje, la socialización y la permanencia en el sistema, actuando en conjunto con las barreras administrativas. Para quienes logran permanecer, las redes familiares y sociales son determinantes, ya que facilitan desde el apoyo burocrático y económico hasta el desarrollo lingüístico, permitiendo a los jóvenes retrasar su entrada al mercado laboral. En contraste, el sistema educativo evidencia notables carencias: falta de estrategias para identificar a esta población, ausencia de programas de transición lingüística y escasa sensibilización docente.

Desde la perspectiva del curso de vida, identificamos tendencias significativas. Quienes permanecieron en el hogar familiar durante el retorno —generalmente con una edad de regreso más temprana— tuvieron mayores oportunidades educativas. Por el contrario, quienes ya habían formado sus propias familias o asumido el rol de proveedores priorizaron la inserción laboral inmediata, relegando su reintegración educativa. Esto refleja cómo los roles y transiciones del curso de vida (formar una familia, independizarse) condicionan profundamente las oportunidades posteriores al retorno, un hallazgo congruente con estudios como el de Jardón y Ronzón (2020).

La naturaleza del retorno también es decisiva. Un retorno forzado, al ser repentino y poco planeado, suele implicar que la incorporación educativa no sea la prioridad inmediata. La urgencia por tramitar documentos de identidad, encontrar vivienda y un medio de subsistencia desplaza la continuidad escolar, priorizando la supervivencia sobre la formación. Esto subraya la multidimensionalidad del proceso de (re)integración, donde las dimensiones legal, económica y de vivienda son prerrequisitos para la incorporación educativa.

Resulta, por tanto, imprescindible que el sistema educativo mexicano, además de agilizar los trámites administrativos, reconozca la heterogeneidad de necesidades. Es crucial “reconocer los fondos de conocimiento” (Moll et al., 1992) que poseen estos estudiantes —como su biculturalidad y dominio del inglés— para transformar sus experiencias previas de un obstáculo a un recurso que enriquezca las aulas. Para los migrantes cíclicos, se requieren estrategias que permitan certificar las habilidades adquiridas en el extranjero, facilitando una inserción laboral con mayores retornos.

En síntesis, los hallazgos de este capítulo revelan un amplio espectro de barreras que demandan políticas públicas diferenciadas. Concluimos resaltando a la educación como un derecho bisagra que facilita el acceso a otros derechos y a la formalidad laboral mediante la credencialización. En un contexto de alta informalidad y retorno heterogéneo, la mayoría de los jóvenes dependen de sus redes de apoyo, sus habilidades y su capacidad de agencia para navegar su (re)integración en México, un proceso profundamente marcado por su curso de vida y la multidimensionalidad de sus experiencias.

Estas trayectorias y obstáculos educativos analizados configuran, a su vez, el punto de partida para el siguiente eslabón en el proceso de reintegración: la inserción laboral. Las credenciales obtenidas, las habilidades

lingüísticas desarrolladas y las discontinuidades vividas en el sistema educativo mexicano influirán directamente en los modos de incorporación laboral, tema que se examina en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

Modos de incorporación laboral de los migrantes de retorno en México

Introducción

La inserción laboral constituye una dimensión fundamental donde se materializan las complejas interrelaciones entre estructura y agencia a lo largo del tiempo. Para los migrantes de retorno en México, la obtención de un trabajo representa no solo una necesidad económica básica, sino un proceso complejo de (re)integración que refleja la diversidad de trayectorias vitales y contextos a los que se enfrentan quienes regresan a su país de origen, o en el caso de quienes migraron en edades tempranas, al país de origen de sus familias.

Desde la perspectiva del curso de vida, el trabajo se configura como un organizador central de las trayectorias vitales que se ve profundamente afectado por —y a su vez afecta— las transiciones migratorias. En este capítulo analizamos estos procesos a través de tres conceptos clave: las trayectorias (secuencias laborales a lo largo del tiempo), las transiciones (cambios de estatus laboral) y los puntos de inflexión (momentos decisivos como la deportación o el retorno voluntario) que reorganizan radicalmente las perspectivas laborales. El *timing* del retorno —la etapa vital en que ocurre— determina críticamente los recursos disponibles y las urgencias económicas para la reinscripción.

Esta perspectiva nos permite comprender las diferencias sustanciales entre lo que conceptualizamos como inserción laboral —para quienes migraron siendo niños y se enfrentan por primera vez al mercado laboral

mexicano— y la reinserción laboral —para quienes retornan con experiencia laboral previa, ya sea en Estados Unidos o en México. La distinción no es meramente semántica: refleja cómo el momento del ciclo vital en que ocurre la migración y el retorno configura capitales humanos, expectativas y estrategias de incorporación laboral profundamente distintas.

Para los migrantes de nuestra investigación, particularmente aquellos identificados como generación 1.5, la agencia está inicialmente constreñida por decisiones familiares, pero se ejerce con mayor autonomía una vez en México, mediante la evaluación de su situación presente —nutrida de experiencias pasadas y expectativas futuras. Como señala la perspectiva del curso de vida, buscamos identificar “regularidades sistemáticas en acontecimientos de significado único” (Back, en Wingers et al., 2011), donde el retorno migratorio interrumpe la estabilidad institucionalizada de las trayectorias educativas y laborales, exigiendo una reconfiguración vital a partir de las experiencias acumuladas.

Esta reconfiguración laboral depende críticamente de las experiencias formativas y laborales previas, la edad en el retorno, las redes sociales y familiares disponibles, el contexto socioeconómico y, fundamentalmente, de la agencia del retornado. Como plantean Kogan et al. (2011), la integración laboral solo puede entenderse mediante la interacción entre recursos individuales y limitaciones estructurales (p. 76). Desde una perspectiva de derechos (Masferrer y Denier, 2022), las interrupciones en las trayectorias laborales no deberían traducirse en negación del derecho al trabajo digno, aunque, como mostraremos, los retornados enfrentan desafíos que en muchas circunstancias impiden el cumplimiento de este derecho básico.

A la luz de este marco analítico, en este capítulo presentamos hallazgos que enfatizan tres aspectos cruciales para la (re)integración laboral: las experiencias migratorias previas, la formación de habilidades transferibles y el capital social movilizable a través de redes familiares y comunita-

rias. El capítulo se organiza en tres secciones. Primero, contextualizamos nuestros hallazgos mediante una revisión de literatura sobre inserción laboral de retornados. Segundo, analizamos las experiencias de inserción laboral a partir de grupos focales organizados por tipo de localidad. Tercero, discutimos los hallazgos en relación con los objetivos y preguntas de investigación, destacando cómo las trayectorias, transiciones y puntos de inflexión configuran destinos laborales divergentes.

Características de la (re)integración laboral: un estado del arte

Panorama demográfico y tendencias laborales

La literatura especializada en migración de retorno ha establecido consistentemente un perfil demográfico y laboral distintivo para esta población. Los datos de la Encuesta Intercensal 2015 revelan que la mayoría de los retornados son hombres, con un 80% ubicado en edades productivas entre 15 y 69 años (Masferrer et al., 2017). Destaca particularmente el grupo etario de 25 a 39 años, que representa más de la mitad de los retornados y constituye el segmento más representativo de nuestra investigación.

Desde la perspectiva del curso de vida, estas edades corresponden a momentos cruciales de consolidación de trayectorias laborales y familiares, lo que intensifica los desafíos de la reinserción. Los estudios muestran patrones diferenciados por género: los hombres retornados presentan tasas de participación en la población económicamente activa superiores a los no migrantes, mientras que esta ventaja no se replica entre las mujeres (Masferrer et al., 2017).

La estructura ocupacional muestra que el 68% de los retornados trabajan como asalariados, con apenas un 22% como trabajadores por cuenta propia. Sin embargo, Masferrer y Denier (2022) documentan un

deterioro progresivo en las condiciones de inserción laboral, particularmente en las olas de retorno más recientes. La ventaja salarial que caracterizaba a los retornados en 2000 se redujo significativamente para 2010 (Gutiérrez y Parrado, 2016; Parrado y Gutiérrez, 2016) y prácticamente desapareció para 2015, evidenciando una convergencia a la baja en las remuneraciones (Denier y Masferrer, 2020).

Dinámicas temporales y procesos de inserción

El análisis diacrónico revela patrones interesantes sobre la temporalidad de la inserción laboral. Hernández y Piñeiro (2019) documentan que en el primer trimestre post-retorno, el 67.4% de los retornados formaba parte de la PEA, porcentaje que aumenta progresivamente durante el primer año hasta alcanzar el 78.4%. Este patrón sugiere un proceso de transición laboral gradual donde los retornados van superando barreras iniciales de inserción.

El autoempleo emerge como una estrategia con significados diversos: para algunos representa un estado temporal mientras encuentran trabajo asalariado, mientras que para otros constituye la última alternativa tras una reinserción fallida (Wassink y Hagan, 2018). Los datos de Hernández y Piñeiro (2019) muestran que los retornados empleadores apenas representaban el 4.6% de la población al finalizar el primer año, indicando limitadas oportunidades para el emprendimiento.

En cuanto a los ingresos, Hernández y Piñeiro (2019) constatan que, a corto plazo, los retornados perciben alrededor de 30% menos ingresos que los trabajadores no migrantes, atribuible principalmente a la ausencia de redes laborales consolidadas. Sin embargo, esta desventaja tiende a desaparecer en el mediano plazo, sugiriendo procesos de ajuste gradual en las trayectorias laborales.

Redes sociales, agencia y transferencia de habilidades

La literatura cualitativa ha enfatizado el papel fundamental de las redes sociales y el ejercicio de agencia en los procesos de reinserción. El mantenimiento activo de relaciones con la comunidad de origen durante la migración facilita significativamente la reinserción laboral al retorno (Rivera, 2011; Schramm, 2011). Estas redes proveen apoyos multidimensionales que incluyen hospedaje, alimentación, cuidados y, crucialmente, conexiones laborales (Masferrer y Denier, 2022).

La transferencia de habilidades adquiridas durante la experiencia migratoria constituye otro eje analítico fundamental. Aunque la duración de la estancia en el país de destino se asocia con la acumulación de capital humano (Arowolo, 2000; Papail y Arroyo, 2009; Cobo, 2008; Rivera, 2011; Schramm, 2011; Gandini et al., 2015) advierten sobre las dificultades metodológicas para medir este efecto, dado que el momento del retorno varía considerablemente entre la población.

La evidencia sobre la utilidad de estas habilidades es ambivalente. Mientras algunos estudios identifican efectos positivos en la inserción laboral (Cassarino, 2004; Durand, 2004), Conway y Cohen (1998) señalan que las destrezas adquiridas no necesariamente se traducen en mayor productividad o beneficios laborales en el país de retorno (p. 116). Rivera (2011) complementa esta discusión subrayando la importancia de la “imaginación e inventiva” de los individuos —su agencia— para reinsertarse en dinámicas laborales locales, dimensiones que requieren aproximaciones cualitativas para su cabal comprensión.

Call centers: trayectoria esperable y trampa de cristal

Un hallazgo particularmente relevante para nuestro estudio es el papel de los call centers bilingües como destino laboral casi esperable para retornados de la generación 1.5. Estos espacios representan lo que desde la perspectiva del curso de vida podríamos denominar una trayectoria insti-

tucionalizada para quienes desarrollaron dominio del inglés durante su socialización primaria en Estados Unidos (Da Cruz, 2021).

La literatura reciente (Enríquez y Monge, 2022) documenta las ventajas inmediatas de estos empleos: bajas barreras de entrada, salarios competitivos y flexibilidad en los requisitos de contratación. Sin embargo, Da Cruz (2021) advierte que estos espacios pueden convertirse en una “jaula de cristal” —una trayectoria enclaustrada que, pese a sus ventajas iniciales, ofrece escasas oportunidades de desarrollo profesional a largo plazo.

Las condiciones laborales en este sector frecuentemente incluyen jornadas extenuantes y características de precariedad laboral (Enríquez y Monge, 2022; Alarcón y Cordero, 2019; De la Paz y Morales, 2017; Hualde, 2017). El fenómeno de los “mercenarios del sector” descrito por Da Cruz (2021) —trabajadores que rotan entre empresas buscando beneficios inmediatos— refleja una trayectoria laboral circular con limitada movilidad ascendente.

En síntesis, los *call centers* representan lo que Da Cruz (2021) caracteriza como “la mejor opción posible” para muchos retornados 1.5, particularmente aquellos sin credenciales educativas superiores. Esta dualidad —oportunidad inmediata versus limitaciones a largo plazo— constituye un eje analítico crucial para comprender las trayectorias laborales divergentes que examinaremos en las siguientes secciones.

Experiencias de (re)inserción laboral y variedad de perfiles

En esta sección discutimos los hallazgos derivados del trabajo de campo y de los distintos perfiles tal y como emergieron de los once grupos focales realizados en cinco estados. Este análisis incluye principalmente a los retornados investigados en Jalisco (Altos de Jalisco y Guadalajara), Puebla

(Puebla de los Ángeles), Ciudad de México y Baja California (Tijuana). En el caso de los grupos realizados en Veracruz, dado que el énfasis estuvo puesto en trayectorias educativas de ingreso a la educación superior, solo en uno de los grupos encontramos a una migrante, egresada de licenciatura, que aportó situaciones interesantes con respecto a la inserción laboral de los retornados.

La presentación de resultados se hará de la siguiente manera. En primer lugar, exponemos las generalidades de los participantes con respecto a sus experiencias laborales: etapas en que han trabajado, tipos principales de empleo, características y contrastes regionales, etarios y educativos de los migrantes. En segundo lugar, distinguimos a la población en tres grupos: 1) los migrantes de primera generación, que migraron por primera vez siendo adultos, 2) los retornados que pertenecen a la generación 1.5 que trabajaban en *call center* y empleos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, y 3) el resto de retornados de la generación 1.5 que desarrollaban trabajos heterogéneos. En los tres grupos queremos poner énfasis tanto en los aspectos objetivos (tipo de empleo, remuneración, forma de conseguirlo, etc.), como en los aspectos subjetivos, es decir, las percepciones sobre los trabajos desarrollados y sus expectativas de futuro con respecto a los mismos.

La importancia del curso de vida en la definición de perfiles

Desde la perspectiva del curso de vida, las experiencias de los migrantes retornados participantes en el estudio revelan cómo los momentos clave de sus trayectorias —como la migración y el retorno— configuran sus destinos laborales. Estos individuos exhibieron transiciones migratorias diversas que definieron sus experiencias laborales en el extranjero. Mientras algunos experimentaron la migración a Estados Unidos durante la infancia o adolescencia como parte de proyectos familiares, otros lo hicieron en su juventud, marcando así una trayectoria más individual.

Si bien la investigación no profundizó en las causas de la migración, los relatos de los retornados ofrecen reflexiones valiosas sobre sus experiencias previas.

Aproximadamente el 80% de los participantes realizó actividades laborales en Estados Unidos, y un porcentaje similar se encontraba trabajando durante los grupos focales. Las ocupaciones desempeñadas en el extranjero se concentraron predominantemente en trabajos manuales en sectores como la construcción, restauración, comercio e industria manufacturera. Solo cuatro migrantes reportaron trabajos no manuales. Esta característica se vincula directamente con el nivel educativo, que, como se señaló previamente, incluye pocos casos con estudios superiores cursados en Estados Unidos. Sin embargo, esta tendencia se modifica al analizar las transiciones laborales posteriores al retorno a México.

Los Cuadros 5.1 y 5.2, presentados a continuación, evidencian la influencia de factores asociados al curso de vida en la reinserción laboral. En la generación 1.5 (Cuadro 5.1), compuesta por individuos nacidos en México pero con socialización primaria en Estados Unidos, el dominio del inglés emerge como un factor clave en su trayectoria laboral post-retorno. Para este análisis, se consideró el *bootcamp* de HolaCode como un eslabón en dicha trayectoria, dado su rol como programa formativo que facilita la inserción laboral como programador bilingüe. La mayoría de los empleos identificados en este grupo están vinculados al uso del inglés, como centros de llamadas, empresas de tecnología y enseñanza del idioma. No obstante, se observan algunas trayectorias atípicas: dos migrantes en empleos manuales temporales y otro que continuó con la carpintería aprendida en Estados Unidos, decisión influida por los bajos salarios en otros sectores. Este grupo muestra además cierta homogeneidad en su trayectoria educativa, con la mayoría contando al menos con educación media superior, lo que favorece el acceso a empleos no manuales.

Cuadro 5.1.

Trayectorias de migrantes nacidos en México
y con socialización primaria en Estados Unidos

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Nivel formativo
26	M	Xalapa	8 a 10	No aplica	Asistente de administración, profesor de inglés, consultor de negocios	Alto	Educación superior
23	H	Xalapa	6 a 7	No aplica	Asistente de investigación	Alto	Educación superior
23	M	HolaCode: CDMX	11 a 15	No aplica	Bootcamp de HolaCode	Alto	Técnica de nivel medio superior
24	M	HolaCode: CDMX	11 a 15	No aplica	Bootcamp de HolaCode	Alto	Educación superior
25	H	HolaCode: CDMX	20	Construcción y negocio propio de construcción	Bootcamp de HolaCode	Alto	Sin estudios
25	M	HolaCode: CDMX	11 a 15	No aplica	Bootcamp de HolaCode	Alto	Técnica de nivel medio superior
26	H	HolaCode: CDMX	16 a 20	Restaurantes	Bootcamp de HolaCode	Medio	Media Superior
26	H	HolaCode: CDMX	11 a 15	Sin info	Bootcamp de HolaCode	Alto	Educación superior
27	H	HolaCode: CDMX	16 a 20	Material manager	Bootcamp de HolaCode	Alto	Media Superior

Continuación Cuadro 5.1.

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Nivel formativo
32	H	HolaCode: CDMX	16 a 20	Paramédico	Bootcamp de HolaCode	Alto	Técnica de nivel medio superior
39	H	HolaCode: CDMX	20	Bienes raíces	Bootcamp de HolaCode	Alto	Técnica de nivel medio superior
25	H	Guadalajara	20	Sin info	Call center	Alto	Media Superior
26	H	Tijuana	11 a 15	Negocio familiar de cocina italiana	Call center	Alto	Media Superior
28	H	Guadalajara	16 a 20	Sin info	Call center	Alto	Media Superior
28	H	Guadalajara	20	Sin info	Call center	Alto	Media Superior
28	M	IBERO: Puebla	11 a 15	Mesera	Call center	Alto	Educación superior
32	H	Tijuana	20	Costumer services specialist	Call center	Alto	Educación superior
32	H	Guadalajara	16 a 20	Construcción	Call center	Medio	Media Superior
48	H	Guadalajara	20	Sin info	Call center: costumer service	Alto	Técnica de nivel medio superior
28	H	Guadalajara	16 a 20	No aplica	Call center: costumer service	Alto	Media Superior
39	H	Guadalajara	16 a 20	Sin info	Call center: IT service desk	Alto	Primaria

Continuación Cuadro 5.1.

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Nivel formativo
21	H	Guadalajara	16 a 20	Construcción	Call center: telemarketing	Alto	Media Superior
29	H	Guadalajara	16 a 20	Sin info	Call center: telemarketing	Alto	Media Superior
30	H	Tijuana	16 a 20	Sin info	Call center: telemarketing	Alto	Media Superior
31	H	Guadalajara	16 a 20	Sin info	Call center: telemarketing	Alto	Media Superior
31	H	IPAM: Puebla	16 a 20	Carpintería	Carpintero	Medio	Primaria
21	M	BUAP: Puebla	8 a 10	No aplica	Hostess en restaurant	Alto	Educación superior
20	M	Veracruz	8 a 10	No aplica	Limpieza en hotel	Medio	Media Superior
27	H	Xalapa	8 a 10	Sin info	NA	Alto	Educación superior
46	H	Guadalajara	20	No aplica	NA	Alto	Media Superior
38	H	Guadalajara	20	Sin info	Profesor de inglés	Alto	Media Superior
31	H	IBERO: Puebla	16 a 20	Mesero	Program manager IT	Alto	Técnica de nivel medio superior
29	H	IBERO: Puebla	8 a 10	No aplica	Servicio al cliente	Alto	Educación superior
24	H	BUAP: Puebla	20	Cocina, mesero, oficina	Trabajo de oficina	Alto	Técnica de nivel medio superior
25	M	Veracruz	6 a 7	No aplica	Ventas en empresa de exportación	Medio	Educación superior

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas.

En marcado contraste, los retornados que experimentaron la transición migratoria después de su socialización primaria (aproximadamente después de los 15 años) muestran una notable continuidad en sus trayectorias laborales manuales. Localizados principalmente en Los Altos de Jalisco, este grupo tiende a empleos manuales o labores de cuidado, con niveles educativos bajos y un dominio limitado del inglés, hallazgos consistentes con la literatura especializada (Masferrer y Denier, 2022). Fuera de este patrón, se identificaron dos casos de inserción en empleos no manuales, lo que sugiere puntos de inflexión en sus trayectorias, posiblemente asociados a oportunidades educativas o formativas específicas.

Cuadro 5.2.

Trayectorias de migrantes nacidos y con socialización primaria en México

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Máximo nivel formativo
33	H	Jesús María, Jal	8 a 10	Cocinero	Agricultor agave	Bajo	Primaria
37	H	Jesús María, Jal	11 a 15	Construcción	Agricultor agave	Medio	Primaria
34	H	IPAM: Puebla	4 a 5	Construcción y encargado de oficina	Albañilería	Medio	Primaria
39	H	HolaCode: CDMX	16 a 20	Mesero	Bootcamp de HolaCode	Alto	Media Superior
34	H	IPAM: Puebla	11 a 15	Supermercado en lácteos	Carpintería y albañilería	Medio	Secundaria
30	H	Tijuana	8 a 10	Soldador	Carpintero	Medio	Secundaria
31	H	Jesús María, Jal	8 a 10	Construcción	Carpintero	Medio	Secundaria

Continuación Cuadro 5.2.

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Máximo nivel formativo
34	H	IPAM: Puebla	16 a 20	Instalador de pisos y alfombras	Chofer	Medio	Secundaria
33	H	IPAM: Puebla	11 a 15	Fábrica de plásticos	Chofer repartidor	Bajo	Secundaria
34	M	Jesús María, Jal	4 a 5	Limpieza casas mesera	Cocinera	Bajo	Primaria
34	M	Yahualica, Jal	16 a 20	Sin info	Funcionario público	Medio	Educación superior
26	M	Jesús María, Jal	4 a 5	Mesera	Hogar	Bajo	Educación superior
35	H	Tijuana	11 a 15	Acabados de albercas	Mantenimiento de casas	Bajo	Primaria
34	M	Jesús María, Jal	8 a 10	Cajera y mesera	NA	Medio	Primaria
37	M	Jesús María, Jal	4 a 5	Cajera y mesera	NA	Medio	Secundaria
38	M	Jesús María, Jal	6 a 7	Cajera y mesera	NA	Bajo	Primaria
39	M	Jesús María, Jal	6 a 7	No aplica	NA	Medio	Media Superior
39	M	Jesús María, Jal	8 a 10	Sin info	NA	Bajo	Secundaria
47	M	BUAP: Puebla	20	Sin info	NA	Medio	Educación superior
36	H	IPAM: Puebla	11 a 15	Restaurante	Operario empresa mármol	Alto	Media Superior

Continuación Cuadro 5.2.

Edad	Sexo	Grupo	Tiempo en EU	Trabajo en EU	Trabajo en México	Nivel inglés	Máximo nivel formativo
33	H	IPAM: Puebla	4 a 5	Cocinero	Operario en fábrica	Medio	Media Superior
39	H	Jesús María, Jal	20	Soldadura y pintura	Soldador	Bajo	Primaria
32	H	Jesús María, Jal	11 a 15	Cocina	Taquería	Bajo	Secundaria
35	H	Jesús María, Jal	16 a 20	Cemento restaurante	Taquería	Bajo	Primaria
28	H	IPAM: Puebla	8 a 10	Cocinero cargador de máquinas	Ventas florería	Bajo	Técnica de nivel medio superior

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios.

Los patrones observados confirman la centralidad del curso de vida para comprender los destinos de los retornados. El momento en que ocurren eventos críticos como la migración inicial y el retorno —definiendo distintas fases del curso de vida— resulta determinante. Quienes migraron durante la socialización primaria se incorporaron al sistema educativo estadounidense, adquiriendo competencias lingüísticas y culturales que luego capitalizaron en el mercado laboral mexicano. Por el contrario, los que migraron en etapas posteriores del curso de vida muestran una mayor continuidad en trayectorias laborales manuales, con menor aprovechamiento de las habilidades adquiridas en el extranjero. El análisis del curso de vida permite así apreciar cómo el momento de las transiciones interactúa con el contexto para producir distintos patrones de reinserción. En los siguientes apartados, profundizaremos en estas experiencias a partir del análisis de los testimonios recogidos en los grupos focales.

La linealidad de las experiencias laborales de los migrantes de primera generación

La localidad de Jesús María, ubicada en la región Altos de Jalisco, presenta características distintivas de migración circular que reflejan patrones documentados en la literatura especializada (Durand y Massey, 2003). Nuestro análisis desde la perspectiva del curso de vida revela una clara diferenciación de género en estos patrones migratorios: mientras el 100% de los hombres participantes cumplía con el patrón de migración circular (tres o más migraciones), solo una mujer reportó cinco migraciones, con la mayoría experimentando un único periodo migratorio de cuatro a cinco años de duración.

Esta diferenciación responde a proyectos migratorios sustancialmente distintos determinados por momentos específicos del ciclo vital. Para las mujeres alteñas, la migración estuvo predominantemente ligada al establecimiento de uniones conyugales, emigrando y retornando como acompañantes de sus parejas sentimentales. Este hallazgo coincide con investigaciones previas en contextos similares de Jalisco (Woo, 2007; Woo y Ortiz, 2015) que documentan la prevalencia de proyectos migratorios familiares sobre iniciativas individuales entre las mujeres.

La dimensión de la deportación introduce otro elemento de diferenciación significativa en las trayectorias migratorias. La mayoría de los hombres entrevistados retornaron mediante deportación, mientras que las mujeres reportaron retornos voluntarios, confirmando la tendencia de masculinización de las deportaciones documentada por Golash-Boza (2015). Sin embargo, aunque la percepción de estas experiencias varía notablemente según las circunstancias vitales y el timing del retorno, para la mayoría de estos participantes no había temas de resocialización, o de reajuste severo a la cultura al momento de regresar, porque pareciera que siempre consideraron su estancia en Estados Unidos como algo meramente temporal.

Esta temporalidad percibida refleja cómo la agencia de los migrantes se ejerce dentro de estructuras restrictivas, donde la principal queja se centra en la falta de oportunidades locales y la disposición a reemigrar para mejorar ingresos, mostrando una evaluación constante de opciones dentro de limitantes estructurales.

La segregación ocupacional y las barreras estructurales en las trayectorias laborales

El análisis de las trayectorias laborales desde la perspectiva del curso de vida revela una marcada segregación ocupacional por género que se acentúa en momentos específicos del ciclo vital. Los hombres se concentran en construcción y servicios de alimentación, mientras las mujeres se insertan como meseras, cajeras o en limpieza de casas. Esta diferenciación se intensifica en el retorno, donde emerge un patrón preocupante: la totalidad de las mujeres participantes se encontraba fuera de la población económicamente activa, con una única excepción de trabajo parcial combinado con labores domésticas.

Las barreras estructurales que enfrentan las mujeres en diferentes momentos de su curso de vida se manifiestan claramente en sus testimonios sobre la falta de apoyos para el cuidado infantil. El análisis conjunto de las tres citas revela un patrón de transiciones vitales interrumpidas por falta de soporte institucional. Lolita expresa la disyuntiva económica que enfrentan las madres en edad laboral:

Sí, y aquí si llevas tus hijos a la guardería, me dijo una señora que ya te cobran 1,500 por mes una guardería. Entonces ¿qué caso tiene trabajar, si con eso pagas para que te cuiden a tus hijos, cuando tú los puedes educar? (Lolita, Jalisco).

Con relación a la falta de apoyos de cuidados maternos en Los Altos, Chava enfatiza la necesidad de intervención municipal, mostrando cómo la agencia colectiva busca transformar estructuras locales:

Son cosas que faltan aquí en Jesús María ¿no? y más que nada el apoyo del gobierno, del ayuntamiento, del municipio, con una guardería para niños para que las mujeres trabajen (Chava, Jalisco).

Mari añade un elemento más a la discusión, al señalar dimensión del timing en el curso de vida familiar: “Pues lo que pasa es que, como mi hija, como ya en su edad, ya no los aceptan en la guardería. Como ya está grande, pero de ahí en más pues no tengo nadie más”, evidenciando cómo las transiciones en las trayectorias de cuidado afectan las posibilidades laborales en diferentes etapas.

El caso de Araceli ilustra la compleja intersección entre capital humano, género, momentos del curso de vida y contexto local. Como psicóloga, su experiencia refleja tanto el ejercicio de agencia como las limitaciones estructurales. Su decisión de migrar respondió a consideraciones familiares en un punto de inflexión vital:

Soy Licenciada en psicología, y me fui precisamente porque él [mi esposo] estaba allá, y mi niña lo miraba de manera virtual... Entonces precisamente por eso me decidí ir, y porque no teníamos casa, no teníamos nada (Araceli, Jalisco).

Sin embargo, esta agencia inicial se ve constreñida por las realidades post-retorno, donde expresa la frustración profesional en otra transición crítica:

Hmm (pensando) no, de hecho, apenas me gradué cuando me fui, entonces no alcancé y ahorita actualmente me falta como la parte de titulación. Pero como

nos vinimos nada más así, entonces, no hay esto. Y por mis hijos, como que sí se siente uno deprimido porque dices pues ya se trunció mi futuro, pero así estamos (Araceli, Jalisco).

Esta narrativa muestra cómo los puntos de inflexión migratorios pueden reconfigurar trayectorias profesionales previas.

Por su parte, los hombres desarrollan estrategias de inserción adaptadas al mercado laboral local, ejerciendo agencia dentro de estructuras económicas restrictivas. Matías explica las limitaciones económicas que justifican el emprendimiento propio como estrategia de supervivencia económica en su trayectoria laboral:

Porque aquí los sueldos no son bien pagados. Un sueldo bien pagado son 1,200 por semana, 1,400 por semana. ¿Qué haces con eso? Todo está carísimo, es más, salir a comer con los niños, ya se acabó una semana (Matías, Jalisco).

La extrapolación de estos hallazgos a otros contextos (Puebla, Tijuana, Ciudad de México) confirma la prevalencia de trayectorias laborales continuistas entre migrantes adultos. El perfil típico incluye retorno después de los 30 años, escolarización limitada en Estados Unidos, y consolidación de roles de proveedores familiares. Esteban sintetiza esta actitud pragmática que refleja el ejercicio de agencia adaptativa dentro de estructuras laborales restrictivas:

Yo siempre he dicho que el que sabe a trabajar, poco o mucho, donde sea, entonces yo no me puedo quejar, se trabajar, tengo mis dos manos y así sea pesado o no, poco o mucho yo sé que puedo llevar el sustento a mi casa y eso a mí no me espanta. Si se te cierran las puertas por los estudios, pero, el que sabe trabajar, uno puede sobresalir (Esteban, Jalisco).

A partir del análisis de las trayectorias de vida en Jesús María, se revela una profunda diferenciación de género donde la agencia individual se negocia constantemente dentro de estructuras sociales restrictivas. Los patrones migratorios son radicalmente distintos: los hombres exhiben una migración circular casi universal, mientras las mujeres emigran predominantemente una vez, vinculando su proyecto migratorio a la formación familiar. Esta divergencia se acentúa en el retorno, donde la deportación —masculinizada— es percibida como menos traumática en proyectos vitales concebidos como temporales. Sin embargo, la reintegración laboral devuelve a los hombres a sectores como la construcción o el agave, donde ejercen su agencia mediante emprendimientos, como explica Matías, para superar sueldos locales insuficientes. Para las mujeres, el retorno significa a menudo la exclusión de la fuerza laboral, una transición crítica donde las responsabilidades de cuidado colisionan con la falta de soportes estructurales.

Este análisis evidencia cómo las trayectorias laborales de los retornados en contextos rurales están profundamente moldeadas por la intersección de patrones migratorios de género, estructuras de oportunidad local y momentos específicos del curso de vida, donde la agencia se ejerce constantemente dentro de confines estructurales que delimitan, pero no anulan completamente la capacidad de acción de los sujetos.

Los retornados de la generación 1.5: la importancia del inglés en la inserción laboral

Desde la perspectiva del curso de vida, los retornados de la generación 1.5 —quienes migraron siendo niños— experimentaron una transición crítica temprana que definió su trayectoria posterior. A diferencia del grupo anterior, su socialización primaria y procesos educativos clave ocurrieron predominantemente en Estados Unidos. Esta experiencia temprana marca una diferencia fundamental en sus procesos de integración multid-

mensional al regresar a México, donde el dominio del inglés adquirido de manera natural se convierte en un capital decisivo para su inserción laboral.

La integración cultural-lingüística e identitaria de este grupo es heterogénea, como se explora en el capítulo 6, pero comparten el rasgo de haber pasado por extensos periodos de escolarización en el sistema estadounidense. En el momento del estudio, algunos se encontraban aun estudiando, otros combinaban estudio y trabajo, pero la mayoría ya estaba inmersa en la vida laboral. El punto de convergencia en sus trayectorias es el papel central del inglés: para algunos es el núcleo de su actividad (como en los *call centers*); para otros, un puente hacia sectores como la programación; y para otros más, una habilidad complementaria en trabajos de oficina o ventas.

Para analizar esta integración laboral presentamos primero a quienes trabajaban en *call centers* bilingües y empresas de tecnología, incluidos los participantes del *bootcamp* HolaCode. En segundo término, examinamos casos con ocupaciones más heterogéneas. Cabe señalar que esta clasificación responde a tipos de trabajo, no a perfiles migratorios, ya que muchos retornados han transitado por distintos empleos a lo largo de su trayectoria.

Empleos en call centers y el sector tecnológico: capital lingüístico y comunidad

Las experiencias recabadas confirman y complementan hallazgos previos de la literatura (Da Cruz, 2021). El acceso a estos empleos está directamente vinculado con una trayectoria de vida que incluyó una socialización primaria en Estados Unidos, lo que derivó en un dominio alto del inglés. Esta habilidad, adquirida de manera natural en la vida cotidiana, se convierte en un valioso capital al regreso, abriendo oportunidades laborales que muchos descubren una vez en México.

Los *call centers* bilingües se dedican principalmente a ventas, telemarketing o servicio al cliente. El Cuadro 5.1 sintetiza la situación de los retornados de la generación 1.5 que trabajaban en este sector durante los grupos focales, algunos con larga trayectoria y otros recién ingresados. También incluimos testimonios de quienes ya lo habían dejado, evidenciando la alta rotación característica del sector. Entre los entrevistados, prevalece la percepción de que estos centros tienen bajas barreras de entrada: basta demostrar fluidez en inglés, sin necesidad de credenciales formales. Así lo expresan los participantes:

En los call center pues es raro, bueno, no raro pero diferente, como trabajo. Si hablas inglés, pues perfecto. La tienes con la simple de que hables, con eso te dan chamba (Isaac, Baja California).

A los 3 días que yo llegué aquí, bueno, de hecho, el primer día ya lo había conseguido... Pues me lo consiguió de volada (Javier, Baja California).

Creo que es uno de los trabajos que puedes conseguir más fácil. No necesitas papeles, nada más tienes que demostrar que sabes hablar inglés y pues estás casi, casi contratado (Max, Ciudad de México).

Además de la facilidad para ser contratados, muchos perciben el trabajo como sencillo, requiriendo poca capacitación. Javier lo ejemplifica al referirse a la necesidad de “sonar convincente”. Sin embargo, otros como Octavio relataron dificultades iniciales, superadas gracias al sentido de comunidad y pertenencia que encontraron entre colegas, muchos de ellos también retornados.

Para varios participantes, el *call center* representó una vía de escape de trabajos precarios o inestables que consiguieron al inicio de su retorno. Sus testimonios ilustran cómo el contexto de llegada —una dimensión

clave del enfoque de curso de vida— influye decisivamente. Quienes contaban con redes de apoyo familiar o civil encontraron más rápidamente esta opción, mientras que otros, sin esas redes, pasaron por etapas de inestabilidad en empleos manuales antes de descubrir los *call centers*. Este hallazgo se vincula con lo documentado por Masferrer (2014) sobre la reemigración interna de retornados hacia centros urbanos en busca de mejores oportunidades.

La frustración por no encontrar trabajos de calidad al retorno, unida al choque cultural de dejar un estilo de vida en Estados Unidos, es palpable en testimonios como el de Daniel, para quien los *call centers* significaron romper una inercia de empleos manuales mal remunerados que no estaban en su imaginario al regresar. Su relato también ilustra la percepción de discriminación por parte de connacionales, una dimensión importante de la integración social.

Y es un poco duro también porque vas a un trabajo y los únicos trabajos que te ofrecen son de 700, 800 pesos... Llegando aquí, toparse con una pared con personas de tu misma nacionalidad, se siente feo que te discriminen... Pero bendito sea Dios que cuando conocí *call centers* se me olvidó ser herrero, se me olvidó ser albañil, mesero (Daniel, Ciudad de México).

Este sentimiento fue compartido en el grupo focal de Guadalajara, donde los participantes coincidieron en ver los *call centers* como una alternativa a empleos mal pagados. Además de la relativa facilidad para encontrar el trabajo y realizarlo, los ingresos son percibidos como una ventaja significativa, especialmente en contraste con otras opciones disponibles, coincidiendo con lo observado por Da Cruz (2021).

Una dimensión crucial para la integración social es que los *call centers* se convierten en espacios de comunidad donde los retornados fortalecen sus redes sociales, un factor que, como señalan Enríquez y Monge (2022),

Hualde (2017) y De la Paz y Morales (2017), favorece una mejor integración. Para Lino, la no discriminación por el aspecto físico crea un ambiente agradable. Para otros, el hecho de que “todos hablan inglés” recrea un vínculo con su identidad como migrantes y con los recuerdos de su vida previa, facilitando un sentido de pertenencia.

Tenía mucho tiempo que no lo hablaba (el inglés)... Y pues ya ahorita en el call center pues ya es diferente, ya es nuevamente, me siento un poquito como antes, como en la high school que todos hablan inglés y así (Jessica, Puebla).

Está bien, ahí es un ambiente para nosotros porque hay mucha gente como nosotros (Heliodoro, Jalisco).

Pues es como si estuviéramos allá, la verdad. Todos hablamos inglés... Sí, a puro recordar cuando estábamos allá (Abelardo, Jalisco).

No obstante, también se identificaron valoraciones negativas, principalmente de quienes ya habían dejado el sector. Una queja recurrente es la limitada oportunidad para el crecimiento profesional y la adquisición de nuevas habilidades, lo que genera una sensación de estancamiento.

Me estaba sintiendo horrible porque decía ‘aquí no estoy aprendiendo nada, salgo de aquí y me meto a otro call center y es lo mismo. No voy a sacar ningún provecho de este lugar’ (Pedro, Ciudad de México).

Y luego entras al call center y es como no estás aprendiendo nada... Y pues es un trabajo en el que sientes que no estás creciendo nada, y pues no hay un futuro (Max, Ciudad de México).

Cabe destacar que Max y Pedro, a diferencia de otros participantes, habían cursado educación superior en Estados Unidos, por lo que sus expectativas laborales incluían aprendizaje continuo y movilidad social, no solo un buen salario. Esta variación en las aspiraciones, ligada a diferentes trayectorias educativas previas, muestra cómo las transiciones y capitales acumulados a lo largo del curso de vida modelan la valoración de las oportunidades laborales.

Más allá de los *call centers*, identificamos experiencias en empresas de tecnologías de la información donde el inglés era igualmente crucial. Empresas como Compucom, más especializadas, ofrecen roles de soporte técnico. La clave de ingreso sigue siendo el dominio del inglés, pero luego se abren oportunidades para especializarse. Andrés e Ignacio relataron cómo, sin experiencia previa en el sector, fueron capacitados, valorándose no solo su inglés sino también su familiaridad con la cultura estadounidense, un capital cultural adquirido durante su socialización en ese país.

Pero, estos outsourcing lo que les importa es el, la cultura que traes tú hablando estado en Estados Unidos para atender a esos clientes que están allá. Entonces, por eso no se ponen tan exigentes en eso de tráeme un certificado... (Ignacio, Puebla).

Finalmente, el *bootcamp* HolaCode representa otra alternativa que aprovecha el capital bilingüe de los retornados, pero apuntando a un sector de mayor valor agregado: la programación. Para muchos participantes, como Daniel y Max, HolaCode simboliza un punto de inflexión positivo en su trayectoria laboral, luego de pasar por *call centers* y otros empleos. Reconocen que, si bien el inglés fue la puerta de entrada, aquí se valoran otras aptitudes, ofreciendo mayor potencial de crecimiento y movilidad social.

Los call centers te quieren a ti porque hablas inglés, pero esto (HolaCode) ya sería un aditivo a tu carrera profesional... Aquí es más por tus aptitudes (Pedro, Ciudad de México).

HolaCode te trae las herramientas para realmente conseguir esa movilidad social... Estás ganando lo doble que en un call centers... y las oportunidades que vienen después (Max, Ciudad de México).

En conclusión, la experiencia de los retornados de la generación 1.5 en estos espacios bilingües evidencia la importancia del curso de vida y la integración multidimensional. El dominio del inglés, un capital adquirido durante su socialización primaria en Estados Unidos, se erige como el activo más crítico para su integración laboral inicial. Sin embargo, esta integración es dinámica. Sectores como los *call centers* pueden representar, según la fase en que se encuentre el migrante, una mejora significativa frente a la precariedad o, posteriormente, una plataforma limitante que impulsa la búsqueda de alternativas que ofrezcan mayor desarrollo profesional, como las empresas de TI o programas de capacitación especializada como HolaCode.

Estos hallazgos subrayan que la integración exitosa no es un estado final, sino un proceso influido por el momento del curso de vida en que ocurre el retorno, los capitales acumulados (lingüístico, cultural, educativo) y la interacción con el contexto de recepción. El análisis desde estas perspectivas permite comprender la heterogeneidad de las trayectorias y la naturaleza multifacética de la reinserción de los retornados.

La transferencia de habilidades adquiridas: más allá de los *call centers*

Dentro de la generación 1.5, cuyas trayectorias de vida estuvieron marcadas por una socialización primaria en Estados Unidos, identificamos experiencias laborales heterogéneas que trascienden los sectores previamente analizados. Este apartado explora las diversas dimensiones de su integración laboral multidimensional, centrándose en: la transferencia de habilidades adquiridas en el extranjero, el papel persistente del inglés, las aspiraciones de emprendimiento, las dinámicas laborales fronterizas y la comparación entre experiencias laborales en ambos países.

La transferencia de habilidades y continuidad laboral en el curso de vida

Como muestran los Cuadros 5.1 y 5.2, la mayoría de los migrantes tuvo experiencia laboral en Estados Unidos. Mientras los que migraron en su juventud mostraron una clara continuidad en empleos manuales, los de la generación 1.5 presentan trayectorias más discontinuas. Para los últimos, la aplicación de habilidades no se traduce en continuidad ocupacional, sino en una transferencia de capitales —principalmente lingüísticos— hacia nuevos tipos de empleo.

Entre los pocos casos de transferencia directa destaca Raúl, cuya decisión de emprender una carpintería representa un punto de inflexión en su trayectoria. Curiosamente, éste no fue un proyecto planeado, sino una alternativa que emergió de la conjunción de su capital adquirido (la habilidad en carpintería) con las oportunidades de su contexto local (la falta de carpinteros en su pueblo).

Yo tengo mi propia carpintería, abrí mi propia carpintería, ya que en eso me dedicaba en Estados Unidos... empecé a fabricar un mueble a mi mamá porque tiene una tiendita y en el pueblo donde yo soy no hay carpinteros (Raúl, Puebla).

El caso de Aurelio ilustra cómo la valoración de habilidades específicas —en su caso, la construcción “tipo americana”— actúa como un capital que abre oportunidades laborales, facilitando una transición más suave hacia el mercado laboral mexicano.

Me preguntó, ¿Sabes cosas de construcción pero tipo americana? y le digo: «sí»... Y ya, construí 6 apartamentos aquí abajo (Aurelio, Baja California).

La aspiración de emprender un negocio surgió como una alternativa recurrente entre los retornados, un hallazgo que coincide con la literatura especializada (Gutiérrez y Parrado, 2016; Hagan, Hernández-León y Demonsant, 2015), aunque las estadísticas recientes indican que no es la opción mayoritaria (Masferrer y Denier, 2022). Estas aspiraciones representan el deseo de capitalizar las habilidades desarrolladas durante la migración, aunque suelen proyectarse como posibilidades futuras condicionadas a circunstancias favorables.

Para Benito, el emprendimiento forma parte de una trayectoria transnacional proyectada, que incluye un eventual regreso a Estados Unidos “por la vía legal” para acumular el capital necesario.

Sí, pero, quiero abrir uno; primero quiero irme para allá, para juntar bien y armarlo bien aquí, un restaurante americano y mexicano... Sí, pero por la vía legal (Benito, Puebla).

Esta expectativa está vinculada a la insatisfacción con los bajos salarios locales y la percepción de que el trabajo asalariado ofrece escasas perspectivas de movilidad social.

Si es aquí primero tengo que acomodarme... No hay como un negocio propio... Porque en realidad el trabajar para alguien más... es simplemente para sobrevivir. El salario en México es muy mal pagado (Adán, Baja California).

Sin embargo, los mismos retornados reconocen las barreras estructurales para emprender. La percepción de Max sintetiza esta contradicción entre aspiración y realidad:

Decir quiero ser empresario, quiero hacer mi propio negocio, es algo casi imposible (Max, Ciudad de México).

Por otra parte, algunas experiencias ilustran el rol del inglés como capital determinante en más allá de los *call centers* y empresas tecnológicas. El testimonio de Rosa ilustra cómo este capital lingüístico se valoraba tanto en empleos formales como en proyectos emprendedores, facilitando su integración profesional.

Una de las cosas por las que me contrataron fue por sus planes de expandirse [en la empresa de venta de autos]. Y necesitaban a alguien que tuviera el conocimiento de inglés... he visto que el entender el inglés te abre muchas puertas (Rosa, Veracruz).

En el mismo sentido, el caso de Yadira muestra la efectividad de la combinación de capitales —lingüístico y educativo— donde su dominio del inglés, complementado con su formación en comercio internacional, resultó decisivo.

La verdad siento que sí, fue mi súper plus el inglés, estoy en área de ventas... todos hablan inglés. Entonces era algo como muy necesario (Yadira, Veracruz).

Los grupos focales en contexto fronterizo (Tijuana) destacaron el papel crucial de las organizaciones de la sociedad civil en facilitar la integración multidimensional durante las primeras etapas del retorno. Estas organizaciones proporcionan no solo servicios básicos, sino también un soporte relacional fundamental para la reintegración. La decisión de permanecer en ciudades fronterizas como Tijuana, en lugar de regresar a sus comunidades de origen, refleja una estrategia del curso de vida donde los migrantes buscan maximizar sus capitales adquiridos.

Me gustó aquí TJ por la demanda que hay en la mano de obra que yo desempeño, y por eso me quedé yo aquí en TJ (Aurelio, Baja California).

Sin embargo, el mercado laboral fronterizo presenta dualidades: mientras ofrece oportunidades para quienes poseen capital lingüístico, también reproduce condiciones de precariedad, como muestra la experiencia laboral intermitente de Aurelio en la construcción.

El testimonio de Manuel confirma la ventaja comparativa del capital lingüístico en este contexto:

When you speak English it's a lot easier to get a job, that you have a lot more opportunities (Manuel, Baja California).

Finalmente, el caso de Adán ilustra la importancia de los mecanismos de vinculación institucional en la facilitación de la integración laboral:

Igual aquí en Casa del Migrante... pasé a la oficina laboral y ella me contactó con el señor de la carpintería (Adán, Baja California).

La experiencia de los retornados de la generación 1.5 en empleos heterogéneos revela la complejidad de sus procesos de integración multidimensional. Sus trayectorias laborales están marcadas por la transferencia selectiva de capitales adquiridos durante su socialización primaria en Estados Unidos, donde el inglés emerge como el activo más versátil. Sin embargo, la efectividad de esta transferencia depende críticamente del contexto de recepción, las redes de apoyo disponibles y las oportunidades estructurales del mercado laboral local. El análisis desde la perspectiva del curso de vida permite comprender cómo estas transiciones se entrelazan para configurar destinos laborales diversos que trascienden las categorías ocupacionales convencionales.

Las percepciones comparadas del mercado laboral: expectativas y realidades en la trayectoria transnacional

Este apartado explora una dimensión crucial para comprender la integración laboral multidimensional de los retornados: el análisis comparativo de sus experiencias en los mercados laborales de Estados Unidos y México. Estas percepciones, que ya emergieron entre los retornados de migración adulta, se profundizan aquí para la generación 1.5. Recuperar estos imaginarios laborales comparados es fundamental, pues constituyen un referente que incide directamente en las decisiones del curso de vida, modelando sus trayectorias laborales y proyectos futuros en México.

Observamos que la remuneración y condiciones laborales incentivan un balance constante entre ingresos y costo de vida de los migrantes de retorno. Las opiniones de Javier y Manuel ilustran una evaluación pragmática donde la comparación salarial se matiza con consideraciones sobre el costo de vida. Sus testimonios revelan cómo los retornados realizan un análisis costo-beneficio dentro de su proyecto de reinserción, evaluando no solo los ingresos nominales sino su poder adquisitivo real.

Aquí lo que sí tiene México, es que aquí se trabaja mucho más, por mucho menos y... las empresas son muy abusivas a veces (Javier, Baja California).

El testimonio de Manuel ejemplifica una estrategia de adaptación basada en la continuidad ocupacional, donde la principal variable de ajuste es el nivel salarial, compensado parcialmente por las diferencias en el costo de vida:

The only change vendría siendo un poco en el dinero... *More, lot more* [en Estados Unidos]. Pero... cuando uno hace *translate* todo lo que uno gasta allá... *You can get lot of money* pero así como agarras, así tienes que pagar (Manuel, Baja California).

Respecto a la movilidad laboral y meritocracia, a percepción de Alberto refleja un contraste significativo en las oportunidades del curso de vida entre ambos contextos laborales. Mientras en Estados Unidos experimentó un mercado laboral dinámico que facilitaba la movilidad ascendente basada en el aprendizaje, en México percibe barreras estructurales que limitan esta movilidad:

Cada año cambiaba de trabajo, aprendía lo que tenía que aprender, buscaba otro trabajo y la oportunidad estaba ahí... Y aquí para que te asciendan en un trabajo es como que, o tienes familiares o haces malabares (Alberto, Ciudad de México).

Esta visión se complementa con el testimonio de Lino, quien introduce el concepto de “palancas” como mecanismo predominante de acceso laboral en México, contrastando con la percepción de mayor meritocracia en el mercado laboral estadounidense. Esta diferencia representa un desafío significativo para la transferencia efectiva de capital humano adquirido en el extranjero:

Porque has de cuenta que en la realidad sí conocemos el ambiente aquí, como se mueve la gente que es: palanca, por palancas... el inconveniente es la falta de oportunidades o de crecimiento (Lino, Jalisco, Guadalajara).

Estas percepciones comparadas constituyen un elemento fundamental en el proceso de integración multidimensional de los retornados. Las evaluaciones sobre diferencias salariales, oportunidades de movilidad y criterios de meritocracia no son meras observaciones, sino factores que inciden directamente en sus estrategias de reinserción y proyectos de vida futuros. El contraste entre la experiencia laboral estadounidense y la realidad mexicana genera tensiones que los retornados deben negociar en su transición post-retorno, influyendo en su satisfacción laboral, aspiraciones profesionales y, potencialmente, en decisiones sobre permanencia o reemigración. Esta dimensión subjetiva del retorno merece mayor atención en los estudios sobre curso de vida y migración, pues revela cómo las experiencias acumuladas en distintos contextos nacionales configuran expectativas y estrategias adaptativas en el proceso de reintegración.

Conclusiones

Los hallazgos presentados en este capítulo iluminan las complejas trayectorias de reinserción laboral de los migrantes retornados en México, revelando la íntima conexión entre sus experiencias y los principios fundamentales de la perspectiva del curso de vida. La agencia, el contexto y el tiempo emergen como dimensiones analíticas indispensables para comprender la heterogeneidad de estas trayectorias. La agencia se manifiesta en las estrategias adaptativas que los retornados despliegan frente a las oportunidades y limitaciones estructurales; el contexto, en los rasgos del mercado laboral mexicano y la ausencia de políticas públicas efectivas;

y el tiempo, no solo como edad cronológica, sino como momento histórico y localización temporal de eventos críticos como la migración y el retorno.

La dimensión subjetiva del trabajo —las percepciones, aspiraciones y significados que los retornados le asignan— resulta tan crucial como los indicadores objetivos para comprender sus decisiones. Esta dimensión subjetiva interactúa dialécticamente con las tendencias estructurales identificadas: la prevalencia de bajos salarios, la inestabilidad laboral, la escasez de empleos de calidad y la importancia determinante de las redes sociales. El análisis evidencia, además, un vacío flagrante en las políticas públicas destinadas a facilitar la integración laboral multidimensional. Con la excepción de apoyos esporádicos y de bajo monto en algunos estados, el Estado brilla por su ausencia en las dinámicas de reinserción, delegando la solución a la iniciativa individual o a la sociedad civil.

Esta omisión estatal se ve agravada por el escaso involucramiento del sector productivo para capitalizar el potencial de los retornados. Si bien casos como los *call centers* o empresas transnacionales demuestran que es posible valorar habilidades como el bilingüismo, existe una desconexión generalizada con las competencias transversales y el capital humano adquirido en el extranjero, particularmente entre quienes tienen menores credenciales educativas. La ausencia de mecanismos para certificar los conocimientos y experiencias laborales obtenidos durante la migración representa una barrera estructural que desaprovecha un valioso recurso para la innovación y productividad nacional.

En consonancia con la literatura especializada, nuestro estudio identifica factores clave que facilitan una reinserción favorable. Destacan tres capitales críticos: 1) las redes sociales y familiares, que proveen soporte emocional y acceso a oportunidades; 2) la puesta en práctica de habilidades desarrolladas durante la migración, y 3) el dominio del inglés como llave de acceso a sectores especializados. Por el contrario, la inserción se ve constreñida por la ausencia de redes de apoyo, la concentración

regional de oportunidades laborales y los bajos niveles de formación previa.

Al analizar estos hallazgos desde la perspectiva del curso de vida, se hace evidente que el equilibrio entre estructura y agencia está mediado por las características de la trayectoria migratoria previa. Los retornados de la generación 1.5, cuya socialización primaria en Estados Unidos les dotó de un dominio nativo del inglés, demostraron una mayor capacidad de agencia para navegar un contexto inicialmente adverso y construir trayectorias laborales ascendentes. Por el contrario, quienes migraron en edad adulta y tuvieron su socialización primaria en México —y que suelen poseer niveles formativos más bajos— mostraron una mayor dependencia de las condiciones estructurales del mercado laboral local, que frecuentemente no reconoce ni valora las habilidades adquiridas en el extranjero.

Para muchos retornados, el regreso en una edad productiva representa, paradójicamente, una oportunidad para desarrollar un proyecto vital sin las restricciones de la migración no autorizada. Este anhelo de libertad y realización, sin embargo, solo podrá cristalizarse si los retornados adquieren una mayor visibilidad en el imaginario económico nacional. El mercado laboral mexicano tiene la oportunidad de beneficiarse significativamente de la integración de individuos que poseen experiencias transculturales, competencias lingüísticas y una resiliencia forjada en contextos adversos. Por lo tanto, la plena integración social, el acceso a derechos y el reconocimiento identitario de los retornados pasa ineludiblemente por una transformación estructural que sepa reconocer, certificar y aprovechar el potencial de su capital humano transnacional. El futuro de estas trayectorias dependerá de la capacidad de México para convertir el retorno en una oportunidad de desarrollo compartido.

CAPÍTULO 6

Cuando el regreso no significa hogar: socialización, identidad y ciudadanía entre la generación 1.5 en México

Introducción

Si en capítulos anteriores analizamos la incorporación educativa y laboral de los migrantes de retorno, este capítulo da un giro hacia una dimensión más íntima y compleja: la reconstrucción del hogar y el sentido de pertenencia. Para la generación 1.5 —jóvenes socializados principalmente en Estados Unidos— el regreso a México rara vez significa “volver a casa”. A diferencia del retorno protagonizado por adultos en el siglo XX, el nuevo milenio ha visto emerger a estos jóvenes que se enfrentan a una paradoja desgarradora: son ciudadanos mexicanos formales que deben *aprender* a sentirse mexicanos.

Desde la perspectiva del curso de vida, el momento en que se experimenta la migración es crucial. Quienes partieron de niños y regresan como jóvenes no necesariamente tienen apegos sólidos con México; por el contrario, su experiencia frecuentemente conlleva desconocimiento, reaprendizaje y emociones de desarraigo e incluso trauma (Olvera y Muela, 2016; Silver, 2018; 2023). Por ello, en su caso resulta más preciso hablar de procesos de integración que de *reintegración* (Ortíz, 2019a; González, 2023), ya que para muchos no existe una vida mexicana anterior a la que retomar.

Este proceso de integración es, por naturaleza, multidimensional. Este capítulo se centra en tres dimensiones entrelazadas: la socialización, la identidad y la ciudadanía. La escuela, como espacio primario de

socialización (Berger y Luckman, 2008), es un eje analítico fundamental. Gracias a su socialización primaria en escuelas norteamericanas, estos jóvenes adoptaron el inglés como idioma de preferencia y desarrollaron nociones de pertenencia ligadas a Estados Unidos (Unzueta y Seif, 2014; González, 2015). El regreso a México implica, por tanto, una doble fractura: no solo abandonan su vida estadounidense, sino que se ven forzados a un complejo proceso de *resocialización*.

En este contexto, el dominio del español trasciende lo lingüístico para convertirse en un capital simbólico esencial. Es el vehículo principal para navegar instituciones, acceder al mercado laboral y, eventualmente, construir nuevos apegos. Como se abordó en el capítulo 4, la transición al español como lengua de instrucción tiene profundas implicaciones en el aprendizaje y la inclusión social.

En suma, para la generación 1.5, el retorno no consiste en retomar una socialización previa, sino en vivir un proceso activo de *resocialización*, construir nuevos referentes significativos y enfrentar tensiones sobre lo que significa ser mexicano. Para analizar estas dinámicas, este capítulo se apoya en la teoría crítica de la ciudadanía (Isin, 2008; 2009) y el concepto de *habitus*, que permiten comprender cómo se negocia y se construye la pertenencia en la vida cotidiana.

Para desarrollar este análisis, el capítulo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, establecemos el marco teórico que articula los conceptos de ciudadanía formal y sustantiva con la noción de *habitus*, proponiendo una lectura del proceso de integración como adquisición de un nuevo *habitus* situado. A continuación, examinamos la socialización previa de la generación 1.5 en Estados Unidos, caracterizada por una integración temporal que se interrumpe abruptamente al alcanzar la vida adulta. Posteriormente, analizamos empíricamente el proceso de retorno a través de tres dimensiones entrelazadas: la *resocialización* lingüística como vehículo fundamental para la integración; la negociación

del sentido de pertenencia y la identidad cultural; y finalmente, el aprendizaje concreto de ejercer los derechos asociados a la ciudadanía formal mexicana. El capítulo concluye reflexionando sobre cómo estas dimensiones configuran una experiencia de integración multidimensional, donde la ciudadanía no solo se hereda, sino que se aprende y se construye activamente a lo largo del curso de vida.

La ciudadanía y el *habitus* como marcos analíticos

Para analizar los procesos de (re)integración de la generación 1.5, este capítulo se fundamenta en un enfoque que articula la ciudadanía formal y la ciudadanía sustantiva (Isin, 2008) con el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1986). La ciudadanía formal se refiere al estatus legal de pertenencia a un Estado-nación —“el derecho a tener derechos”—, mientras que la ciudadanía sustantiva alude a las prácticas sociales, culturales y simbólicas mediante las cuales los individuos se constituyen *activamente* como ciudadanos en su vida cotidiana.

El *habitus*, entendido como el sistema de disposiciones duraderas (formas de pensar, actuar y sentir) internalizadas mediante la socialización, es el mecanismo que vincula ambas dimensiones. Es a través de la adquisición de un *habitus* específico que un individuo no solo es ciudadano formalmente, sino que *se siente* y *actúa* como tal. Esta distinción es crucial para descifrar la paradoja central que vive la generación 1.5: se puede SER mexicano por estatus legal, pero SENTIRSE mexicano —o no— en función de un *habitus* adquirido en un contexto socio-cultural diferente.

Desde la perspectiva del curso de vida, esta paradoja se profundiza. La generación 1.5 experimenta una transición crítica durante su infancia y adolescencia al ser socializada primariamente en Estados Unidos, desarrollando así un *habitus* estadounidense a través de instituciones clave como la escuela. Internalizan el inglés, adoptan efemérides culturales, valores y

patrones de conducta, construyendo una ciudadanía sustantiva ligada a ese país. El retorno a México, que a menudo coincide con su transición a la vida adulta joven, representa otra transición crítica que interrumpe sus trayectorias. Lo que se interrumpe es la eficacia práctica de su *habitus*: de repente, las disposiciones que les permitían “encajar” en Estados Unidos se convierten en una fuente de desajuste en México.

Es aquí donde este marco analítico redefine la integración para este grupo. La integración no puede ser un simple “retorno” a una condición anterior, sino un proceso activo de construcción de un nuevo *habitus* sustantivo acorde con el contexto mexicano. Este proceso es intrínsecamente multidimensional, y se manifiesta en:

- *La dimensión lingüística y cultural*: A través del reaprendizaje de los códigos del español mexicano y las prácticas culturales locales.
- *La dimensión social y relacional*: Mediante la construcción de nuevas redes y el aprendizaje para navegar instituciones mexicanas (escuela, burocracia, mercado laboral).
- *La dimensión Identitaria y de Pertenencia*: En la negociación de una identidad a menudo híbrida, que debe reconciliar el *habitus* estadounidense con las exigencias de una ciudadanía sustantiva mexicana.

En síntesis, la articulación de estos marcos —ciudadanía formal, ciudadanía sustantiva y *habitus*— nos permite operacionalizar el enfoque de curso de vida y la integración multidimensional. Nos revela que la integración es, en esencia, el proceso de adquisición de un *nuevo habitus situado* que permite ejercer una ciudadanía plena y sentida en México. Este complejo proceso de reaprendizaje y negociación, moldeado por el momento específico en el ciclo de vida en el que ocurre el retorno, confirma la premisa fundamental que guía este análisis: “la ciudadanía no solo se hereda, sino que se aprende” (Isin, 2008: 17).

La generación 1.5 en Estados Unidos: socialización e integración temporal

Los estudios pioneros de Rubén Rumbaut sobre la integración de inmigrantes de distintas generaciones en Estados Unidos popularizaron el concepto de generación 1.5 dentro del campo de la migración internacional. 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 su adolescencia, y (2) cuando su etapa formativa y/o escolarización formal transcurre mayoritariamente en la sociedad de destino (Rumbaut, 2004: 1185). Hirai y Sandoval (2016: 279) señalan que, aunque la mayoría de la escolarización se da en el país de destino, es posible que parte de la trayectoria educativa haya transcurrido en el país de origen previo a la emigración internacional, en cuyo caso vivirán un proceso de resocialización durante la experiencia emigratoria.

Para los niños y jóvenes migrantes las escuelas son particularmente importantes como espacios de socialización en los 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. De acuerdo con Hirai y Sandoval (2016: 281-2), el sentido de pertenencia que desarrollan los migrantes, así como su identificación con comunidades específicas dependen del contexto particular en el que se produce su proceso de socialización. Específicamente, su edad, la interacción con otras personas, la relación que sostiene cada individuo con las instituciones (i.e. normas, reglas, leyes) y el tiempo de residencia en la sociedad de origen y de acogida. En esta misma línea, Dreby et al. (2020) encuentran que el sentido de pertenencia que desarrollan los niños con experiencia migrante se relaciona de manera directa con el proceso de socialización que ocurre dentro de las escuelas y, de manera específica, con los años que pasan en ella.

Debido a su temprana llegada a los Estados Unidos, los inmigrantes de la generación 1.5 se incorporan a las escuelas estadounidenses gracias a la decisión de la Suprema Corte *Plyler versus Doe*. Dicha decisión establece el acceso gratuito a la educación pública, desde preescolar hasta el doceavo grado, por lo que no se le puede negar el acceso a la educación pública a niños y jóvenes en función de su estatus legal (Abrego y Gonzales, 2010: 148–9). Dentro de las escuelas, los jóvenes viven un proceso intensivo que les permite interiorizar elementos profundos asociados a ser miembro de una sociedad (Berger y Luckman, 2008). 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, nutre sentimientos de pertenencia y les permite practicar nociones de membresía (Unzueta y Seif, 2014: 2-3). Por 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 (Abrego, 2011: 345; 2014). Así, las experiencias de integración social y cultural de la generación 1.5 son, en general, más favorables que las vividas por sus padres —migrantes de primera generación— (Abrego, 2011).

La integración de la generación 1.5 indocumentada a la sociedad estadounidense es, sin embargo, temporal. Aunque estos jóvenes podrían “pasar” como ciudadanos debido a su visible adaptación a la cultura estadounidense, su dominio del inglés y su conocimiento del sistema estadounidense, sus procesos de integración y pertenencia social alimentados desde las escuelas públicas se “interrumpen bruscamente” cuando alcanzan la mayoría de edad y con ello concluye la aceptación *de facto* experimentada dentro del sistema educativo norteamericano. Es entonces cuando la ilegalidad se transforma en lo que se ha denominado un “estatus maestro”, es decir, una condición que determina todos los aspectos básicos de su vida como adultos (González, 2015). Estos jóvenes se ven confrontados

con barreras institucionales para obtener un empleo calificado, escasos apoyos financieros para asistir a la universidad, mandatos estatales que los obligan a pagar colegiaturas universitarias como estudiantes internacionales, y la realidad de que, aun obteniendo un título universitario, sus opciones laborales como graduados son limitadas a trabajos manuales no calificados cuando carecen de un estatus autorizado (Donato y Armenta, 2011). Incluso actividades como obtener una licencia de conducir o viajar dentro y fuera de Estados Unidos son tareas difíciles de lograr como inmigrante no autorizado (González, 2015; Ortiz, 2019a; González Arellano, 2023). En otras palabras, la carencia de ciudadanía formal toma una preponderancia inusitada al transitar a la vida adulta sin importar que la generación 1.5 mantenga una ciudadanía sustantiva ligada a Estados Unidos.

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. A más de dos décadas de trabajo activista, la iniciativa ha sido rechazada todas las ocasiones que ha sido presentada al Congreso. Sin embargo, el movimiento *dreamer* 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 formal. Hay

que resaltar que, debido a criterios de elegibilidad muy precisos, DACA no es una alternativa viable para todos los inmigrantes de la generación 1.5.¹ 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.

Las causas del retorno de la generación 1.5 a México pueden mapearse dentro de un continuo donde el retorno forzado y el voluntario constituyen polos opuestos entre los cuales existen una variedad de escenarios con distintos matices de involuntariedad (París et al., 2019: 28; Silver, 2023). La deportación de alguno de los padres, la enfermedad de algún familiar en México, o incluso una creciente hostilidad percibida hacia la comunidad inmigrante puede ser el detonante para abandonar el país de destino, sin mencionar que la misma generación 1.5 podría experimentar un proceso de regreso forzado. Otro detonante del regreso a México señalado en diversos estudios es la búsqueda de opciones accesibles de educación superior y el deseo de desarrollar una carrera profesional. Las limitadas opciones de financiamiento para educación superior y la nece-

¹ 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.

sidad de contar con un número de seguridad social en Estados Unidos para ejercer la profesión representan techos de cristal importantes para la generación 1.5 (Rojas-García, 2013), por lo que algunos de estos jóvenes toman la decisión de mudarse a México para obtener sus metas profesionales. En estos contextos, el retorno es percibido como una manifestación de agencia, además de una decisión consciente para recuperar su ciudadanía política al mudarse al país del cuál son ciudadanos formales (Cortéz Román y Hamann, 2014; Da Cruz, 2014; Hirai y Sandoval, 2016; Ortíz, 2019b). Para este subgrupo de la población de retorno, el mudarse a México conlleva una paradoja importante: mientras que los migrantes de la generación 1.5 son ciudadanos mexicanos con derechos formales en este país, sus sentidos de pertenencia, apegos e identidades no están ligados a México, al menos en un principio (Jacobo et al., 2022; Silver, 2023; González, 2023).

A continuación, abordamos los principales mecanismos mediante los cuales los jóvenes de retorno de la generación 1.5 desarrollan ciudadanía sustantiva y formal en México.

El desarrollo del español: vehículo para la resocialización y reintegración

Hemos discutido cómo la escolarización formal influye sobre el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad de las infancias y juventudes migrantes al llegar al país de destino. Lo mismo ocurre cuando un proceso de retorno provoca que la escolarización se reanude en un contexto socio-cultural diferente, y en ocasiones, contradictorio, en donde todo lo aprendido antes no siempre facilita el nuevo proceso de socialización ocurrido dentro de la escuela (Hamann y Zúñiga, 2011). Al analizar a los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos y que ahora viven en México, Dreby et al. (2020) encuentran que los niños que estudiaron varios años en las

escuelas estadounidense muestran un sentido de pertenencia ligado a Estados Unidos mientras que aquellos que han tenido una mayor escolarización en México desarrollan actitudes de pertenencia a este país. En otras palabras, la edad de emigración, el tiempo de residencia en el país de destino, así como la edad de retorno al país de origen y los años vividos en el post-retorno median los procesos de socialización y resocialización, así como la construcción de apegos nacionales.

La resocialización conlleva la reinterpretación de las experiencias propias a partir del presente, puesto que las experiencias pasadas, que tuvieron lugar en una sociedad que ya no es la actual, no necesariamente le sirven al individuo para integrarse satisfactoriamente en la nueva sociedad. Es decir, para la generación 1.5 el retorno a México implica un aprendizaje de nuevas prácticas, símbolos y lenguajes que se denota a partir del arribo a una nueva sociedad. El retorno para ellos no constituye simplemente retomar la socialización, aprendizajes y apegos construidos antes de haber emigrado a los Estados Unidos, como lo sería para sus padres o los migrantes de primera generación —sino un proceso de múltiples aprendizajes lingüísticos, culturales, políticos, institucionales e incluso históricos.

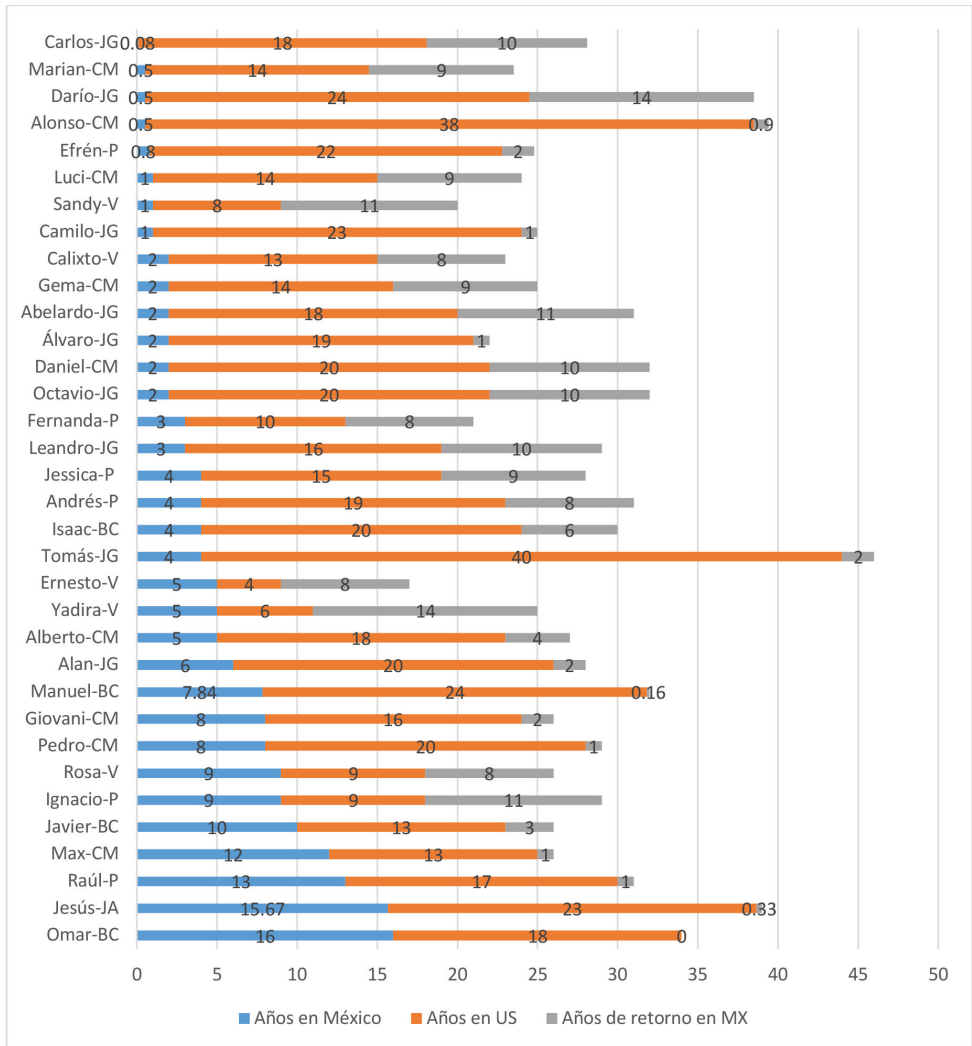
La Gráfica 6.1 muestra las trayectorias migratorias de nuestros participantes pertenecientes a la generación 1.5. Esta categoría, sin embargo, incluye diversas trayectorias dependiendo del tiempo que haya pasado el migrante en el país de nacimiento antes de emprender la migración. Dentro de los perfiles que analizamos, observamos diferencias en torno al 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. 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. Tal es el caso de Ciro, Marian, Daria, Efrén y Arturo quienes migraron teniendo solo unos meses de edad.

La línea más clara señala el tiempo vivido en el país de acogida, Estados Unidos. Observamos que la mayoría de los migrantes del estudio pasaron temporadas largas en el país de destino y, en consecuencia, vivieron su infancia, adolescencia y en algunos casos de estancias más largas, parte de su edad adulta. Las estancias más cortas las reporta Ernesto y Yadira, con 4 y 6 años en Estados Unidos respectivamente. En contraste, vemos perfiles donde prácticamente toda su vida ha transcurrido fuera de México, como el caso de Tomás, que ha vivido 40 años fuera del país donde nació.

Las largas estancias en Estados Unidos que identificamos en los perfiles de este estudio son congruentes con datos demográficos que esta característica como un rasgo distintivo entre la población migrante que ha regresado a México durante las primeras décadas del siglo XXI (París, 2010: 18; Terán, 2023). Estos perfiles corresponden a hijos de familias migrantes que crecieron en las comunidades de destino, probablemente al haberse interrumpido el patrón circular migratorio por asentamientos más permanentes. El retorno representa la etapa más reciente de la trayectoria migratoria en los perfiles analizados y está representada por la última línea: indica los años transcurridos desde que nuestros participantes regresaron a México hasta el momento en que los conocimos y platicamos con ellos. No hemos realizado seguimiento con ellos, por lo que no descartamos que algunos hayan emprendido un nuevo movimiento migratorio. De nuevo, observamos una diversidad de experiencias en cuanto al tiempo de retorno. La Gráfica 6.1 muestra el retorno reciente en aquellos perfiles que tenían meses de haber regresado a México y algunos otros que tenían menos de 3 años al momento de realizar el estudio. También observamos el retorno distante en aquellos migrantes con más de tres años y hasta una década de vivir en México, como los casos de Octavio, Daniel y Ciro. En conjunto, la primera y última línea indican el tiempo que cada migrante ha vivido en México mientras que la línea intermedia nos da la duración de su estancia en Estados Unidos.

Gráfica 6.1

Trayectorias migratorias de la generación 1.5



Fuente: Elaboración Propia. Las siglas después del nombre corresponden al lugar de encuentro: BC= Baja California, JA= Jalisco Altos, JG = Jalisco Guadalajara, CM = Ciudad de México, P = Puebla, V = Veracruz.

El regreso a México durante la adolescencia o la adultez emergente representa para la mayoría de nuestros participantes el inicio de un complejo proceso de adquisición de un nuevo *habitus*. Este proceso se despliega en múltiples dimensiones de la vida cotidiana: desde el desarrollo de competencias lingüísticas en español para comunicarse efectivamente en un contexto que no comparte su experiencia migratoria, hasta el aprendizaje del funcionamiento de las instituciones mexicanas y la adquisición de los códigos culturales y coloquialismos locales.

Para quienes se incorporan al sistema educativo mexicano, el dominio del español académico se erige como una pieza angular del *habitus* escolar necesario para la integración efectiva en el aula y la socialización más allá de ella. La ampliación del repertorio lingüístico hacia el español “estándar” constituyó un desafío común, como lo evidencia la autopercepción de dominio del idioma entre los jóvenes entrevistados.

Cuadro 6.2

Dominio del español auto percibido de los migrantes de la generación 1.5. Porcentajes

Nivel de dominio	Escrito	Hablado	Leído
Bajo	34.4	12.5	25
Regular	40.6	50.0	40.6
Alto	25	37.5	34.4

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles de dominio auto-percibido, detallados en el Cuadro 6.2, confirman esta dificultad: solo 1 de cada 4 jóvenes reportó sentirse con un alto dominio del español escrito, siendo esta la dimensión donde perciben sus mayores deficiencias. El 75% considera tener una habilidad baja o regular para escribir el español, un hallazgo importante pues una

mayoría de estos jóvenes tuvieron periodos de escolarización en México a su regreso. Estos resultados desmienten el supuesto de que la mera presencia en las aulas mexicanas garantiza el desarrollo de la competencia lingüística necesaria, y reiteran, en consonancia con los hallazgos del capítulo educativo, la necesidad de capacitar a docentes en México sobre la enseñanza del español como segunda lengua, o lengua de herencia, y diseñar programas de acompañamiento para la transición lingüística.

La distinción teórica introducida hace décadas por Jim Cummins (1979) entre el lenguaje social y el lenguaje académico resulta crucial para analizar estas experiencias. Los testimonios de Jessica y Andrés ilustran vívidamente esta brecha. Jessica nos compartió su dificultad para usar el español fuera de su núcleo familiar: “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”. Para Andrés, el desafío se ubicó en el ámbito laboral: “[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...”. Sus casos ejemplifican la diferencia entre las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS), suficientes para las interacciones sociales cara a cara, y el dominio cognitivo del lenguaje académico (CALP), que es abstracto, contextualizado y especializado. En sus investigaciones, Thomas y Collier (2002) sostienen que estudiantes que no reciben apoyo específico para desarrollar una lengua puede llevarles al menos siete años desarrollar el conocimiento académico de ésta. Este marco teórico enmarca perfectamente nuestros hallazgos al mostrar una mayoría de jóvenes que, ante la ausencia de apoyos para desarrollar el español, siguen percibiendo deficiencias importantes en su uso a pesar de llevar años viviendo en México.

La adquisición de este *habitus* lingüístico académico es fundamental para la participación efectiva en las dinámicas escolares. El testimonio de Marian, quien regresó a los 15 años a Veracruz, lo ejemplifica:

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*. Como todas mis *sentences* estaban *incomplete*, nunca salía un *paragraph* (Marian, Veracruz).

Quienes retornan durante la adolescencia, como Rosa, de 26 años, tienen un periodo de ajuste, aunque frecuentemente insuficiente:

Cuando recién llegué [a México] fue difícil acostumbrarme [al español], porque obviamente cuando yo me fui a los 8 años, yo jamás, jamás en mi vida volví a tomar clases en español. Entonces mi español tenía un nivel de cuarto grado. Entonces cuando yo entro [a la universidad en México], me ayudaron mis tíos porque eran maestros. Aun así, fue muy difícil, había palabras que jamás había escuchado, conceptos que jamás había escuchado en mi vida y que no entendía... fue muy difícil (Rosa, Veracruz).

Además de facilitar el desarrollo del español, el tener la experiencia de asistir a la escuela durante el retorno brinda a los jóvenes de la generación 1.5 la oportunidad de aprender normas y códigos de la cultura pedagógica dentro del sistema educativo mexicano, los cuales con frecuencia no se hacen explícitos, sino que son internalizados por los estudiantes a medida que van avanzando en la escuela. Por ejemplo, Yadira nos compartió cómo los consejos de su familia extendida le permitieron transitar las clases de inglés cuando se incorporó a la secundaria en México posterior a su retorno.

Mis tíos y mi mamá nos dijeron a mí y a mi hermana, ya van a llevar inglés, va a pasar esto y esto. Y para ustedes, el maestro siempre está bien ¿ok? Si está mal, después de clases, oiga maestro esto, esto y esto. Pero en el salón de clases, no se lo hagan saber (Yadira, Veracruz).

Este relato apunta a las sutilezas de la cultura escolar y pedagógica dentro del sistema educativo mexicano, en la cual cuestionar públicamente a los profesores, especialmente durante la educación básica, podría no ser bienvenido.

Dentro de los jóvenes de la generación 1.5 —que tuvimos la oportunidad de conocer— hubo quienes no tuvieron la oportunidad de reincorporarse al sistema educativo mexicano y, en cambio, tuvieron la necesidad de insertarse al mercado laboral, como se mostró en el capítulo previo. En estos casos, este proceso se ve complicado por la estigmatización de las variedades lingüísticas que portan. Como mostramos previamente, la mayoría de los jóvenes de la generación 1.5 dentro de este estudio experimentaron dificultades con el español a su regreso a México, debido a que el inglés era su idioma dominante y preferido en Estados Unidos. Si bien el español era su lengua heredada y todos hablaban español y/o Spanglish en el ámbito familiar en Estados Unidos, al vivir de nuevo en México son confrontados con el hecho de que estas variedades del español son a menudo estigmatizadas y consideradas como una variación inapropiada del idioma que debe hablar un mexicano, como lo vemos en los siguientes testimonios:

Pues sí, vienes y cuando empiezas a hablar y todos te dicen que hablas bien raro. No, pues ya con el tiempo como que vas aprendiendo palabras y aprendiendo a platicar y te empiezas a soltar. Pero sí, de primero ni le entiendes a la gente, y te da cosa preguntar qué quiere decir esto cada rato y qué quiere decir esto. Y sí, como que te frustra de primero (Giovani, Ciudad de México).

Y luego cuando uno no mastica bien el español, es bien difícil (conseguir trabajo)... Ahorita lo hablo porque tomaba llamadas [en un *call center*] en español con puertorriqueños [...] pero te ven, y muchos escuchan como hablas, y luego, luego “Nah, no lo quiero”. Ni te dan una oportunidad [laboral], sin querer conocerte o saber qué trabajas (Daniel, Ciudad de México).

En conclusión, el proceso de resocialización en México, analizado a través de la lente de la adquisición de un nuevo *habitus*, implica diversos aprendizajes donde el dominio del español actúa como un capital simbólico fundamental. Este dominio no solo es un vehículo para la incorporación y sobrevivencia educativa y continuidad escolar, sino que funge como un facilitador para construir vínculos de amistad, ingresar al mercado laboral, socializar en el trabajo, e incluso navegar la burocracia mexicana. Desarrollar repertorios lingüísticos más amplios y legítimos en el contexto mexicano se constituye, por lo tanto, en un trampolín indispensable para un proceso de (re)integración sostenible y multidimensional a la sociedad mexicana.

El sentido de pertenencia, la identidad cultural y la ciudadanía sustantiva

El retorno a México implica un desafío para la generación 1.5 debido a que sus apegos más sólidos con frecuencia se encuentran asociados a su vida, amigos y familia en Estados Unidos. Entre aquellos jóvenes que regresaron por un proceso de retorno forzado, ya fuese porque alguno de sus padres fue deportado o porque ellos mismos pasaron por este proceso, encontramos sentimientos de shock y trauma. Un primer paso para desarrollar *habitus* como mexicano en México consiste en ser capaz de superar estos sentimientos de desarraigo, tristeza e incluso enojo, para reemplazarlos gradualmente por sentimientos de pertenencia y afiliación. Varios

de los jóvenes nos compartieron parte de sus experiencias de post-retorno caracterizadas por una salud mental muy afectada debido a la separación familiar forzada derivada de su regreso a México. La ausencia de redes y vínculos afectivos profundos en el país de origen puede afectar por largos periodos y mermar considerablemente su calidad de vida y el mismo proceso de integración o reintegración. La separación familiar se presenta con relación a la familia nuclear, padres y hermanos, y también con respecto a la pareja y dependientes, para aquellos casos donde los jóvenes ya habían establecido uniones y/o tenido descendientes. El testimonio de Daniel es ilustrativo de esta situación:

Me tomó seis años de andar arrastrándome [después de regresar a México] hasta que finalmente salí de la depresión de no estar con mi madre, de no estar con mi hermana. Toda mi familia está allí [en Estados Unidos]. Mi hermana y mi hermano sí nacieron allí y [estar separados] es una experiencia extremadamente difícil (Daniel, Ciudad de México).

Pasé casi la mitad de mi vida allí y como mis hijas son de ahí, las extraño (...). A veces sueño con mi pequeña, que está llorando, y despierto y me pongo muy triste (Alberto, Baja California).

Ambos testimonios resaltan las dificultades y los riesgos que experimentan las familias de estatus mixto en los Estados Unidos, la posibilidad real de separación familiar y la incertidumbre sobre una posible reunificación debido a las sanciones administrativas impuestas sobre las personas que son sujetos de deportación. Si bien los hermanos de Daniel nacieron en los Estados Unidos y por tanto gozan de la ciudadanía y formal y derecho a residir en ese país, él fue llevado por sus padres cuando era un bebé y nunca pudo obtener un estatus autorizado. Alberto llegó a los Estados Unidos en su temprana infancia, creció allí, se casó y tuvo dos hijas

que por derecho de suelo son ciudadanas estadounidenses. Cuando fue deportado, Alberto no pensó siquiera en proponerle a su familia mudarse con él a México, pues considera que las oportunidades para sus hijas son superiores en Estados Unidos que en México.

Aunque no todos los jóvenes de la generación 1.5 que conocimos nos compartieron experiencias altamente traumáticas y dolorosas como las de Daniel y Alberto, sí nos hablaron de los primeros meses del post-retorno como una etapa de shock y tristeza. Por ejemplo, Luci nos compartió las diferentes etapas por las que ha pasado durante una década de volver a vivir en México: “ajá, shock en la primera etapa. Cuando se acabe su fase o que sea su mamá o papá le empiece a decir ya no te voy a poder mandar (dinero), o ¿qué estás haciendo? Se pasa entonces a la fase de depresión. La fase de tener que aceptar que quizás no vas a poder a regresar a casa en muchísimos años, no saber que será el próximo *step*”. Observamos que esta etapa de desarraigo, enojo y tristeza ha de irse transformando para que los jóvenes migrantes sean capaces de desarrollar nuevos vínculos y apegos, ahora en México, y con ello construir un sentido de pertenencia. Años después de ser deportado a México, Max reflexiona sobre su experiencia en este país: “Bueno, ahora puedo decir que ha sido una experiencia muy linda [regresar a México], pero al principio no. Ahora, después de 3, 4 años. Pero... el simple hecho que la decisión no fue tuya... eso lo arruina todo”. Dos hechos son notables en esta cita. Primero, la deportación marca una limitación importante para reintegrarse y volver a aprender su país de origen, al menos a corto plazo, ya que los retornados forzados se enfrentan a una situación que no eligieron vivir y, por lo tanto, pueden no estar dispuestos o no estar preparados para abordar. En segundo lugar, los retornados pueden desarrollar sentimientos de pertenencia y permanencia con el tiempo, particularmente si son capaces de identificar a otros adultos jóvenes con experiencias de retorno similares en México, conectarse con organizaciones y crear una red de apoyo sólida.

El sentido de pertenencia, a su vez, se asocia con la identidad como es percibida por estos jóvenes. La identidad es otro de los elementos mutables durante la experiencia migratoria, primero de emigración y ahora retorno, ya que el contexto familiar, cultural, educativo, político y social de la generación 1.5 se modifica drásticamente en estos movimientos internacionales. De hecho, algunos autores se refieren a estos cambios como fracturas y rupturas en las trayectorias de vida de los menores y jóvenes migrantes, por lo que es natural observar cambios en sus sentidos de pertenencia e identidad. Para Giménez (2001: 37) la identidad constituye el conjunto de repertorios culturales interiorizados, representaciones, valores, símbolos, etc., mediante los cuales los actores sociales —individuales o colectivos— demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. En este sentido, la generación 1.5 experimenta un profundo cambio en dichas representaciones y valores, el cual los lleva a cuestionarse y redefinir sus propias fronteras simbólicas.

Un cuestionamiento central dentro de los grupos de discusión con los jóvenes de la generación 1.5 fue el sí debían de considerarse auténticamente mexicanos, suficientemente mexicanos, o un tipo de mexicanos distintos al mexicano que ha vivido toda su vida en México. Encontramos una diversidad de posturas respecto a su autoidentificación, la cual se ha visto influida por las particularidades de sus procesos de integración y también por el tiempo transcurrido desde su regreso a México. Sin embargo, un tema común fueron las diferencias en las efemérides y ritos nacionalistas asociados a ser mexicanos en Estados Unidos y a ser mexicanos en México. Dado que nuestros participantes de la generación 1.5 fueron escolarizados en los Estados Unidos, algunos conocimientos adquiridos respecto de la cultura y la historia general de México diferían de lo que descubrieron una vez de regreso en México. Luci compartió

un malentendido muy importante, compartido por otros de los jóvenes entrevistados: “Digamos que no conozco los días festivos. Pensé que el 5 de mayo era el Día de la Independencia. Me sentí como a *fake Mexican because I didn't know when Independence Day was*”. Ciro compartió el asombro de Luci al respecto del día de independencia. “Sí, en Estados Unidos solíamos celebrar en grande el 5 de mayo. Ese celebramos ser mexicanos, incluso llevamos nuestras banderas mexicanas a la escuela. Pero aquí (en México) no hacen nada en esa fecha”. La independencia de México se celebra el 15 de septiembre. El 5 de mayo se conmemora la Primera Batalla de Puebla en 1862 entre fuerzas mexicanas y francesas y tiene una jerarquía inferior que el 16 de septiembre en México. Sin embargo, el 5 de mayo es una fecha importante para celebra la comunidad mexicana en los Estados Unidos y por lo tanto está asociada con la comunidad mexicana por la comunidad hispana en ese país. Para los jóvenes que crecieron y socializaron en las escuelas norteamericanas descubrir la fecha del día de la independencia mexicana los deja con asombro y decepción, e incluso un poco de vergüenza al cuestionar su propia identidad como mexicanos al no sentir el mismo vínculo y alegría con el 15 de septiembre que con el 5 de mayo.

Algunos de los jóvenes entrevistados habían desarrollado una conciencia crítica respecto a la ciudadanía sustantiva, es decir, las normas, apegos y valores internalizados que nos llevan a considerarnos como parte de un estado-nación. El ejemplo de Luci es representativo al compartirnos cómo, a más de una década de vivir en el post-retorno, ha desarrollado su propio concepto de mexicanidad. Luci 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, Luci 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 (Luci, Ciudad de México).

Finalmente, y después de nueve años de vivir en México, Luci 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 solo UNA definición de ser mexicano (Luci, Ciudad de México).

Esta definición de Luci 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. Al preguntar a los jóvenes de la generación 1.5 sobre cómo se perciben con relación a su identidad (Cuadro 6.1), encontramos que el mayor número no se adscribe a un solo país, México o Estados Unidos; 37.5 se considera tanto mexicano como americano. Un 34.4% se perciben mexicanos aduciendo a su ciudadanía formal: “nacé en México, entonces soy mexicano”. Es interesante que 15% de los jóvenes en retorno entrevistados mencionaron no identificarse con

ninguna nacionalidad específica, mientras que 6.2 mencionaron tener una identidad distinta, por ejemplo, “ciudadano del mundo”. Las respuestas muestran la diversidad de experiencias, apegos y ciudadanía sustantivas entre los jóvenes en retorno con este perfil. Cabe destacar, sin embargo, que la auto percepción identitaria es fluida y dinámica (Hirai y Sandoval, 2016), y depende de los contextos en los cuales los migrantes se desenvuelven en México y de los años que han vivido en este país. En otras palabras, es posible que, si volviésemos a hacer la pregunta de autoidentificación años después, las respuestas se hubiesen modificado.

Cuadro 6.1

Identificación nacional de la generación 1.5

Identificación cultural	Porcentajes
Mexicano	34.4
Americano	6.3
Americano y mexicano	37.5
Ninguna	15.6
Otra	6.2

Fuente: Elaboración propia.

La ciudadanía formal o el *habitus* de ejercer derechos

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 illegal*” 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, han de 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, para poder identificar con mayor claridad los beneficios asociados a la ciudadanía formal.

Tener un buen dominio del idioma oficial de facto de México, el español, constituye una herramienta útil para emprender un segundo proceso de aprendizaje, el asociado a saber cómo navegar las instituciones y la burocracia y cómo obtener documentación básica para ejercer la ciudadanía formal. Aunque mexicanos por derecho de suelo, la generación 1.5 debe de acreditar su ciudadanía mediante una identificación otorgada por el Gobierno mexicano para casi todos los aspectos de su vida cotidiana en México. Sin identificación oficial, hasta los trámites más básicos, como obtener servicio telefónico, alquilar una casa o abrir una cuenta bancaria, o acceder a servicios de salud y educación, se vuelven imposible de realizar (Jacobo y Cárdenas, 2020: 17). En particular, los migrantes que por un proceso de retorno forzado tienden a carecer de documentos de identificación, como la credencial para votar emitida por el Instituto Nacional Electoral de México (INE) o el acta de nacimiento mexicana, como menciona Max:

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

Alberto regresó a México en 2012, justo antes de las elecciones presidenciales federales, por lo que fue incapaz de obtener su identificación del INE:

Bueno, cuando llegué había una elección, y me enteré que durante la elección no se puede conseguir el INE. Así que tuve que esperar, pero todos los empleos que solicité querían el INE. Como el cien por ciento de los puestos de trabajo quieren eso (Alberto, Ciudad de México).

Alberto no sabía que durante una elección presidencial federal las solicitudes del INE no son procesados. Un funcionario público le dijo que podía conseguir un documento de identificación temporal en el ayuntamiento: “De hecho, muchos de los que llegan aquí, no tienen identificación, pero pueden acudir al ayuntamiento con su comprobante de repatriación y obtener una identificación válida por tres meses”. Por lo tanto, haber tenido acceso a esta información fue parte de su proceso personal de adquisición del *habitus* mexicano (Jacobo y Despaigne, 2022). Estos testimonios ilustran la paradoja entre ser ciudadano formal en México y carecer del *habitus* asociado con conocimientos y habilidades para integrarse en la sociedad y ejercer sus derechos ciudadanos.

En muchos contextos, la ley de ciudadanía es sinónimo de la ley de nacionalidad y “los términos ciudadanía y nacionalidad son intercambiables” (Vincent, 2002: 83). Desde esta perspectiva, la ciudadanía se refiere a un contrato social sobre derechos y deberes entre un individuo y uno o varios estados; y nacionalidad, se refiere a la pertenencia a una determinada comunidad nacional. Sin embargo, los estudios críticos nos han enseñado que la ciudadanía no puede definirse como algo fijo e inamovible (Fortier, 2013; Pothier y Devling, 2006; Isin, 2008; Isin, 2009; Ramanathan, 2013; Stroud, 2018). De hecho, los flujos migratorios internacionales y de retorno han aumentado, lo que supone un desafío a nociones tradicionales de ciudadanía asociadas a los estados-nación.

La mayor parte de los jóvenes de la generación 1.5 que entrevistamos refirieron el ejercicio de sus derechos ciudadanos como una experiencia agradable. Tener un trabajo formal, viajar libremente, comprar una casa o

crear un negocio los ha hecho 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. 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 Luci:

To be able to recognize they are once again citizens and that they also have a right and a voice here (Luci, Ciudad de México).

Luci 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 (Luci, Ciudad de México).

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. Pedro, 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 (Pedro, Ciudad de México).

Si bien Pedro 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, Pedro 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.

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 (Jessica, Ciudad de México).

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.

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 (Jessica, Ciudad de México).

Así, Jessica sintetiza las diferencias experimentadas por ella en México y en Estados Unidos en cuanto al ejercicio de derechos en su adultez.

Conclusiones

En síntesis, este capítulo sostiene que la ciudadanía debe comprenderse en términos mucho más amplios que un estatus formal derivado del estado-nación. Desde la perspectiva del curso de vida, es pertinente entenderla como un fenómeno ligado a procesos de socialización y aprendizaje que se desarrollan a lo largo de trayectorias biográficas específicas, los cuales promueven la pertenencia sustantiva de un individuo a un territorio nacional. Para los migrantes de retorno de la generación 1.5, este proceso se manifiesta como un profundo desajuste entre su ciudadanía formal mexicana y el *habitus* estadounidense internalizado durante su socialización primaria, un desajuste que su integración debe resolver.

Este desajuste se caracteriza por múltiples rupturas provenientes de su transición de Estados Unidos a México, así como por las contradicciones y brechas en las que se encuentran los retornados cuando se enfrentan a una sociedad monolingüe y monocultural en su país de origen (Despaigne y Jacobo, 2016). Desarrollar un sentido de pertenencia y de “ser mexicano en México” constituye, por tanto, una tarea de integración multidimensional que nuestros participantes atraviesan a lo largo de su curso de vida. Este proceso implica un aprendizaje prolongado para desarrollar el *habitus* mexicano —modos de conducta, normas y costumbres—, lo cual requiere un compromiso emocional profundo de la persona (Fortier, 2013). Así, las instituciones formales (leyes, normas) e informales (códigos culturales, normas sociales) juegan un rol preponderante durante la construcción de su mexicanidad.

La lengua, en este caso el español, opera como una variable mediadora crucial que influye directamente en sus procesos de integración. Por un lado, el bajo dominio del español actúa como un diferenciador inmediato en las interacciones sociales dentro de la escuela o en el ámbito profesional. Los programas de enseñanza del español como segunda lengua, un área mucho más desarrollada en Estados Unidos, es aún una de las grandes ausencias dentro del sistema educativo mexicano y de los servicios de apoyo para la reintegración. Por otro lado, la alta competencia comunicativa en inglés que posee la generación 1.5 es un indicador de otredad en las escuelas mexicanas y, en general, en la sociedad de este país (Petroni, 2020). No obstante, el dominio del inglés ha permitido que algunos jóvenes construyan una identidad de grupo a partir de sus comunalidades, construyendo con el tiempo una noción de mexicanidad que da cuenta de su biculturalidad y bilingüismo.

Este proceso de aprendizaje y redefinición identitaria ocurre en medio de múltiples tensiones que cada migrante experimenta de manera singular, según su trayectoria de curso de vida. La mayor parte de nues-

tros participantes reconoció haber pasado por etapas de shock, depresión, aislamiento y desarraigo, algunos por meses y otros por años posteriores a su retorno. El desarrollo de la ciudadanía sustantiva en el post-retorno depende así de condiciones particulares como el tiempo vivido en Estados Unidos, los años de regreso a México, las condiciones de retorno (forzado, voluntario), y la etapa dentro del curso de vida en la que se encuentre (dependiente económico, proveedor, padre o madre, etcétera). En este contexto, las redes de apoyo juegan un papel facilitador fundamental para los procesos individuales de (re)integración.

Concluimos con una reflexión sobre la ausencia del Estado mexicano durante el desarrollo de la ciudadanía sustantiva de estos jóvenes. 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, una mayoría de los migrantes analizados recibió un acompañamiento importante por parte de organizaciones, albergues y grupos de migrantes. Estos actores no estatales han sido los encargados de proveer información básica a los retornados: desde cómo tramitar una identificación oficial hasta cómo ingresar en la escuela o dónde obtener empleo.

Este hecho nos indica que, si bien los beneficios asociados a la ciudadanía formal representan una ganancia, el acompañamiento durante el desarrollo de la ciudadanía sustantiva es primordial para promover un proceso de integración sostenible en el mediano y largo plazo. El apoyo emocional constituye una dimensión crucial a atender, considerando las etapas de shock y depresión vividas por esta población. En el siguiente capítulo, examinamos a profundidad el tipo de apoyos ofrecidos a la población en retorno en varios estados mexicanos, así como los actores que proveen dichas ayudas y su pertinencia para responder a las necesidades de una comunidad migrante altamente diversa.

CAPÍTULO 7

Del papel incipiente de las políticas estatales a la pro-actividad de las organizaciones de la sociedad civil y otros actores

Introducción

Los capítulos previos han delineado las diversas trayectorias de incorporación de los migrantes mexicanos retornados desde Estados Unidos. Estas trayectorias, analizadas desde la perspectiva del curso de vida, revelan patrones diferenciados según la etapa vital y los recursos movilizadas. Mientras algunos migrantes logran activar redes de apoyo familiar para incorporarse al sistema educativo, otros se insertan en el mercado laboral impulsados por la necesidad económica, particularmente aquellos que asumen roles de jefatura familiar. Los obstáculos burocráticos y de revalidación educativa frecuentemente actúan como factores disuasivos que refuerzan esta última trayectoria.

La diversidad de estas experiencias nos llevó a interrogarnos sobre cómo los contextos locales y las estructuras político-institucionales —junto con actores subnacionales, organizaciones civiles y privadas— favorecen u obstaculizan los procesos de (re)integración. Como señala la literatura especializada, el análisis de cómo las dimensiones estructurales e institucionales influyen en los migrantes —y viceversa— en diferentes etapas vitales ha ganado relevancia en los estudios sobre integración (Latcheva y Herzog-Punzenberger, 2011). Desde la perspectiva del curso de vida, se reconoce que las acciones de los individuos a lo largo de sus distintas etapas vitales están determinadas tanto por sus biografías como por los contextos político-institucionales que enfrentan.

Un hallazgo consistente en la literatura es que la integración resulta más exitosa cuando existen políticas e instituciones que reconocen los derechos de las personas migrantes (Cárdenas-Alaminos y Valenzuela, 2025). Estudios desde el curso de vida confirman que las diferencias institucionales entre países explican en buena medida las trayectorias migratorias (Tucci, 2011; Mayer, 2004). La interacción entre inclusión-exclusión a través de derechos y programas específicos moldea sustancialmente el comportamiento y sentido de pertenencia de los migrantes a lo largo del tiempo. Como advierten Latcheva y Herzog-Punzenberger (2011), la falta de reconocimiento y protección no solo excluye objetivamente a los migrantes (en leyes, programas y mercados laborales), sino que puede conducir a que subjetivamente no se sientan incluidos en la sociedad receptora.

En el ámbito específico del retorno, la evidencia a nivel internacional indica que solo una minoría de migrantes recibe apoyo gubernamental al regresar a su país de origen (Newland y Salant, 2018). Hagan y Wassink (2020) documentan una amplia variación en las respuestas estatales: desde estados que penalizan a los retornados hasta aquellos que ofrecen incentivos para su reintegración. Estas políticas estatales influyen directamente en el grado de vulnerabilidad de las personas retornadas y, consecuentemente, en sus experiencias de reintegración.

El espectro de políticas es amplio: países como Argelia, Marruecos y Túnez han criminalizado a retornados que emigraron sin documentación, imponiendo multas e incluso penas de cárcel (Blondel et al., 2015; Dingerman, 2018). En el extremo opuesto, naciones con larga tradición emigratoria como India y Filipinas han desarrollado políticas activas para atraer retornados, especialmente en sectores económicos estratégicos.

México se ubica en una posición intermedia, con políticas más reactivas que proactivas, caracterizadas por presupuestos decrecientes y medidas concentradas en la recepción inmediata (Jacobo y Cárdenas,

2019; 2020). El programa “Somos Mexicanos” durante la administración de Peña Nieto, por ejemplo, se limitó a servicios básicos de recepción para quienes regresaban por centros de repatriación oficial, excluyendo así a un segmento significativo de retornados.

La variación en estas políticas responde a múltiples factores: sistemas políticos, marcos legales migratorios, estabilidad institucional, condiciones económicas y alianzas con organizaciones de la sociedad civil (Hagan y Wassink, 2020). Aún donde existen programas de apoyo, su divulgación suele ser deficiente y las acciones de acompañamiento, poco efectivas. Orozco y Yansura (2015) documentan que solo uno de cada cuatro centroamericanos en Estados Unidos conocía programas de reintegración en sus países. En México, un estudio en Tijuana mostró que 92% de los repatriados desconocía el programa “Somos Mexicanos” y sus servicios (López, 2012), posiblemente por el estado psicológico vulnerable que dificulta la retención de información.

Frente a estas limitaciones estatales, los actores no gubernamentales han asumido un rol protagónico en la provisión de servicios y acompañamiento a población retornada en México. Investigaciones recientes destacan las contribuciones de asociaciones religiosas que brindan servicios de recepción y reintegración a mediano plazo en estados fronterizos (Pérez y París, 2019), organizaciones creadas por retornados (Ortíz, 2019a, 2019b), el involucramiento de universidades (Ángel, 2019) y emprendimientos sociales que ofrecen opciones de profesionalización.

En este capítulo, examinamos críticamente el tipo de apoyo provisto por actores públicos y privados a los migrantes retornados participantes en nuestro estudio, analizando hasta qué punto esta ayuda influyó en sus trayectorias post-retorno en México. Fundamentalmente, exploramos cómo la dimensión político-institucional y organizacional —y su interacción con las etapas del curso de vida— condiciona los procesos de (re)integración de esta población.

Este capítulo se estructura en dos grandes secciones que examinan críticamente el ecosistema de apoyos para la (re)integración de migrantes retornados en México. En la primera sección, “De la recepción a la (re)integración: las respuestas de los estados”, aplicamos el modelo de Vila Freyer (2007) y los criterios de la OIM (2020) para analizar comparativamente los marcos normativos y programas de cinco entidades federativas (Baja California, Jalisco, Veracruz, Puebla y Ciudad de México), clasificándolas en estados proactivos, de gestión e incipientes. En la segunda sección, “Acciones desde la sociedad civil, actores privados y universidades”, examinamos el papel complementario —y en muchos casos sustitutorio— de actores no estatales como albergues religiosos, organizaciones de retornados, universidades y emprendimientos sociales, analizando su sostenibilidad, innovación y eficacia según los perfiles de población atendida. A través de este análisis dual, el capítulo busca elucidar cómo la interacción entre estructuras institucionales y la agencia de los migrantes moldea trayectorias de (re)integración marcadamente divergentes.

De la recepción a la (re)integración de las personas migrantes en retorno: las respuestas de los estados

Si bien las entidades federativas mexicanas han respondido de manera heterogénea a la recepción e integración de la población retornada, en términos generales la regulación subnacional en esta materia resulta insuficiente y adolece de vacíos significativos para abordar de forma integral los flujos de retorno (Corzo, 2022). En este contexto, la presente sección examina y compara los marcos normativos estatales vigentes en 2019 —año de realización del trabajo de campo— en Baja California, Jalisco, Veracruz, Puebla y Ciudad de México.

El análisis se sustenta en el modelo de tres tipos de atención a migrantes propuesto por Vila Freyer (2007), que clasifica a los estados en: proactivos, aquellos que implementan políticas novedosas y comprensivas de (re)integración; de gestión, los que se limitan a replicar las acciones federales; e incipientes o inexistentes, donde las políticas son prácticamente nulas o carecen de financiamiento. La clasificación consideró tanto la gama de derechos protegidos —identidad, ciudadanía, educación, empleo y salud— como el perfil de la población destinataria. Dada la heterogeneidad de la población retornada, resulta crucial determinar si las políticas estatales atienden a todos los subgrupos o priorizan solo algunos.

Cabe destacar que el análisis trasciende el examen meramente legal para incorporar elementos de implementación y asignación de recursos. Si bien el marco normativo es fundamental como reconocimiento formal de derechos, no garantiza per se la efectividad en la atención; la mera existencia de leyes proactivas no implica que sean las más eficaces, pues toda acción gubernamental debe ser evaluada en su ejecución concreta.

Como complemento al modelo tipológico, se incorporaron los criterios de buenas prácticas de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2021), que incluyen: sostenibilidad —institucionalización y recursos permanentes—, asociación —articulación de actores—, innovación —soluciones creativas—, replicabilidad —adaptabilidad a otros contextos— y eficacia —cumplimiento de objetivos medibles—. Si bien este estudio no pretende evaluar políticas públicas, la aplicación de estos parámetros permite comparar sistemáticamente el alcance y pertinencia de las acciones estatales en materia de migración de retorno.

Cuadro 7.1

Nivel de actividad de los estados hacia los migrantes retornados

	Proactivos CDMX Jalisco Puebla	Gestión Veracruz	Incipientes/ inexistentes Baja California
Perfil retorno	Heterogéneo	Retorno voluntario y forzado	Población deportada
Sostenibilidad	<p>CDMX: Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana. Artículos sobre pob retornada: 4,5,6,9, Capítulo VIII. Art 32</p> <p>– Programa Sectorial de Hospitalidad, Interculturalidad, Movilidad y Atención a Migrantes para el Distrito Federal [Ciudad de México] 2013-2018.</p> <p>Programa de Desempleo</p> <p>– Dirección de Atención a Huéspedes, Migrantes y sus Familias dentro de Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades.</p>	<p>– Ley de Atención a Personas Migrantes y sus Familias para el Estado de Veracruz de Ignacio de Valle (2018). Artículos 1,2,3.</p> <p>Se define al migrante de retorno como “persona originaria del estado de Veracruz que de manera voluntaria o forzosa retorna a residir en la entidad, con independencia del tiempo que haya residido en el extranjero”.</p>	<p>Ley para la Protección de los Derechos y Apoyo a los migrantes del estado de Baja California (2014) y con modificaciones en 2015.</p> <p>No cuenta con artículos específicos para población retornada.</p> <p>– Dirección de Atención al Migrante pero no es estatal es por alcaldía y a decisión de cada una.</p> <p>– No cuentan con Protocolos o Programas específicos para la población retornada.</p>

Continuación Cuadro 7.1

	Proactivos CDMX Jalisco Puebla	Gestión Veracruz	Incipientes/ inexistentes Baja California
Sostenibilidad	<p>Jalisco: Ley de Protección y atención de los migrantes en el Estado de Jalisco. Artículo 5. Cap. VIII. Derechos para los migrantes retornados y sus familias. Procurar la inserción escolar</p> <p>X Acceso a Identidad – Instituto Jalisciense para Migrantes (hasta 2018) creado bajo decreto.</p> <p>Funciones del Instituto: “apoyar la reinserción en la vida local de los jaliscienses en el extranjero que retornen al Estado” (Artículo 4 del Decreto).</p> <p>- Protocolo de Integración a Migrantes de Retorno del Instituto Jalisciense para Migrantes.</p>	<p>Art. 13 garantiza protección de derechos a la salud, educación trabajo para migrantes y sus familias.</p> <p>En particular art. 25 sec XIX “promover la existencia de condiciones adecuadas para inclusión social, educativa y laboral de las personas retornadas.</p> <p>Artículo 17 la colaboración del estado con las autoridades federales competentes para que los retornados cuenten con acceso a los servicios públicos que la Ley y la demás legislación les garantizan.</p> <p>– Dirección General de Atención a Migrantes.</p>	<p>– Dirección de Atención al Migrante pero no es estatal es por alcaldía y a decisión de cada una.</p>

Continuación Cuadro 7.1

	Proactivos CDMX Jalisco Puebla	Gestión Veracruz	Incipientes/ inexistentes Baja California
Sostenibilidad	<p>Puebla: No contaba con Ley de Migración.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Instituto Poblano de Asistencia al Migrante – Protocolo Programa de Vinculación Interinstitucional a Migrantes Poblanos en Retorno. 		
Asociación	<ul style="list-style-type: none"> – Múltiples vínculos con cabeceras municipales, Secretarías del Trabajo estatales y organizaciones de la sociedad civil. 		<ul style="list-style-type: none"> – Vínculos con el municipio de Tijuana para expedición de actas de nacimiento, credenciales de elector.

Continuación Cuadro 7.1

	Proactivos CDMX Jalisco Puebla	Gestión Veracruz	Incipientes/ inexistentes Baja California
Innovación	<p>Acciones distintas al gobierno federal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Atención a diferentes perfiles de retornados – Estrategias individualizadas – Registro de datos de personas para dar seguimiento – Canalización ad hoc según las necesidades a dependencias gubernamentales y otros actores. – Acción inmediata para que documentos de identidad no sean un obstáculo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de la política del gobierno federal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de la política del gobierno federal en centros de recepción de población deportada. <p>No contaban con programas y acciones específicas para la población retornada.</p>

Continuación Cuadro 7.1

	Proactivos CDMX Jalisco Puebla	Gestión Veracruz	Incipientes/ inexistentes Baja California
Eficacia	— No se nos proporcionaron análisis de resultados y/o informes de evaluación, salvo en el caso de la CDMX sobre empleo y seguro de desempleo para personas retornadas.	— No se nos proporcionaron análisis de resultados y/o algún informe de evaluación.	— No se nos proporcionaron análisis de resultados y/o algún informe de evaluación.

*La información capturada en este cuadro corresponde a los años 2018 y 2019, fechas en las cuales se realizó el trabajo de campo. Las leyes, programas e instituciones encargadas pudieron haber cambiado con la llegada de gobiernos locales nuevos.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de las distintas leyes, reglamentos y programas alojados en las páginas web oficiales de cada estado. Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal (Gobierno del Distrito Federal, 2011); Constitución Política de la CDMX (Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 2017); Ley de Protección y Atención de los Migrantes en el estado de Jalisco (Gobierno de Jalisco, 2016); Ley para la Protección de los Derechos y Apoyo a los migrantes del estado de Baja California (Gobierno de Baja California, 2014); Ley de Atención a Personas migrantes y sus familias para el estado de Veracruz (Gobierno de Veracruz, 2018).

De la aplicación de los criterios analíticos —la tipología de estados y los parámetros de buenas prácticas— a los marcos normativos y acciones en materia de migración de retorno, se desprende un panorama institucional marcadamente heterogéneo. En un extremo del espectro se ubican

la Ciudad de México, Jalisco y Puebla, entidades con marcos normativos comprensivos y acciones de carácter proactivo; en una posición intermedia se encuentra Veracruz, con un perfil más bien de gestión; y en el extremo opuesto, Baja California, donde las medidas de atención a la población retornada resultaron prácticamente inexistentes.

Estados de baja sostenibilidad y de gestión:

Baja California y Veracruz

Un hallazgo que destacó desde el inicio de la investigación fue la casi total ausencia de una política pública y una estructura de apoyo específicas para la población retornada en Baja California, lo que denota una *baja sostenibilidad* institucional. De acuerdo con el trabajo de campo realizado en Tijuana, el apoyo brindado por el gobierno estatal y los gobiernos locales para la (re)integración de los connacionales retornados es prácticamente nulo. La acción estatal se ha limitado a la recepción de personas deportadas a través de los centros de repatriación, en coordinación con albergues y organizaciones de la sociedad civil. Resulta particularmente significativo que, a pesar de albergar municipios como Tijuana y Mexicali —por los cuales retornan anualmente miles de mexicanos—, la ley estatal no contemple de manera explícita a la persona migrante de retorno. La legislación se refiere genéricamente al “migrante” y no explicita derechos o acciones concretas para los retornados y sus familias. Más bien, la normativa hace referencia a la migración irregular y deja en términos ambiguos la instauración de una Dirección de Atención a los Migrantes, delegando esta competencia a los ayuntamientos (Zamora y Zavala, 2019). Si bien el estado cuenta con la “Ley para la protección de los derechos y apoyo a la persona migrante”, se trata de un marco normativo que no contempla derechos y/o acciones específicas para la población retornada. La carencia de una definición precisa de “migrante de retorno” excluye a este grupo de una protección jurídica específica, a menos que se recurra a

la protección más amplia del principio “pro-persona”, que concede ciertos derechos con base en el hecho de haber retornado desde el extranjero (Hernández y Cruz Piñeiro, 2019).

Por su parte, el estado de Veracruz contaba con la *Ley de Atención a Personas Migrantes y sus Familias para el Estado de Veracruz* (2018) y una Dirección General de Atención al Migrante, elementos que constituyen la base para la *sostenibilidad* de una política de atención al retorno. La ley reconoce explícitamente al migrante de retorno, distinguiendo al menos entre dos tipos de retorno —voluntario y forzado— e incluye artículos específicos referentes a las personas repatriadas. En lo que respecta a la reintegración, la ley establece que los migrantes gozarán de los derechos humanos garantizados en la Constitución Mexicana, la Constitución local y los tratados internacionales. En particular, para los repatriados, se menciona la colaboración con autoridades federales para facilitar el acceso a servicios públicos. No obstante, esta base normativa, en la práctica, Veracruz operaba como un estado de *gestión*, caracterizado por una escasa innovación y cuyas acciones se limitaban predominantemente a aplicar las medidas diseñadas a nivel federal. La entrevista con un funcionario de la Dirección de Atención a Migrantes reveló que se ofrecía una atención incipiente a los retornados, centrada en trámites de actas de registro civil, gestión de constancias de identidad, asesoría en temas familiares, laborales y administrativos, así como la certificación de estudios. Sin embargo, no se tuvo acceso a informes de resultados o evaluaciones que permitieran determinar la eficacia de dichos programas.

Las entidades proactivas frente a la población retornada: CDMX, Jalisco y Puebla

En el otro extremo del espectro se ubicaron las entidades proactivas: CDMX, Jalisco y Puebla. En primer lugar, se constató que estas entidades contaban con *sostenibilidad*, al poseer marcos legales específicos, institu-

ciones dedicadas y, en general, presupuesto asignado para la atención a la población retornada.

En la CDMX, la *Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana*, sustentada en un principio de hospitalidad, promueve un trato digno y oportuno y facilita el acceso a los servicios y programas de la ciudad. Derivado de esta ley, se creó el Programa Sectorial de Hospitalidad, Interculturalidad, Movilidad y Atención a Migrantes (2013-2018). De manera específica, la CDMX fue declarada ciudad santuario “para los connacionales que reingresan de manera forzada al territorio nacional, ya sea temporal o permanentemente, por situaciones ajenas a su voluntad” (*Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 2017).

En Jalisco, la *Ley de Protección y Atención de los Migrantes* (Gobierno del Estado de Jalisco, 2016) señala explícitamente que se generarán condiciones para la reintegración en los ámbitos laboral, educativo y social para los migrantes de retorno y sus familias. Al momento de la investigación, el Instituto Jalisciense para los Migrantes (IJAMI) tenía entre sus funciones apoyar la reinserción de esta población con base en un Protocolo de Integración, el cual ponía especial énfasis en discernir si el retorno había sido voluntario o involuntario, ya que esta condición definía los servicios a otorgar.

A diferencia de las anteriores, en Puebla no existía una ley de migración propiamente dicha, sino una iniciativa de ley del 2008. Sin embargo, la entidad contaba con un órgano ejecutor específico: el Instituto Poblano de Asistencia al Migrante (IPAM), responsable de atender a la población migrante en el extranjero y a la repatriada. La atención se proveía en coordinación con instancias estatales y federales (Zamora y Zavala, 2019) y se guiaba por un Protocolo de Atención diseñado con apoyo de la OIM.

Un aspecto común a estas entidades proactivas fue el *alto nivel de asociación*; los responsables de los institutos y dependencias correspondientes mantenían vínculos fluidos y comunicación constante con otras

dependencias. No obstante, una debilidad identificada para la sostenibilidad a largo plazo fue que las acciones dependían en gran medida de la capacidad y voluntad de los funcionarios al frente, más que de una estructura burocrática amplia y capacitada, lo que hace que la continuidad de las políticas pueda verse amenazada ante los cambios de gobierno.

Estos estados también destacaron por su *innovación*. Esta se identificó, en primer término, en el reconocimiento de la heterogeneidad de la población retornada y sus necesidades diferenciadas. A diferencia de la política federal, sus acciones no se dirigían únicamente a quienes retornaron de manera forzada con cartilla de repatriación, sino a un espectro más amplio. Tanto Jalisco como Puebla contaban con Protocolos de Acción que establecían una atención focalizada en cinco etapas: 1) identificar las circunstancias del retorno; 2) realizar un diagnóstico de vulnerabilidades y fortalezas; 3) diseñar una estrategia *ad hoc*; 4) informar, canalizar y brindar acompañamiento en trámites; y 5) dar seguimiento al caso.

Un segundo aspecto innovador fue la actuación inmediata ante necesidades apremiantes, particularmente la obtención de documentos de identidad, fundamental para el ejercicio de otros derechos como salud, educación y empleo. En Puebla, el IPAM ofrecía una gama de servicios en protección, documentación y vinculación. En Jalisco, el IJAMI estableció un catálogo de servicios para agilizar la obtención de actas de registro civil, credencial para votar, licencia y pasaporte, yendo más allá de la simple asesoría para realizar una “canalización responsable” que asegurara que la persona fuera atendida correctamente en la instancia correspondiente.

La CDMX representó un caso de innovación notable al implementar un mecanismo concreto para sortear una barrera administrativa: mediante un acuerdo publicado en 2017, se ordenó a todas las dependencias del gobierno local aceptar la Constancia de Repatriación como un documento válido de identificación, brindando así una solución práctica a la exclusión documental que enfrentaban muchos deportados.

A pesar de esta infraestructura normativa, la mayoría de los jóvenes que participaron en los grupos focales desconocían, tanto las acciones federales, como las locales destinadas a apoyarlos. Una hipótesis es que la información no se difunde a través de los canales que esta población frecuenta, como las redes sociales o espacios de concentración laboral (por ejemplo, los *call centers*). Que solo un grupo reducido haya accedido a estos programas refleja una tendencia internacional donde el apoyo estatal a los connacionales retornados es limitado o nulo, tendencia que nuestro trabajo de campo respalda.

Un segundo hallazgo relevante fue que la mayoría de los migrantes entrevistados manifestaron tener demandas relativamente modestas hacia el gobierno. Sus principales expectativas se centraban en recibir información clara sobre oportunidades de empleo, educación y trámites de documentación. Asimismo, se identificó una diferencia significativa en las expectativas según el perfil migratorio: mientras los migrantes con un perfil cíclico expresaban la expectativa de recibir algún beneficio económico, los migrantes de la generación 1.5 enfatizaban la necesidad de poder ejercer plenamente sus derechos políticos y sociales.

Los albergues religiosos como espacio de apoyo inmediato después de la deportación

Los albergues han sido actores fundamentales para dar acompañamiento a la población de retorno mexicana, en particular a aquellas personas en situaciones de alta vulnerabilidad. El estado de Baja California se ha caracterizado por tener una amplia red de actores de la sociedad civil y religiosos, prácticamente éstos, y no el estado, han sido quienes se han encargado de ayudar a la población migrante, entre ellos a quienes regresan mediante procesos de repatriación y/o eventos de devolución, comúnmente conocidos como deportados. Para esta investigación visitamos la Casa Migrante Scalabrini, la cual cuenta con una alta sostenibi-

lidad pues lleva 32 años de presencia en Tijuana. La Casa del Migrante está dividida en distintos albergues que atienden diferentes subgrupos de la población migrante y se especializan en atender sus distintas necesidades. Mientras que las Scalabrinianas atienden a mujeres y niños, Casa Imco alberga a menores no acompañados y Casa Migrante Scalabrini atiende hombres desplazados, migrantes en tránsito, emigrantes y deportados.

Dentro del flujo de retorno, el albergue atiende principalmente a migrantes que han sido deportados y cuya (re)integración se da en condiciones de precariedad debido a la involuntariedad de su regreso, la carencia de documentos de identidad y pertenencias, y la separación familiar. Casa Migrante Scalabrini tiene tres áreas de apoyo: la legal, la laboral y la psicológica, las cuales son parte de las dimensiones que consideramos prioritarias en el marco teórico de esta obra como componentes de un proceso de (re)integración comprehensiva. Un elemento innovador de los servicios otorgados por Casa Escalabrini el énfasis en la atención psico-social como la primera necesidad que un migrante ve atendida al llegar al albergue, además del hospedaje y la comida. Al llegar al albergue, todas las personas participan en una entrevista individual donde se identifican necesidades y se evalúa su estado anímico. Atender la salud mental es una pieza fundamental para la recepción y acompañamiento de quienes viven un retorno forzado, el cual puede detonar procesos depresivos y trauma. Durante la entrevista, el director del albergue reiteró la importancia de “estabilizar emocionalmente a las personas”, por lo que con frecuencia se invita a migrantes que fueron deportados años atrás y que han logrado cierta estabilidad en el post-retorno para que platiquen con quienes recién regresan.

Esto les da mucha luz pues [al llegar a México] sienten que el mundo se les viene encima”, nos mencionó el director (Personal de Casa Migrante Scalabrini, Tijuana).

Asimismo, en la entrevista de diagnóstico que realiza el albergue se indaga, por ejemplo, si el migrante tiene intenciones de permanecer en Tijuana o bien si planea movilizarse a su comunidad de origen. Si es este el caso, la estancia en el albergue se reduce a un par de días en lo que sus familiares pueden ir por el migrantes o éste obtiene recursos para ir al lugar de destino. En caso de que los migrantes deseen quedarse en Tijuana, la atención psicoemocional se brinda durante toda su estancia. Paralelamente, las áreas laboral y legal les ayudan a conseguir vivienda y empleo, al ser éstas las principales necesidades que tienen los hombres retornados apoyados (Personal de Casa Migrante Scalabrini, Tijuana). Para ello, el albergue ha desarrollado un importante andamiaje de redes de comunicación y asociación con actores públicos y privados, pues les ayuda a tener sus documentos de identidad en regla y a buscar empleo con aquellas empresas (micro, pequeñas y medianas) con las cuales tienen contacto y de las que saben y/o consideran son responsables.

Otro elemento innovador en la atención a los migrantes es la concepción de la (re)integración como un proceso largo. Aunque el albergue ayuda a los migrantes a conseguir vivienda y empleo en un plazo de 45 días —tiempo máximo que pueden permanecer en el albergue— las puertas de Casa del Migrante están abiertas para que los migrantes de retorno acudan a recibir atención psicológica o simplemente visiten para convivir con otros migrantes. Es decir, el albergue resulta un punto de encuentro para compartir experiencias (Personal de Casa Migrante Scalabrini, Tijuana).

Las organizaciones creadas por migrantes de retorno para el acompañamiento en el corto y largo plazo

A lo largo del estudio encontramos otras iniciativas creadas desde la propia agencia y organización de los retornados, las cuales ofrecían acompañamiento y atención a grupos con necesidades muy particulares dentro de la población retornada, tales como Renovándonos en Puebla y

Destino y Libertad en Jalisco. En el caso de Destino y Libertad se trata de una iniciativa innovadora en Jalisco enfocada —como el propio encargado mencionó— en “salvar vidas”. Es un grupo de autoayuda para migrantes con problemas de adicciones a sustancias químicas y algunos de ellos con experiencia de expandillera y excarcelaría, en el cual el fundador —migrante de retorno también— brinda acompañamiento a partir del programa de 12 pasos. Como el mismo fundador nos compartió:

Los migrantes de retorno están en las calles de México sin nada, sufriendo, siendo discriminados, combatiendo la xenofobia, combatiendo (sus) propios demonios, el alcoholismo, la drogadicción (Personal de Destino y Libertad, Jalisco).

El apoyo brindado en Destino y Libertad es principalmente psico-emocional, el cual —como abordamos en el capítulo teórico y el capítulo 6— es de suma importancia para la (re)integración de la población retornada.

Nosotros somos exactamente como dice aquí, “una casa de vida” aquí yo te voy a enseñar a tener valores, te voy a enseñar a quererte, te voy a enseñar a respetar, te voy a enseñar a dejar de drogarte y alcoholizarte si tú quieres, no es forzoso (Personal de Destino y Libertad, Jalisco).

Dicha atención es prácticamente excepcional debido a la especificidad de la población a la cual está dirigida y por ser impartida en inglés, con estancia gratuita y voluntaria. Como mencionó su fundador “no existe en todo Jalisco un grupo que no cobre, que te de albergue, que te haga comida, que te haga sentir parte de”. Si bien Destino y Libertad lleva 9 años funcionando y ha logrado fomentar una red de apoyo entre migrantes de retorno con perfiles vulnerables, su sostenibilidad ha dependido básicamente del liderazgo y la iniciativa del fundador y encargado del grupo, así como de los recursos que el mismo aporta gracias al salario que obtiene

de su trabajo en un *call center*. Hasta el momento de la entrevista, la organización no recibía apoyos gubernamentales ni tampoco donaciones, debido a que no estaba, al momento de visitarlos, constituida como organización civil.

Las universidades como espacios de inclusión educativa, social y lingüística

Además de los albergues administrados por instituciones religiosas y de las iniciativas de atención creadas por los propios retornados, este estudio analizó el rol de las universidades públicas como espacios de inserción de la población migrante de retorno, particularmente aquellos que regresan durante la adolescencia o juventud, y tienen expectativas y recursos para realizar una carrera profesional. Las universidades permiten a los jóvenes no solo continuar con sus estudios, sino que les brindan un espacio de socialización y aprendizaje de las normas, códigos y conocimientos básicos sobre la cultura a México (como se discutió en el capítulo 6), aspectos que para muchos son totalmente ajenos a su regreso.

El movimiento de espacios santuario surge en Estados Unidos a partir del 2007 y se expande durante el gobierno de Donald Trump. Dicho movimiento involucra acciones de protección de la comunidad migrante indocumentada como no solicitar información sobre el estatus migratorio, no compartir datos con las autoridades migratorias y no permitir que éstas ingresen a los espacios sin orden judicial (Délano, 2018). Si bien lo anterior es propio del contexto de país de destino, en México se ha propuesto usarlo para describir “espacios en donde los grupos marginados no sean objeto de maltrato y puedan expresarse libremente” (Délano, 2018: 37). Para esta investigación visitamos dos espacios universitarios donde jóvenes de la generación 1.5 que han regresado a México han tenido la oportunidad de insertarse: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Veracruzana (UV).

En 2017, la BUAP se planteó responder a las necesidades de los jóvenes que regresaron a México desde Estados Unidos y quienes tenían el interés de continuar sus estudios. Con esta finalidad, se instauraron cursos propedéuticos para facilitar el ingreso a los programas educativos, además de fomentar el reconocimiento de sus estudios y tramitar las equivalencias de estos, entre otras medidas (González, 2023). Además, se diseñó un curso de aprendizaje del español como lengua académica enfocado a desarrollar las habilidades lingüísticas de los jóvenes de retorno y proveer nociones básicas sobre cultura e historia de México (González, 2023). A pesar de estos primeros esfuerzos, parece que las acciones no han tenido continuidad y tampoco existió una evaluación de los impactos de estas estrategias de inserción.

Por su parte, en 2017 la Universidad Veracruzana (UV) creó el Programa de Atención a Migrantes de Retorno (PAMIR), enfocado a asistir a la población de jóvenes retornados aspirantes a ingresar a la Universidad, así como a quienes ya estaban inscritos en ésta. El programa nació a partir de la iniciativa de profesores y autoridades que detectaron la presencia de jóvenes hablantes de un inglés nativo en las clases sobre América del Norte, las cuales con frecuencia suelen impartirse en ese idioma. En entrevista, las autoridades del PAMIR nos compartieron que estos cursos impartidos en inglés constituyen “un espacio donde se acercan los chicos [retornados] como de manera natural” (sic). Paralelo al alto dominio del inglés, las autoridades de PAMIR identificaron un bajo dominio del español académico entre los jóvenes estudiantes con experiencias de retorno, característica que afecta su proceso de aprendizaje y con frecuencia su proceso de socialización dentro de la universidad (aspectos examinados a profundidad en los capítulos 4 y 6). Al referirse a la inclusión de los jóvenes migrantes de retorno dentro del aula, las autoridades mencionaron que “no necesariamente se sentían integrados a su grupo y/o a la comunidad universitaria” (Personal del PAMIR, CDMX).

Uno de los retos desde el surgimiento del PAMIR fue identificar a los jóvenes con experiencia migratoria en Estados Unidos dentro de la población estudiantil y atraerlos para brindarles apoyo. En el proceso de admisión, el área de servicios escolares de la Universidad les permitió incluir una pequeña encuesta, en la cual los propios jóvenes podían identificarse como migrantes de retorno. Entre el 2017 y 2018, habían aplicado 600 jóvenes retornados de los cuales ingresaron alrededor de 15 por año. Al mismo tiempo, los encargados del programa notaron y destacaron la heterogeneidad de esta población, especificación que es congruente con la heterogeneidad del flujo de retorno en el siglo XXI mostrada en estudios demográficos:

Hay migrantes involuntarios, migrantes transgeneracionales, migrantes fracasados, etc. (...) Hay quienes acaban de regresar y que estuvieron más de 10 años, hay quienes regresaron en 2016 y solamente estuvieron 2 meses. Entonces realmente tenemos una población muy variada (Personal del PAMIR, Veracruz).

Ante la diversidad de la población de jóvenes retornados, el PAMIR se planeó con una visión integral considerando apoyar a los estudiantes a navegar por los procesos administrativos desde el momento del ingreso hasta su titulación, además de ofrecer asesoría y orientación en el aspecto lingüístico. En 2019, las autoridades del PAMIR consideraban emprender algunas acciones como cursos remediales de español, apoyo para la elaboración de trabajos académicos e incluso la posibilidad de aceptar trabajos de titulación escritos en inglés. Los responsables del programa estaban preparando diversos instructivos en inglés y en español, para guiar a los jóvenes sobre cómo navegar en la página web de la universidad y señalarles cuáles eran los requisitos, fechas y proceso para inscribirse y preparar el examen de admisión (Representante PAMIR, Veracruz).

Considerando la integración como un proceso multidimensional, el PAMIR contempla un diseño de atención que busca atender el aspecto psicosocial de los estudiantes y sus familias, además de una herramienta de acompañamiento a lo largo de su paso por la universidad que les brinde información sobre temas diversos, desde “cuestiones de salud, de defensa de sus derechos, de resolución de problemas”. Debemos enfatizar que evaluar la efectividad de las acciones del PAMIR requeriría un monitoreo a mediano plazo, lo cual escapó al propósito de esta investigación. Destacamos, sin embargo, que los jóvenes migrantes entrevistados dentro de la Universidad Veracruzana tenían poco conocimiento sobre el PAMIR y los apoyos que éste ofrecía. Para el caso de aquellos que se habían insertado ya al mercado laboral, declararon haber obtenido sus trabajos mediante recomendaciones de sus profesores o sus propios medios. Es posible que, debido al poco tiempo de operación del programa, una mayoría de los jóvenes universitarios con perfil de migrante en retorno no tuviesen aún conocimiento de éste y de sus servicios. Solo un joven mencionó haber oído hablar del PAMIR de manera indirecta:

Me han platicado que desde hace 2-3 años que empezaron [el PAMIR]. O fue una compañera con la que desarrollamos el proyecto que ganamos, fue la que estuvo con él [profesor que participa en PAMIR] durante el desarrollo del programa. Y yo no estuve, y sí sé que se enfoca en ayudar no solo en los trámites o facilitar trámites de ingreso para la los que entran o los que van a salir o ya salieron. No solo en cuestiones de trámites, sino en adaptación (Rosa, Veracruz).

El resto de los jóvenes retornados universitarios no tenían conocimiento del PAMIR, aunque mencionaron como sugerencias para el programa proporcionar ayuda con los trámites de ingreso, revalidación y certificación de su nivel de inglés, y apoyar el proceso de integración dentro de la propia universidad. Estas sugerencias eran ya objetivos del

programa, pero al parecer no eran del conocimiento de los jóvenes, lo cual destaca la importancia de acciones de difusión y divulgación de los apoyos y programas en apoyo de la población migrante de retorno contenidos en el PAMIR. Igual que las leyes y cambios normativos, los programas universitarios han de ser socializados para alcanzar a la población objetivo.

“Somos más que inglés”: HolaCode como facilitador para la integración de los jóvenes retornados

La Ciudad de México ha sido considerada como vanguardista gracias a su legislación en materia de derechos humanos para las personas migrantes, incluyendo la población de retorno. En esta ciudad se aloja uno de los proyectos más innovadores para la integración de retornados y refugiados promovidos por la iniciativa privada. HolaCode es una *start up* que prepara a migrantes en retorno y refugiados como programadores de código, al mismo tiempo que promueve y capitaliza sus habilidades biculturales y bilingües adquiridas durante sus trayectorias migratorias. El programa consiste en una preparación intensiva de cinco meses, 6 días a la semana, utilizando un currículo creado en Syllicon Valley para la enseñanza de programación. Previamente se examinaron los componentes de preparación para el trabajo (capítulo 4) e inserción laboral de HolaCode (capítulo 5). En este capítulo, profundizamos en el modelo de (re)integración en el cual se sustenta su operatividad.

Consideramos esta iniciativa como innovadora pues HolaCode está diseñado como un modelo de integración multidimensional. Además de ser formados como programadores, los alumnos reciben capacitación financiera, apoyo social para navegar las instituciones formales e informales en México, vinculación laboral, y ayuda psicoemocional, la cuál es un componente principal del programa. El equipo de HolaCode está consciente que el regreso a México, después de vivir periodos prolongados en Estados Unidos, con frecuencia implica shock y emociones de desarraigo y

tristeza profunda, razón por la cual brindan apoyo psicológico a sus estudiantes paralelo a promover la formación de redes de apoyo sólidas. Como se examinó en el capítulo sobre socialización, el shock y desarraigo son frecuentes entre los migrantes de retorno que pasaron largos periodos en Estados Unidos y/o fueron forzados a regresar a México, como nos compartieron algunos estudiantes:

A mí me duró tres meses de shock después, como que pensé tienes que ponerte a trabajar, tienes que buscar (Max, Ciudad de México).

Para otros, persistió varios años; “Yo digo que duré 5, sino 6 años en shock. Que no aceptaba. No quería estar aquí, quería irme pa’ atrás” (Daniel, Ciudad de México).

Los desafíos a la adaptación y reintegración para los migrantes de retorno se extienden a conductas discriminatorias en su vida cotidiana. En repetidas ocasiones los entrevistados mencionaron recibir burlas y/o rechazos derivados del uso del inglés en espacios públicos, como el transporte o en restaurantes. De manera adicional, HolaCode busca atender otras necesidades propias del curso de vida de sus estudiantes, como brindar servicio de cuidadoras cuando los estudiantes son padres de hijos pequeños (Personal de HolaCode, CDMX).

Un objetivo paralelo a formar programadores es la creación de una comunidad de jóvenes migrantes en retorno a México. El mismo modelo de negocios de financiamiento se fundamenta en valores de solidaridad y comunidad, como nos compartieron miembros del staff de HolaCode. Los migrantes que son aceptados en HolaCode reciben una manutención y alimentos, además de no pagar colegiatura mientras están estudiando. Una vez concluida la formación como programadores, y habiendo iniciado un empleo, los estudiantes empiezan a pagar el monto de la colegiatura a un interés bajo. La lógica detrás de esto es generar un sentimiento de

solidaridad entre quienes ya están en el programa y otros migrantes que pudiesen ingresar al programa un futuro:

Muchas veces los chicos [que están en HolaCode] dicen `bueno, la situación política de Estados Unidos no va a mejorar y cada vez va a haber más gente retornando; yo quiero contribuir a estas generaciones que vienen´ y la manera en que contribuyen es a través de su retorno, del retorno de la colegiatura (Personal de HolaCode, CDMX).

La comunidad “retornada” se promueve también en las interacciones cotidianas, en la aceptación de la diferencia y al fomentar un sentimiento de orgullo en lo que distingue a los jóvenes migrantes de retorno del resto de la población mexicana: la experiencia migratoria, el bilingüismo y el biculturalismo. Este orgullo lo fomentan de manera consciente el personal que labora en la *start-up*, como nos lo comenta alguien que es parte del staff.

Aquí se genera una comunidad en donde, además, se va construyendo mucho la identidad, ¿no?, la identidad bicultural. Aquí decimos, aquí muchos chicos dicen “sí, soy pocho y con mucho orgullo lo digo”; se habla con mucha tranquilidad el Spanglish. Ehm, cuando los chicos, por ejemplo, generaciones nuevas, empiezan a conocerse mejor, se dan cuenta que los chicos con los que conviven tienen las mismas historias o han pasado por las mismas situaciones o tienen los mismos sentimientos. Entonces, se va generando una comunidad muy, muy fuerte que, hoy por hoy, te puedo decir que siguen viniendo los alumnos de las generaciones anteriores, como voluntarios, a apoyar, que siempre están dispuestos a participar y colaborar con HolaCode. Y ya ves así, los fines de semana parece un centro comunitario aquí, ¿no?... A veces vienen sus familias y aquí están trabajando o estudiando o haciendo uso de las instalaciones o simplemente, em, pues, em, hanguendo, ¿no?, con otros chicos (Personal de Hola Code, CDMX).

Al momento de conocerlos, la *start-up* mostraba un alto nivel de asociación debido a alianzas estratégicas con organizaciones de la sociedad civil que daban apoyo a la población retornada, por ejemplo, IIPSOCULTA, Otros *Dreams* en Acción, New Comienzos y América sin Muros (Ver Cuadro 7.2). Respecto a su difusión y capacidad de alcance con la población de retorno, HolaCode realizó una investigación exhaustiva para conocer los medios más utilizados por los migrantes de retorno y poderse difundir entre la comunidad. HolaCode difundió su trabajo mediante Facebook, repartiendo *flyers* afuera de los *call centers*, y participando en programas en medios de comunicación frecuentados por la población inmigrante en Estados Unidos, como Univisión y Telemundo²:

Las familias transnacionales les llamaban a sus familiares de ‘oye, escuché de Hola Code’, por qué no buscas o, por ejemplo, mamás de, inclusive, chicos que estaban detenidos en detention centers a punto de ser deportados ya le decían a sus hijos cuando regreses a México, cuando te deporten, ve a buscar a HolaCode, yo vi que ayudan” (Personal de HolaCode, CDMX).

En cuanto a la eficacia de su trabajo, HolaCode nos compartió algunos datos sobre su operación. Para 2019, el 88% de quienes terminaron el programa obtuvieron empleo en una empresa tecnológica. De hecho, la mayoría obtenían sueldos más del doble que en *call centers*. Sin embargo, los encargados identificaron también un nivel medio de deserción a lo largo del programa (ver Cuadro 7.2). Además, el personal identificó diversos retos para su sustentabilidad, como el buscar diversificar sus fuentes de ingresos. Al no ser una organización de la sociedad civil, sino más bien

² Por ejemplo <https://www.univision.com/shows/noticiero-univision/empresa-mexicana-ofrece-un-curso-de-programacion-a-personas-que-hayan-sido-deportadas-y-que-sepan-hablar-ingles-video>

una empresa de tipo social, las opciones de financiamiento y patrocinios se reducen. Lo anterior se complica aún más por una cuestión de género.

La fundadora y la mayoría del *core team* somos mujeres. Entonces, hay una, todavía hay una brecha de desigualdad en cuanto a una mujer en tecnología... Nos siguen cerrando las puertas, sobre todo en el sector como de inversiones, de inversionistas. Este, a veces son mucho más agresivos los inversionistas con una mujer que si fuera un hombre. Sin embargo, eso no nos pues, no nos apaga, como la idea de que esto puede salir adelante y seguimos y seguimos (Personal de HolaCode, Ciudad de México).

Asimismo, uno de los cuestionamientos al programa por parte de financiadoras es la posibilidad de escalar y expandirse para formar cada vez a un mayor número de personas. Para los directivos de HolaCode la población objetivo es y será sobre todo la de retorno.

Cuadro 7.2

Tipo de población atendida por organizaciones civiles
y otros actores y parámetros de buenas

Tipo Actor	Tipo de población a quien dirige acción	Sostenibilidad	Asociación	Innovación
Organizaciones de la Sociedad Civil Casa Migrante Scalabrini (Tijuana)	Migrantes hombres, deportados.	Es alta pues lleva 30 años funcionando.	Casa Migrante tiene relación con gobierno, empresas y otros actores de sociedad civil para ayudar en documentos de identidad y empleo.	Entrevistas personales y rutas de acción personalizadas. – Los mismos jóvenes deportados apoyan a quienes recién han llegado a las OSC.

Continuación Cuadro 7.2

Tipo Actor	Tipo de población a quien dirige acción	Sostenibilidad	Asociación	Innovación
Destino y Libertad (Jalisco)	Población muy vulnerable. Migrantes deportados, en proceso de rehabilitación de sustancias, en algunos casos experiencia expandillera y que habían estado encarcelados en E:UA: Migrantes deportados.	– Destino y Libertad lleva 9 años y es una A.C. Depende del recurso que ingresa su director.	– Destino y Libertad tiene baja asociación con actores. Obstáculos para recibir apoyo gobierno.	Es la única iniciativa en Jalisco que atiende ese perfil de población. A diferencia de otros grupos de autoayuda es de libre entrada y salida, gratuito y bilinbgüe.
Universidades Universidad Veracruzana	Jóvenes generación 1.5	Se institucio- naliza el Programa en 2018	– En construc- ción la relación con otros departamentos al interior de la Universidad y con gobierno estatal y federal.	Diseño innovador de programa. Semestre de inmersión Participación de diversas facultades para ofrecer una amplitud de servicios

Continuación Cuadro 7.2

Tipo Actor	Tipo de población a quien dirige acción	Sostenibilidad	Asociación	Innovación
Actores privados Start up HolaCode (CDMX)	Jóvenes retornados que llevan tiempo viviendo en México	<ul style="list-style-type: none"> – Formalización como emprendimiento social. Problemas para encontrar fuentes de financiamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Alta pues tiene estrecha relación con empresas (150 socios) para inserción laboral. – Constante comunicación con otras organizaciones que apoyan a la población retornada como Ipsoculta, Otros Dreamers, New Comienzos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Programa integral. Enseñanza programación 5 meses. Ingreso por habilidades con examen no por documentación. –Capacitación financiera –Apoyo psicoemocional (shock y discriminación). –Espacio socialización. –Documen-tación: preparación de CV y docs ID, revalidación.
Tipo Actor	Tipo de población a quien dirige acción	Sostenibilidad	Asociación	Innovación

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Conclusiones

Este capítulo contribuye a analizar el contexto institucional-normativo en el que se insertan los migrantes de retorno, así como la agencia que ellos mismos ejercen, conceptos centrales en la perspectiva del curso de vida. La interacción entre la estructura institucional y la agencia de los migrantes se revela como pieza clave en sus procesos de (re)integración. Los hallazgos presentados dan cuenta de la existencia de una variedad de leyes y programas en los estados donde realizamos la investigación, evidenciando diferentes niveles de sostenibilidad e innovación según los criterios de la OIM. Entre las entidades en las cuales se contemplaba una atención integral al considerar distintos perfiles del retorno se identificaron la Ciudad de México, Jalisco y Puebla, mientras que en otros casos como Baja California las políticas eran prácticamente inexistentes. Sin embargo, no pudimos analizar de manera exhaustiva la puesta en práctica de las medidas institucionales ni la interacción subjetiva de las personas retornadas con aquéllas, es decir, cómo impactaban estas políticas en su sentimiento de pertenencia a partir del reconocimiento —o no— de sus derechos.

Esta limitación en el análisis se explica porque prácticamente la mayor parte de los entrevistados en los distintos grupos focales desconocían los programas ofrecidos por los gobiernos estatales y federal. Una hipótesis que surge es que la información gubernamental no se difunde a través de los medios y espacios más frecuentados por su población objetivo, lo que sugiere problemas de eficacia en la implementación. Otro hallazgo significativo es que la mayoría de los jóvenes entrevistados manifestaba expectativas relativamente modestas hacia el gobierno. Sus demandas se concentraban principalmente en que las autoridades les proporcionaran información sobre oportunidades de empleo, educación y expedición de documentos de identidad, mientras que los jóvenes de la generación 1.5

enfaticaban particularmente la necesidad de poder ejercer plenamente sus derechos políticos y sociales, aspecto fundamental para la construcción de su ciudadanía sustantiva.

Contrario a los apoyos ofrecidos por los gobiernos, los servicios provistos por actores no estatales cobran alta relevancia para asistir el proceso de (re)integración. Los apoyos de estas organizaciones son particularmente cruciales para migrantes con perfiles de especial vulnerabilidad, como aquellos cuyas vidas se vieron interrumpidas abruptamente por una deportación o que regresaron a México de manera no planeada. El apoyo de actores no estatales también resulta esencial para las personas migrantes que carecen de vínculos familiares y sociales sólidos en México desde los cuales puedan obtener apoyo para su reinserción social, lingüística, educativa y laboral.

En algunos contextos subnacionales, la labor de los actores no estatales adquiere un carácter protagónico frente a la ausencia de apoyo gubernamental. El caso de Baja California es emblemático, donde la ayuda de albergues operados por organizaciones religiosas se ha convertido en el principal soporte para la población que llega bajo esquema de deportación, tanto para servicios de recepción inmediata como de reintegración a mediano plazo, tal como lo han documentado investigaciones previas (París, 2010; Del Monte, 2019). Además, observamos un amplio abanico de actores no estatales que, en su conjunto, responden a diversas necesidades de la población retornada —documentación, educación, preparación para el trabajo, atención psicoemocional, vinculación laboral— y que muestran cierta especialización en perfiles particulares. Resulta especialmente significativo que en algunos casos son los propios retornados quienes generan iniciativas para ayudar a otros como ellos, manifestando así su agencia y capacidad de incidir en las estructuras de apoyo existentes, tal como lo plantea la perspectiva del curso de vida.

Dentro del espectro de organizaciones civiles identificamos una oferta de acompañamiento para la recepción y (re)integración tanto en el corto como en el largo plazo, cubriendo diversas necesidades como orientación para trámites de documentación, vinculación con empresas y nichos laborales, y —no menos importante— la creación de redes de apoyo social y psicoemocional. Estas organizaciones dirigen su apoyo principalmente a hombres y mujeres migrantes que pasaron gran parte de su niñez y juventud fuera de México (generación 1.5) y quienes, por tanto, requieren acompañamiento especializado para aprender a navegar instituciones, trámites, servicios, e incluso los códigos y normas tácitas de la cultura mexicana, como se discutió en el capítulo 6.

Destino y Libertad merece especial mención por ofrecer asistencia a una población escasamente atendida por el gobierno y otras organizaciones: personas en retorno con historias de adicciones químicas, experiencia expandillera y marcadores de identidad visibles (tatuajes, vestimenta característica, uso del Spanglish), condiciones que frecuentemente detonan actitudes discriminatorias. Los miembros de esta organización reportan vivir en constante discriminación en México, carecer de vínculos familiares sólidos y enfrentar condiciones laborales precarias, principalmente en la industria de los *call centers* o como profesores de inglés, como se analizó en el capítulo 5. En este contexto, la red de apoyo ofrecida por la organización adquiere especial relevancia como espacio donde los sentimientos de pertenencia, respeto y camaradería construidos colectivamente se convierten en herramientas fundamentales durante el proceso de (re)integración.

HolaCode y la Universidad Veracruzana ofrecen servicios a un perfil similar —jóvenes retornados que buscan formarse profesionalmente para insertarse en el mercado laboral— aunque con enfoques distintos. La diferencia radica en el tipo de formación profesional (carrera universitaria de

4 años versus formación intensiva como programadores en 6 meses) y en los recursos que presuponen por parte de los migrantes. Como se discutió extensamente en el capítulo 4, los migrantes de retorno enfrentan dificultades significativas para reincorporarse al sistema educativo mexicano y avanzar hasta el nivel superior. Si bien la UV ha contemplado en el diseño del PAMIR elementos para facilitar el ingreso de jóvenes retornados, aspirar a la educación superior implica haber superado ciertos umbrales y múltiples desafíos. No es casualidad que todos los jóvenes universitarios entrevistados hubiesen retornado con sus familias nucleares, condición que se resaltó en el capítulo 4 como facilitador importante. HolaCode, por su parte, se enfoca en un perfil menos “ideal” de migrante: aquellos que no necesariamente fueron estudiantes destacados en Estados Unidos, que regresaron de manera forzada y sin redes de apoyo, o que ya llevan varios años viviendo en México.

En conjunto, los actores no estatales cubren un amplio espectro de servicios que atienden las distintas dimensiones de la (re)integración. A diferencia de los apoyos gubernamentales, generalmente no establecen criterios estrictos respecto al tiempo transcurrido desde el regreso a México para acceder a sus servicios. Mientras las políticas estatales suelen concebir la reintegración como un proceso que ocurre principalmente en los primeros meses posteriores al retorno, los actores no gubernamentales frecuentemente otorgan acompañamiento en el mediano e, incluso, largo plazo. Cabe destacar, sin embargo, que la asistencia al retorno no puede recaer predominantemente en actores no estatales, ya que estos enfrentan limitaciones importantes para escalar sus servicios debido a restricciones de recursos humanos, físicos y económicos. Es particularmente crucial proveer apoyos efectivos a aquellos migrantes que, ya sea por periodos prolongados fuera de México o debido a un retorno forzado, llegan al país en condiciones de alta precariedad y con redes de apoyo

social debilitadas, para quienes los programas de reinserción juegan un rol fundamental. Finalmente, sugerimos fomentar una colaboración más activa entre actores gubernamentales y no gubernamentales como mecanismo para potenciar las buenas prácticas identificadas y promover un proceso de aprendizaje continuo que redunde en mejores políticas de integración para toda la población retornada.

CAPÍTULO 8

Consideraciones finales

Los migrantes de retorno en la agenda pública

A lo largo de más de una década, el gobierno federal mexicano ha respondido a la población retornada con diversas estrategias que, sin embargo, han resultado fragmentadas, parciales y con financiamiento insuficiente (Jardón y Murguía, 2024; Jacobo y Cárdenas, 2020). Desde el programa *Somos Mexicanos* de Enrique Peña Nieto, enfocado exclusivamente en deportados; pasando por la Estrategia Interinstitucional para la Atención Integral de Familias Mexicanas Repatriadas y Retornadas de la administración López Obrador, de la cual no existen estudios sobre su implementación o efectividad; hasta la reciente estrategia *México te abraza* de la presidenta Claudia Sheinbaum, que ofrece 2,000 pesos a deportados para necesidades básicas (Ortiz, 2025) —las respuestas han sido insuficientes y carentes de integralidad.

Este recorrido de acciones gubernamentales evidencia una constante: la incapacidad para desarrollar políticas sostenidas y comprehensivas. Iniciamos esta investigación analizando las respuestas del gobierno mexicano ante la primera administración de Donald Trump. En el segundo mandato de Trump, nos encontramos con acciones mínimas por parte de México, las cuales..., las cuales —aunque bien intencionadas— resultan claramente insuficientes. La promesa de la presidenta Sheinbaum de apoyar “una reintegración digna e integral” (Ortiz, 2025) choca con la

realidad de programas que no abordan la complejidad multidimensional del retorno.

Ocho años después de las declaraciones del entonces presidente Enrique Peña Nieto en el Palacio Nacional, durante el evento “Educación Sin Fronteras”, el tema de la población retornada y sus necesidades de reintegración ha quedado prácticamente en el olvido. Este abandono se manifiesta tanto en los discursos oficiales como en la práctica concreta. La desaparición de programas clave como el Fondo de Apoyo al Migrante (FAM), cuyos recursos fueron cancelados desde el gobierno federal, evidencia este preocupante vacío de política pública.

Este olvido institucional se explica, en parte, por el desplazamiento de la atención gubernamental hacia otros flujos migratorios. En los últimos años, el foco de la relación migratoria México-Estados Unidos se ha centrado predominantemente en la gestión del incremento considerable de personas que transitan por territorio mexicano con la finalidad de alcanzar Estados Unidos. Las recientes tensiones binacionales, incluyendo las declaraciones del precandidato presidencial Donald Trump en enero de 2024 sobre el cierre de la frontera (AFP, 2024) y la respuesta del entonces presidente López Obrador, confirman que la agenda bilateral está dominada por la contención de flujos extra regionales.

Los datos son elocuentes: el año 2023 estableció un récord en el ingreso de migrantes a territorio mexicano, con 588,626 eventos de personas que entraron sin documentos entre enero y octubre, según cifras de la Secretaría de Gobernación (Hernández, 2023). Paralelamente, el retorno de connacionales ha experimentado una tendencia decreciente desde su punto máximo en 2010, cuando se registraron 832,790 retornados, hasta los 294,203 documentados en 2020 (Terán, 2023).

Sin embargo, esta disminución cuantitativa oculta transformaciones cualitativas fundamentales que emergen de los hallazgos de esta investigación y que demandan atención urgente:

- a) *La nueva complejidad del retorno contemporáneo*: Los migrantes que han regresado en las últimas dos décadas presentan características distintivas que intensifican los desafíos de reintegración. Como documentan Terán (2023) y Giorguli y Bautista (2022), los tiempos de estancia en Estados Unidos son significativamente más largos, generando una serie de vulnerabilidades acumuladas: redes de apoyo social y familiar debilitadas o inexistentes, desconocimiento de la estructura institucional mexicana, necesidad de certificar habilidades laborales y educativas adquiridas en el extranjero, y frecuentes afectaciones a la salud mental derivadas del desarraigo, trauma y shock involucrados en el retorno forzado o voluntario.
- b) *La naturaleza multidimensional y extendida de la reintegración*. Los hallazgos de esta obra demuestran que la (re)integración dista mucho de ser un proceso uniforme, lineal o sencillo. Por el contrario, se revela como una experiencia profundamente heterogénea donde factores económicos, sociales, políticos y psicosociales interactúan de manera compleja, operando simultáneamente a nivel individual, comunitario e institucional. Los migrantes entrevistados invierten largos periodos buscando insertarse en nichos laborales adecuados a sus habilidades y expectativas, lidian con procesos de acceso e inclusión al sistema educativo caracterizados por su complejidad burocrática, y construyen gradualmente redes sociales que, en muchos casos, conducen a una redefinición profunda de su identidad y sentidos de pertenencia cultural y ciudadana.
- c) *El enfoque de curso de vida como marco interpretativo*. A lo largo de esta obra, hemos conceptualizado la (re)integración desde la perspectiva del curso de vida, entendiéndola como un proceso multidimensional donde diversas esferas se entrelazan e influyen mutuamente. Las características y trayectorias individuales, las etapas del curso de vida en que ocurren la emigración y el retorno, las experiencias

educativas y laborales durante las estancias en Estados Unidos, y la agencia misma de los migrantes interactúan dialécticamente con las condiciones estructurales del contexto de retorno, la existencia de marcos institucionales de apoyo y la presencia de organizaciones de la sociedad civil que brindan acompañamiento.

Esta investigación aporta evidencia contundente sobre la naturaleza de mediano y largo plazo de los procesos de (re)integración. Lejos de concluir en los primeros meses posteriores al retorno, estos procesos se extienden por años e incluso pueden no alcanzarse plenamente, motivando en algunos casos nuevos proyectos migratorios internos o internacionales (Kuschminder, 2017; Rivera, 2019). Aunque los números hayan disminuido desde el pico de 2010, los retornados actuales presentan características que demandan mayor atención: estancias más prolongadas en Estados Unidos, redes sociales debilitadas y necesidades de reintegración a largo plazo. Por tanto, argumentamos que la atención a las necesidades de reinserción no debe limitarse a los picos del flujo de retorno, sino mantenerse de manera constante para apoyar a quienes, tras años de haber regresado a México, continúan buscando rehacer o construir una vida en territorio mexicano.

Hallazgos transversales: cuatro dimensiones interconectadas

Frente este panorama de respuestas gubernamentales insuficientes y fragmentadas, los hallazgos de esta investigación revelan la complejidad de los procesos de reintegración que experimentan los migrantes retornados. A lo largo de esta obra, nos propusimos responder a tres grupos de interrogantes centrales para comprender la complejidad del retorno migratorio en el México contemporáneo: ¿quiénes son los migrantes de

retorno y qué determina su heterogeneidad?, ¿cómo impacta la experiencia migratoria en su reinserción educativa, laboral y social?, y ¿qué mecanismos y estrategias despliegan para adaptarse a un contexto nacional que los recibe con vacíos institucionales? Las respuestas a estas preguntas, sintetizadas a continuación, revelan que la reintegración es un proceso profundamente desigual, donde las trayectorias individuales están determinadas por la intersección de factores estructurales y la capacidad de agencia de los propios migrantes.

Los migrantes de retorno en el México del siglo XXI constituyen un grupo profundamente heterogéneo, cuya diversidad está determinada por factores como la etapa del curso de vida en la que regresan (niñez, adolescencia o adultez), su capital cultural y lingüístico (especialmente el dominio del español y el inglés), el capital social y económico familiar del que disponen, el contexto geográfico de llegada (urbano o rural) y el tipo de retorno (voluntario o forzado). Esta heterogeneidad inicial se ve amplificada por las distintas experiencias migratorias y las habilidades adquiridas en Estados Unidos, configurando trayectorias de reintegración radicalmente distintas.

Un segundo eje de análisis revela que la (re)integración es un proceso multidimensional donde estos factores interactúan. La experiencia migratoria influye decisivamente en la trayectoria educativa, pero su impacto es mediado por las barreras del sistema mexicano, como los “procesos tortuosos” de revalidación y la ausencia de apoyo lingüístico, que afectan especialmente a la generación 1.5. La inserción laboral está marcada por una relación compleja entre la educación y las habilidades adquiridas en ambos países: el bilingüismo puede abrir puertas a nichos como los *call centers*, pero la transferibilidad del capital humano es limitada y frecuentemente conduce a la precariedad o la desprofesionalización, sobre todo para las mujeres. El contexto familiar, el tipo de retorno y el lugar de llegada son determinantes críticos, ya que una red familiar sólida puede

facilitar la reinserción educativa y laboral, mientras que la falta de ella, un retorno forzado o un contexto local con pocas oportunidades pueden obstaculizarla severamente.

Finalmente, los mecanismos de adaptación destacan el rol central de la agencia de los migrantes, quienes despliegan estrategias de resiliencia —como el emprendimiento— para interactuar con unas estructuras institucionales fragmentadas. La (re)integración a largo plazo está profundamente ligada a la reconstrucción de la identidad y el sentido de pertenencia, un proceso no lineal donde el dominio del español actúa como puente y barrera, y donde la etapa de vida en que se migró es crucial. Los apoyos formales de la sociedad civil, el gobierno y la iniciativa privada, aunque existen, proporcionan caminos diferenciados debido a su cobertura limitada, su fragmentación y el vacío institucional general, lo que hace que las condiciones que facilitan una reintegración exitosa sigan siendo la excepción y no la norma.

A continuación, desarrollamos sistemáticamente estos hallazgos organizados en cuatro dimensiones interconectadas.

1. Educación: talón de Aquiles de la inclusión

El sistema educativo mexicano se revela como una barrera crítica para la reintegración efectiva de los retornados, evidenciando profundas contradicciones entre el discurso de inclusión y las prácticas institucionales excluyentes. Desde el marco teórico del curso de vida, nuestra investigación documenta cómo la edad de retorno, el capital cultural acumulado y las redes de apoyo disponibles configuran trayectorias educativas radicalmente distintas, desmintiendo la noción de una experiencia uniforme de reintegración.

Barreras burocráticas como mecanismo de exclusión institucionalizada

Los procesos de revalidación de estudios emergen como el primer y más determinante filtro excluyente. Los migrantes enfrentan trámites que, en palabras de los participantes, son “complejos, tortuosos y llenos de recovecos burocráticos”. Esta complejidad administrativa no es neutra: opera como un mecanismo de selección que privilegia a quienes cuentan con capital social y económico para navegar la burocracia. Particularmente en educación superior, los costos en tiempo y dinero de los procesos de revalidación disuaden definitivamente a jóvenes que, como documentan Jardón y Ronzón (2020), se ven forzados a priorizar la necesidad inmediata de trabajar sobre la continuidad educativa. El hallazgo más alarmante es que estos procesos burocráticos no solo retrasan la inscripción, sino que frecuentemente precipitan la interrupción permanente de las trayectorias educativas.

Brecha lingüística y la falacia de la “mexicanidad lingüística”

La ausencia de programas de español como segunda lengua constituye una forma de exclusión sistémica que afecta particularmente a la generación 1.5. Como señalan Despaigne (2018) y Vargas (2022b), existe una presunción institucional errónea de que todo retornado debe dominar el español por el simple hecho de tener ascendencia mexicana. Esta “falacia de la mexicanidad lingüística” transfiere la responsabilidad de la inclusión educativa a las familias, eximiendo al Estado de su obligación de garantizar el derecho a la educación. Los testimonios recogidos documentan experiencias de estigma, exclusión y discriminación activa hacia quienes hablan español con acento norteamericano o utilizan variaciones lingüísticas como el spanglish, revelando cómo la lengua opera como marcador de pertenencia y mecanismo de exclusión.

*La preparación institucional inexistente:
cuando la escuela excluye en lugar de incluir*

Las instituciones educativas mexicanas demuestran una alarmante falta de preparación para recibir estudiantes retornados. La carencia de protocolos específicos, materiales adecuados y docentes sensibilizados genera dinámicas de exclusión dentro del aula que pasan desapercibidas para el sistema educativo. Prácticas pedagógicas aparentemente neutras, como el dictado, se convierten en barreras infranqueables para quienes no dominan la lectoescritura del español. La investigación documenta cómo la falta de estrategias de transición, la ausencia de apoyos lingüísticos y la carencia de formación docente especializada crean entornos educativos hostiles para la población retornada.

El factor familiar como determinante crítico

La continuidad educativa depende críticamente del apoyo familiar, evidenciando cómo el capital social y económico familiar media las oportunidades de reinserción. Los retornados que permanecen dentro de la familia nuclear y cuentan con recursos económicos suficientes tienen significativamente mayores oportunidades de reinserción educativa exitosa. Por el contrario, quienes retornan como adultos independientes o con responsabilidades de proveedores enfrentan obstáculos casi insuperables. Este hallazgo refuerza la perspectiva del curso de vida al demostrar cómo la etapa vital en que ocurre el retorno interactúa con los recursos familiares disponibles para configurar trayectorias educativas divergentes.

La dimensión temporal de la exclusión educativa

Los hallazgos revelan que los efectos excluyentes del sistema educativo mexicano operan en múltiples temporalidades. En el corto plazo, se manifiestan como dificultades de inscripción y adaptación inicial; en el mediano plazo, como problemas de permanencia y rendimiento académico; y en

el largo plazo, como limitaciones para la movilidad social a través de la educación. Esta multidimensionalidad temporal explica por qué intervenciones puntuales o programas de corto plazo resultan insuficientes para abordar la complejidad del desafío.

Interpretación teórica desde el enfoque de curso de vida

La evidencia recopilada sustenta una crítica fundamental al modelo educativo mexicano desde la perspectiva del curso de vida: el sistema presume una trayectoria educativa lineal y continua que no corresponde a las realidades migratorias contemporáneas. Al no reconocer las discontinuidades, rupturas y transiciones complejas que caracterizan las trayectorias vitales de los migrantes, el sistema educativo reproduce exclusiones que podrían mitigarse con políticas sensibles a las particularidades del curso de vida.

El sistema educativo mexicano actual opera, en la práctica, como un mecanismo de exclusión más que de inclusión para la población retornada. Esta conclusión tiene implicaciones profundas para el diseño de política educativa: no basta con garantizar el acceso formal a la educación; se requiere una transformación estructural que reconozca la diversidad de trayectorias vitales y provea los apoyos específicos que cada una requiere. La reintegración educativa exitosa exige superar el modelo homogeneizante actual hacia uno que valore y responda a la diversidad de experiencias y necesidades.

2. Inserción laboral: entre el potencial y la precariedad

El mercado laboral mexicano presenta un panorama profundamente segmentado para los migrantes retornados, donde las habilidades adquiridas durante la experiencia migratoria interactúan con las estructuras de oportunidad locales para producir trayectorias de reinserción marcadamente divergentes. Desde la perspectiva del curso de vida, nuestra investigación

revela cómo la edad de retorno, el género, el capital lingüístico y las redes sociales disponibles configuran mercados de trabajo paralelos que ofrecen condiciones laborales y perspectivas de movilidad radicalmente distintas.

El bilingüismo como línea divisoria

El dominio del inglés emerge como el factor más determinante en la segmentación del mercado laboral de retornados. Esta competencia lingüística, adquirida predominantemente durante la socialización escolar en Estados Unidos, permite el acceso a nichos laborales especializados que ofrecen salarios relativamente superiores al promedio nacional. Sin embargo, esta aparente ventaja competitiva encubre realidades laborales complejas y frecuentemente precarias. Los *call centers*, principal empleador de retornados bilingües, ofrecen inserción inmediata —“con que hables inglés, basta”— pero presentan limitaciones estructurales para el desarrollo profesional a largo plazo. Como documentan Da Cruz (2014) y Hualde (2017), estos espacios funcionan como “guetos laborales” donde se concentran retornados con perfiles similares, generando dinámicas de solidaridad entre pares pero también reproduciendo condiciones de estancamiento profesional y precariedad laboral encubierta.

La transferibilidad limitada de capital humano

Uno de los hallazgos más significativos concierne a la dificultad de transferir las habilidades y experiencias laborales adquiridas en Estados Unidos al contexto mexicano. Los migrantes cíclicos, particularmente aquellos empleados en sectores como la construcción, agricultura o servicios en Estados Unidos, retornan frecuentemente a actividades económicas similares a las que desempeñaban antes de emigrar, evidenciando la escasa valoración de su experiencia internacional acumulada. Esta desconexión entre el capital humano adquirido y las oportunidades laborales locales

representa una pérdida social significativa y cuestiona los supuestos sobre la transferibilidad automática de habilidades en contextos migratorios.

El emprendimiento como estrategia de adaptación

Frente a las limitaciones del mercado laboral formal, el emprendimiento emerge como estrategia recurrente entre retornados con ahorros acumulados durante su experiencia migratoria. Sin embargo, estas iniciativas presentan importantes variaciones según el capital social y económico disponible. Mientras algunos migrantes logran establecer negocios sostenibles con apoyo familiar y comunitario, muchos otros enfrentan obstáculos insalvables por la falta de acceso a financiamiento, asesoría técnica y redes comerciales. La investigación documenta cómo los programas gubernamentales de apoyo al emprendimiento, cuando existen, frecuentemente ofrecen recursos insuficientes y carecen del acompañamiento necesario para asegurar la sostenibilidad de los proyectos.

La intersección entre género y reinserción laboral

El análisis desde la perspectiva de género revela patrones diferenciados en las trayectorias laborales de retornados. Las mujeres enfrentan barreras adicionales relacionadas con las responsabilidades de cuidado, la segmentación sexual del mercado laboral y las expectativas sociales sobre su rol productivo. Muchas mujeres retornadas documentan procesos de desprofesionalización, aceptando empleos por debajo de su cualificación o recurriendo al trabajo informal como estrategia para conciliar las demandas laborales y familiares. Esta evidencia cuestiona los enfoques de política laboral que ignoran las dimensiones de género en los procesos de reinserción.

La dimensión territorial de las oportunidades laborales

La investigación identifica marcadas diferencias regionales en las posibilidades de reinserción laboral. Los contextos urbanos, particularmente ciudades con presencia de industrias globalizadas y sectores servicios especializados, ofrecen mayores oportunidades para capitalizar el bilingüismo y la experiencia internacional. Por el contrario, las comunidades rurales y regiones con economías tradicionales presentan opciones limitadas que frecuentemente obligan a los retornados a aceptar empleos precarios o a migrar internamente hacia centros urbanos, generando una segunda ola de desplazamiento posterior al retorno internacional.

Iniciativas prometedoras, pero de alcance limitado

Experiencias como el emprendimiento social HolaCode demuestran el potencial de modelos alternativos que vinculan formación técnica especializada con las ventajas competitivas de los retornados bilingües. Sin embargo, estas iniciativas permanecen marginales en escala y enfrentan desafíos significativos para su escalamiento. La evidencia sugiere que, si bien estos modelos pueden ser efectivos para segmentos específicos de la población retornada, no constituyen una solución comprehensiva para la diversidad de perfiles y necesidades laborales existentes.

Los hallazgos laborales refuerzan la centralidad del enfoque de curso de vida para comprender las trayectorias de reinserción. La edad de retorno emerge como variable crítica: quienes retornan en etapas tempranas del curso de vida tienen mayores oportunidades de capitalizar su bilingüismo en sectores especializados, mientras que aquellos que retornan en edad adulta, particularmente con responsabilidades familiares, enfrentan presiones inmediatas que limitan sus opciones laborales. Esta evidencia cuestiona los modelos homogéneos de política laboral y sugiere la necesidad de intervenciones diferenciadas según la etapa del curso de vida.

El mercado laboral mexicano reproduce y en muchos casos amplía las desigualdades preexistentes entre los migrantes retornados. Lejos de operar como mecanismo de movilidad social, frecuentemente consolida trayectorias de precariedad y limita el potencial de desarrollo que representa el capital humano acumulado durante la experiencia migratoria. Esta conclusión exige un replanteamiento fundamental de las políticas de empleo para retornados, transitando de enfoques asistencialistas hacia estrategias integrales que reconozcan y capitalicen la diversidad de habilidades y experiencias que posee esta población.

3. Identidad y pertenencia: la reconstrucción del “ser mexicano” en el retorno

Los procesos de reconstrucción identitaria emergen como dimensión fundamental para comprender la reintegración de largo plazo, particularmente entre la generación 1.5. Nuestra investigación revela que el retorno implica una renegociación constante de lo que significa “ser mexicano”, proceso que desborda el marco legal de la ciudadanía formal para adentrarse en el terreno complejo del *habitus* y la pertenencia cultural.

La disyuntiva ciudadanía formal vs. ciudadanía vivida

Los jóvenes de generación 1.5 experimentan una contradicción fundamental entre su estatus legal como ciudadanos mexicanos y su capacidad para ejercer una ciudadanía cultural plena. Como señalan Despaigne y Jacobo (2016), este desajuste se manifiesta en múltiples niveles: desde la incapacidad de reconocer efemérides patrias hasta el desconocimiento de códigos culturales básicos que otros mexicanos dan por sentado. Esta brecha entre el “ser” y “sentirse” mexicano representa uno de los desafíos más profundos documentados en nuestra investigación, particularmente para quienes vivieron sus años formativos en Estados Unidos.

El español como puente y barrera identitaria

El dominio del español emerge como el mediador crucial en los procesos de reconstrucción identitaria. Lejos de ser una simple herramienta comunicativa, la lengua funciona como termómetro de la mexicanidad, donde el acento, el registro lingüístico y el dominio de variantes locales se convierten en marcadores de pertenencia. Los testimonios documentan experiencias de discriminación y estigma hacia quienes hablan español con acento estadounidense o utilizan spanglish, revelando cómo la lengua opera como frontera simbólica que delimita la membresía cultural. La ausencia de programas de español como segunda lengua en el sistema educativo mexicano representa una falla crítica que perpetúa esta exclusión.

Trayectorias identitarias no lineales

La investigación identifica patrones recurrentes en la evolución de las identidades post-retorno. Muchos jóvenes describen transiciones desde una inicial autopercepción como “falsos mexicanos” hacia identidades más complejas que incorporan su experiencia bicultural. Estos procesos son notablemente dinámicos y se extienden por años, desmintiendo la noción de que la identidad se estabiliza rápidamente después del retorno. La gradual adquisición de competencias culturales —desde navegar la burocracia mexicana hasta dominar referentes culturales locales— va tejiendo progresivamente un sentido de pertenencia más auténtico y menos performativo.

El redescubrimiento de la ciudadanía formal

Paradójicamente, el retorno permite a muchos jóvenes experimentar por primera vez los beneficios plenos de la ciudadanía formal. Frente a lo que González (2011) identifica como “aprender a ser ilegal” en Estados Unidos, en México descubren derechos que les eran inaccesibles: movilidad sin

restricciones, acceso a servicios de salud, educación y, significativamente, la posibilidad de trabajar usando su nombre verdadero. Este redescubrimiento de la ciudadanía opera como contrapeso a las dificultades de integración cultural, ofreciendo un piso mínimo de derechos que facilita la reconstrucción de proyectos de vida.

Los hallazgos identitarios refuerzan la centralidad del momento del ciclo vital en que ocurre el retorno

Quienes retornan durante la adolescencia o adultez joven muestran mayor plasticidad en sus procesos de reconstrucción identitaria, mientras que aquellos que retornan en etapas posteriores enfrentan mayores dificultades para adaptar identidades ya consolidadas. Esta evidencia sugiere la necesidad de políticas sensibles a las particularidades del desarrollo identitario en diferentes etapas del curso de vida.

4. Gobernanza de la reintegración: el vacío institucional y la resiliencia comunitaria

El análisis de la dimensión institucional revela un sistema de apoyo fragmentado y profundamente insuficiente, donde la responsabilidad de la reintegración recae desproporcionadamente en las redes familiares y comunitarias.

La sobrecarga del capital social familiar

Las familias emergen como el principal —y frecuentemente único— mecanismo de apoyo para los retornados. Esta dependencia excesiva del capital social familiar reproduce y amplía las desigualdades existentes, ya que los retornados sin redes familiares sólidas enfrentan obstáculos casi insuperables. La investigación documenta cómo las diferencias en el

apoyo familiar explican en gran medida las trayectorias divergentes de reintegración, particularmente en dimensiones educativas y de vivienda.

El ecosistema paralelo de la sociedad civil

Frente al vacío institucional estatal, ha emergido un ecosistema diverso de actores no gubernamentales que proveen servicios críticos. Desde albergues religiosos que ofrecen recepción inmediata hasta organizaciones de migrantes que brindan acompañamiento especializado, estos actores han desarrollado respuestas innovadoras, pero con recursos insuficientes y cobertura limitada. Casos como Destino y Libertad, que atiende a población exconvicta bilingüe, ilustran tanto la capacidad de innovación de la sociedad civil como las graves omisiones del Estado.

La fragmentación institucional estatal

El análisis comparado de cinco entidades federativas revela profundas disparidades en las capacidades institucionales para atender a retornados. Mientras la Ciudad de México, Puebla y Jalisco han desarrollado estrategias relativamente más comprehensivas, entidades como Baja California —a pesar de su importancia como punto de repatriación— carecen de programas específicos. Esta fragmentación geográfica crea un panorama de derechos ciudadanos desiguales según el lugar de retorno.

El desconocimiento como barrera de acceso

Uno de los hallazgos más preocupantes es el amplio desconocimiento entre los retornados sobre los programas de apoyo existentes. Esta brecha de información opera como barrera de acceso adicional, particularmente para los sectores más vulnerables. Paradójicamente, muchos retornados expresan expectativas modestas hacia el gobierno, limitándose a solicitar información básica sobre empleo, educación y trámites documentales.

La temporalidad restrictiva de las políticas

Las políticas existentes adolecen de una perspectiva de corto plazo, concentrando apoyos en los primeros meses posteriores al retorno. Esta temporalidad restrictiva ignora la naturaleza extendida de los procesos de reintegración documentados en esta investigación y deja desatendidas las necesidades de mediano y largo plazo.

En conjunto, derivamos algunas recomendaciones puntuales para una gobernanza efectiva de la migración de retorno: 1) Fortalecer las capacidades institucionales estatales y municipales; 2) Desarrollar mecanismos de coordinación intergubernamental; 3) Institucionalizar programas para evitar su desaparición con los cambios administrativos; 4) Implementar sistemas de monitoreo y evaluación de resultados; y 5) Desarrollar campañas de difusión accesibles sobre derechos y servicios disponibles.

Concluimos resaltando que el contraste entre la capacidad de agencia de los retornados y la debilidad institucional del Estado mexicano representa una paradoja fundamental. Mientras los migrantes despliegan estrategias complejas de adaptación y resiliencia, el Estado ofrece respuestas fragmentadas e insuficientes. Esta desconexión entre la experiencia vivida de los retornados y la arquitectura institucional disponible exige un replanteamiento profundo de la gobernanza migratoria en México.

Hacia una agenda integral: conclusiones y llamado a la acción

A lo largo de esta obra, hemos documentado la compleja realidad que enfrentan los migrantes mexicanos al retornar a su país de origen. Lejos de constituir un simple “regreso al hogar”, el retorno se revela como un proceso multidimensional, extendido en el tiempo y marcado por profundas desigualdades en el acceso a oportunidades de reintegración efectiva. Los hallazgos presentados trazan un panorama donde la desconexión

entre las necesidades de los retornados y las respuestas institucionales evidencia una crisis silenciosa que demanda atención inmediata.

La evidencia recabada en esta investigación sustenta una conclusión fundamental: México requiere transitar de manera urgente de una política de la omisión hacia una gobernanza integral de la reintegración. Este nuevo paradigma debe reconocer que los procesos de inclusión efectiva trascienden por completo los marcos temporales estrechos que han caracterizado los programas gubernamentales hasta ahora. Como hemos demostrado, la reintegración no se agota en los primeros meses posteriores al retorno, sino que se extiende por años e incluso décadas, exigiendo intervenciones sostenidas y sensibles a las particularidades de cada etapa del curso de vida.

Nuestros hallazgos identifican cuatro dimensiones interconectadas que deben constituir el núcleo de cualquier estrategia comprensiva. *En el ámbito educativo*, urge superar las barreras burocráticas que obstaculizan la revalidación de estudios y desarrollar programas de transición lingüística que reconozcan al español como segunda lengua para muchos retornados. El sistema educativo mexicano debe transformarse de mecanismo de exclusión a puente de inclusión. *En el terreno laboral*, es imperativo crear mecanismos de certificación de competencias adquiridas en el extranjero y promover la vinculación efectiva entre las habilidades de los retornados y las oportunidades del mercado laboral mexicano. El bilingüismo y la experiencia internacional deben dejar de ser capital desaprovechado.

En la dimensión identitaria, se requiere reconocer la complejidad de los procesos de reconstrucción del “ser mexicano” y desarrollar apoyos psicosociales que acompañen estas transiciones culturales prolongadas. *En la esfera institucional*, es fundamental fortalecer las capacidades locales, articular acciones entre órdenes de gobierno y establecer alianzas

estratégicas con los actores de la sociedad civil que han demostrado capacidad de innovación frente a la omisión estatal.

Esta obra cierra con un llamado a la acción dirigido a todos los actores del ecosistema de reintegración: a los gobiernos, para que desarrollen políticas basadas en evidencia; a las instituciones educativas, para que se transformen en espacios de inclusión genuina; a las organizaciones de la sociedad civil, para que continúen su labor indispensable; y a la academia, para que profundice la investigación sobre este fenómeno en evolución. Los migrantes retornados no constituyen un problema, sino capital humano valioso cuyo potencial está siendo truncado por políticas miopes y fragmentadas. Su reinserción exitosa representa una oportunidad única para el desarrollo nacional, el fortalecimiento de las comunidades y la construcción de una sociedad más inclusiva.

El retorno no es el final del viaje migratorio, sino el comienzo de un nuevo capítulo en la vida de cientos de miles de connacionales. Corresponde a todos nosotros, como sociedad, asegurar que este capítulo esté marcado por la dignidad, la oportunidad y la esperanza. La reintegración efectiva no es solo una obligación moral y una deuda histórica con quienes han vivido la experiencia migratoria, es una inversión estratégica en el futuro de México.

Referencias

- 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), 337-370.
- Abrego, L. (2014). Latino Immigrants' Diverse Experiences of "Illegality." En C. Menjivar y D. Kanstroom (eds.). *Constructing Immigrant "Illegality": Critiques, Experiences and Responses* (pp. 139-160). Cambridge University Press.
- Abrego, L. y Gonzáles, R. (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), 144-157.
- Acosta, C. (2016). De veteranos de guerra a militantes: reivindicación social e identitaria de veteranos deportados de Estados Unidos en Tijuana. En P. Pombo, A. Hualde, y O. Morales (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 291-219). El Colegio de la Frontera Norte.
- AFP (2024). Vamos a cerrar la frontera, amaga un Trump envalentonado. *El Economista*. 16 enero de 2024. Consultado en <<https://www.economista.com.mx/internacionales/Vamos-a-cerrar-la-frontera-amaga-un-Trump-envalentonado-20240116-0115.html>>
- Aguilar, R. (2020). ¿Dónde quedo? ¿De dónde soy ahora? Análisis de las barreras que enfrentan los migrantes de retorno en el Estado de México. Ponencia presentada en el Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. UNAM-IIA.

- Aguilar, R. y Jacobo, M. (2019). Migración de retorno infantil y juvenil en México: Cambios y desafíos educativos. En J. Nájera, D. Lindstrom, y S. Giorguli (eds.). *Migraciones en las Américas* (pp. 167-195). El Colegio de México.
- Alanís, F. (2005). Regreso a casa: la repatriación de mexicanos en Estados Unidos durante la gran depresión, el caso de San Luis Potosí, 1929-1934. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*. 29, 119-148.
- Alarcón, R. y Cordero, B. (2019). Deportación y trabajadores transnacionales en la industria de los call centers en México. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 120-142.
- Anderson, J. (2015). Tagged as a criminal: Narratives of Deportation and Return Migration in a Mexico City Call Center. *Latino Studies*, 13(1), 8-27.
- Ángel, H. (2019). Las universidades públicas estatales mexicanas ante el retorno: retos y adaptación institucional para recibir a los futuros *dreamers*. En R. Cruz-Piñeiro y E. Vargas (coords.). *Los DREAMERS ante un escenario de cambio legislativo. Inserción social y económica en México* (pp. 269-301). El Colegio de la Frontera Norte.
- Anguiano-Téllez, M., Cruz-Piñeiro, R. y Garbey-Burey, R. (2013). Migración internacional de retorno: trayectorias y reinserción laboral de emigrantes veracruzanos. *Papeles de población*, 19(77), 115-147.
- Arowolo, O. (2000). Return Migration and the Problem of Reintegration. *International Migration*, 38(5), 59-82.
- Battistella, G. (2018). *Report. Return migration: a conceptual and policy framework*. Center for Migration Studies.
- Bautista, A. (2023). Derechos Fragmentados de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes en México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Investigación e Intervenciones con Niñeces, Adolescencias y Juventudes Migrantes.
- Bazán-Ramírez, A. y Galván-Zariñana, G. (2015). Incorporation of migrant students returning from the United States to high schools in Mexico. *International Migration*, 53(1), 3-13.

- Benenson, L. (2020). Fact Sheet. Deferred Action for Childhood Arrivals. *National Immigration Forum*. Consultado en <<https://immigrationforum.org/article/fact-sheet-on-deferred-action-for-childhood-arrivals-daca/>>
- Berger, P. y Luckman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Blondel C., Conciatori M., Preiss N., Monras MS. y Seiller S, Uhlmannsiek J. (2015). *Post-deportation risks: criminalized departure and risks for returnees in countries of origin*. Center for Human Rights and International Justice. Consultado en <https://www.amerainternational.org/wp-content/uploads/2015/06/1.-Post-Deportation-Risks-A-Country-Catalogue.compressed-copy-2.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.). *The Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Publishing.
- Bybee, E., Jensen, B. y Johnstun, K. (2022). Normalista Perspectives on Preparing Mexican Teachers for American Mexican Students. En P. Gándara y B. Jensen (coords.). *The Students we share: preparing U.S. and Mexican educators for our transnational future* (71-96). SUNY Press.
- Calva, L. E. (2022). Perfiles y tendencias en la migración de retorno a México durante la administración de Trump. *Revista Estudios Fronterizos*, 23(101), 1- 22.
- Canales, A. y Meza, S. (2018). Tendencias y patrones de la Migración de Retorno. *Migración y Desarrollo*, 16(30), 123-155.
- Cárdenas-Alaminos, N. (2022). La re-integración de las y los jóvenes retornados en México: buenas prácticas desde los gobiernos de los estados y las organizaciones de la sociedad civil. Documento de Política Migratoria 12. CIDE.
- Cárdenas-Alaminos, N. y Valenzuela, K. (2025). Introduction. En N. Cárdenas-Alaminos y K. Valenzuela y L. Meza (eds). *Migrant and Refugee Integration in Mexico Governance, Civil Society and Public Opinion* (pp. 1-13). Routledge.

- Carrillo, E. (2023). La expulsión escolar en México vista desde la sociología política de la migración internacional. *CONfines*, 19(36), 49-71.
- Cassarino, J.P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies*, 6(2), 253-279.
- Cassarino, J. P. (2008). (ed.). *Return Migrants to the Maghreb Countries: Reintegration and Development Challenges*. European University Institute.
- Castiello-Gutiérrez, S. y Camacho-Lizárraga, M. (2022). Puentes Program: An institutional response claiming for bridges in a time of trumpeting walls. En U. Gaule, S.Sharma, y K. Bista (eds.). *Rethinking education across borders: Emerging issues and critical insights on globally mobile students* (pp. 157-174). Springer.
- Christiansen, M., Trejo, P. y Mora-Pablo, I. (2017). You know English, so why don't you teach? Language ideologies and returnees becoming language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80-95.
- Cobo, S. (2008), ¿Cómo entender la movilidad ocupacional de los migrantes de retorno? Una propuesta de marco explicativo para el caso mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 23(1), 159-177.
- Conway, D. y Cohen, H. (1998). Consequences of Migration for Mexican Transnational Communities. *Economic Geography*, 74(1), 26-44.
- Corona-Jiménez, M. A. (2018). El arduo proceso de reinserción laboral de los retornados en la periferia globalizada. *Economía, Sociedad y Territorio*, 18(57), 455-486.
- Cortéz, N. y Hamann, E.T. (2014). College Dreams a la Mexicana. *Latino Studies*, 12(2), 237-258.
- Cortéz, N., García, A. y Altamirano, A. (2015). Estudiantes migrantes de retorno. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1187-1208.

- Corzo, E. (2022). Diseño normativo de la migración de retorno. En S. Giurguli y A. Bautista (coords.). *Derechos Fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno en México* (pp. 253-287). El Colegio de México.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Da Cruz, M. (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.
- Da Cruz, M. (2018). Offshore Migrant Workers: Return Migrants in Mexico's English-Speaking Call Centers. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences. New Immigrant Labor Market Niches*, 4(1), 39-57.
- Da Cruz, M. (2021). El retorno como estrategia para romper el techo de cristal. Trayectorias migratorias y profesionales de los jóvenes mexicanos de la generación 1.5 en los call centers bilingües de la Ciudad de México. En A. Hualde, M. París, y O. Woo (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 157-193). El Colegio de la Frontera Norte.
- De la Paz, H. y Morales, J. (2017). ¿Oportunidades de empleo o nuevas formas de trabajo precario? Los call centers de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Espiral (Guadalajara)*, 24(69), 155-191.
- Del Monte, J. (2019). Del retorno forzado a la vida en la calle. La transición a la indigencia en una entidad fronteriza del norte de México. En L. Rivera (ed.). *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina* (pp. 233-274). El Colegio de México.
- Délano, A. (2018). Universidades Santuario: hacia un movimiento transnacional. En C. Garrido y J. Anderson (coords.). *¿Santuarios Educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers, retornados y deportados* (pp. 31-49). Universidad Veracruzana.

- Denier, N. y Masferrer, C. (2020). Returning to a new Mexican labor market? Regional variation in the economic incorporation of return migrants from the US to Mexico. *Population Research and Policy Review*, 39 (4), 617-641.
- Despaigne, C. (2018). Language Is What Makes Everything Easier: The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica Revista Educativa*, 47, 1-18.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2019). The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*, 17(4), 428-447.
- Dingeman K. (2018). Segmented re/integration: divergent post-deportation trajectories in El Salvador. *Social Problems*. 65(1), 116-34.
- Donato, K. y Armenta, A. (2011). What we know about unauthorized migration. *Annual Review of Sociology*, 37, 529-543.
- Dreby, J., Gallo, S., Silveira, F. y Adams-Corral, M. (2020). Nací Allá: Meanings of US Citizenship for young children of return migrants to Mexico. *Harvard Educational Review*, 90(4), 573-597.
- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la emigración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 35(2), 103-116.
- Durand, J. (2014). Coordenadas metodológicas. De cómo armar el rompecabezas. En C. Oehmichen (coord.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 261-284). UNAM.
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. El Colegio de México.
- Durand, J. (2021). Inmigración: extranjeros e hijos de mexicanos binacionales. En J. Durand, y J. Schiavon. *Jalisco: Tierra de Migrantes* (pp. 116-138). Gobierno del Estado de Jalisco.

- Durand, J. (2022). Perfil del migrante retornado. *La Jornada*. 11 de septiembre. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2022/09/11/opinion/012a2pol>
- Durand, J. y Arias, P. (2014). Escenarios locales del colapso migratorio. Indicios desde los Altos de Jalisco, *Papeles de Población*, 20(81), 165-192.
- Durand, J. y Massey, D. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XX*. Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa.
- Durand, J. y Schiavon, J. (2021). *Jalisco: Tierra de Migrantes*. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En W. Heinz (ed.). *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*, vol. I (pp. 58-86). Deutscher Studien Verlag.
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Elder, G., Kirkpatrick, M. y Crosnoe, R. (2006). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.). *Handbook of the Life Course* (pp. 3-19). Springer.
- Elder, G. y George, L. (2016). Age, Cohorts, and the Life Course. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer y M. Kirkpatrick (eds.). *Handbook of the Life course* (pp. 59-85). Springer.
- Enríquez, J. y Monge, K. (2022). La vida de aquellos que fueron expulsados. El curso migración-deportación de mexicanos laborando en Call Centers en Hermosillo, Sonora. *Huellas de la Migración*, 6(12), 67-103.
- Escobar, A. y Masferrer, C. (2021). *La década en que cambió la migración*. El Colegio de México.
- Fortier, A. M. (2013). What's the Big Deal? Naturalization and the Politics of Desire. *Citizenship Studies*, 17(6-7), 697-711.
- Fundación BBVA México, Consejo Nacional de Población y BBVA Research. (2018). *Anuario de migración y remesas México 2018*. Ciudad de México: Fundación BBVA México.

- Gaceta Oficial de la Ciudad de México* (2017). Constitución Política de la Ciudad de México. 5 de febrero.
- Gallo, S. (2021). "Mixed-Status Siblings Now in Mexico: How U.S. Documentation and Transborder Experiences Shape Pathways Across Borders. *Anthropology and Education Quarterly*, 53(1), 47-64.
- Gallo, S. y Ortiz, A. (2020). Broaching Unauthorized (Im)migration in Mexican Primary Schools. *Teachers College Record*, 122(8), 1-40.
- Gandini, L., Lozano-Ascencio, F., Gaspar-Olvera, S. (2015). *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*. Consejo Nacional de Población.
- Ghosh, B. (2000). Return migration: reshaping policy approaches. En B. Ghosh (ed.). *Return Migration: Journey of Hope or Despair?* (pp. 181-226). International Organization for Migration.
- Giménez, G. (2001). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En L. Reina, *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Miguel Ángel Porrúa.
- Giorguli, S. (2018). Prólogo. En C. Garrido y J. Anderson (coords.). *¿Santuarios Educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados* (pp. 7-12). Universidad Veracruzana.
- Giorguli, S., García, V. y Masferrer, C. (2018). Un sistema migratorio en construcción. Dinámica demográfica y políticas migratorias en América del Norte y el Triángulo Norte de Centroamérica. Reporte Técnico. CEDUA-El Colegio de México.
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zúñiga, V. (2022). Bienestar educativo para los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y en México. En A. Escobar y C. Masferrer (coord.). *La década en que cambió la migración. Enfoque binacional del bienestar de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y México*. El Colegio de México/CIESAS.

- Giorguli, S. y Bautista, A. (2022). Introducción: nuevos patrones de retorno y los retos institucionales para su integración. En S. Giurguli y A. Bautista (coords.). *Derechos Fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno en México* (pp. 29-88). El Colegio de México.
- Giorguli, S. y Amaro, M. (2023). Sitting on the Wall. The Intersection of International Migration and Education. En Mark Berends, Barbara Schneider y Stephen Lamb (eds.) *The Sage Handbook of Sociology of Education* (pp. 308-324) Sage Publishing Group.
- Gmelch, G. (1980). Return Migration. *Annual Review of Anthropology*, 9, 135-159.
- Gobierno de Baja California (2014). Ley para la Protección de los Derechos y Apoyo a los migrantes del estado de Baja California, 12 de septiembre.
- Gobierno del Distrito Federal (2011). Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal, 7 de abril.
- Gobierno de Jalisco (2016). Ley de Protección y Atención de los Migrantes en el estado de Jalisco, 18 de noviembre.
- Gobierno de Veracruz (2018). Ley de Atención a Personas migrantes y sus familias para el estado de Veracruz, 6 de agosto.
- Golash-Boza, T. M. (2015). *Deported: Immigrant policing, disposable labor and global capitalism*. NYU Press.
- Golash-Boza, T. y Hondagneu-Sotelo, P. (2013). Latino Immigrant Men and the Deportation Crisis: A Gendered Racial Removal Program. *Latino Studies*, 11(3), 271-292.
- Gonzales, R. (2011). Learning to be illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood. *American Sociological Review*, 76(4), 602-619.
- Gonzales, R. (2015). *Lives in Limbo. Undocumented and coming of age in America*. Oakland, CA: University of California Press.
- González, A. (2023). “Ya no lloro cuando cuento mi historia”. Narrativas de exilio y sufrimiento social de migrantes universitarios de la Generación 1.5 con retorno no intencionado en México. Tesis de Doctorado en Sociología. Bene-

- mérta Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias y Humanidades “Alfonso Vélez Pliego”.
- González-Barrera, A. (2015). More Mexicans Leaving Than Coming to the U.S.” Pew Research Center. Disponible en <https://www.pewresearch.org/hispanic/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>, consultado el 15 de diciembre de 2022
- Gutiérrez, E y Parrado, E. (2016). Changes in the Composition and Labor Market Incorporation of Return Mexican Migrants between 2000 and 2010. Population Association of America 2016 Annual Meeting, Washington, D.C.
- Hagan, J. y Wassink J. T. (2020). Return Migration Around the World: An Integrated Agenda for Future Research. *Annual Review of Sociology*, 46, 533-552.
- Hagan, J., Hernández-León, R. y Demonsant, J. (2015). *Skills of the “Unskilled”: Work and Mobility among Mexican Migrants*. University of California Press.
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011). Schooling and the Everyday Ruptures of Transnational Children Encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess, y H. Rae-Espinoza (coords.). *Everyday ruptures: Children, youth, and migration in global perspective* (pp. 141-160). Nashville: VUP.
- Hernández, L. (2023). “Se registra en 2023 el mayor ingreso de migrantes en una década”. *La Jornada*. 24 de diciembre de 2023. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/12/24/politica/se-registra-en-2023-el-mayor-ingreso-de-migrantes-en-una-decada-8782>
- Hernández, A. y Cruz Piñeiro, R. (2019). “Informe especial: Políticas multinivel para el retorno y la re-inserción de migrantes mexicanos y sus familias”. México: CNDH/El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/les/documentos/2019-04/Informe-Politicas-Multinivel.pdf>
- Hernandez, J. (2021). *Math achievement opportunity for American-Mexican children in Mexico: A structural equation modeling analysis using multilevel data*. Tesis de Doctorado. Brihman Young University.

- Hernández, J., Contreras, J., Durand, J., Jacobo, M., Schiavon, J. y Terán, D. (2023). *México: La Gran Nación Transnacional*. University of the Incarnate World.
- Hirai, S. y Sandoval, R. (2016). El itinerario subjetivo como herramienta de análisis. *Mexican Studies*, Special Issue: Contemporary Return Migration, 32(2), 276-301.
- Hualde, A. (2017). *Más trabajo que empleo. Trayectorias laborales y precariedad en los call centers de México*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Hualde, A. y París, M. (2019). Mercados de trabajo y reinserción laboral de deportados en Tijuana, Baja California. En L. Rivera (ed.). *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina* (pp. 167-200). El Colegio de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.
- Instituto Jalisciense para Migrantes [IJAMI]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] y FM4 Paso Libre (2018). *Jalisco un estado migrante. Anuario de migración de origen, destino, tránsito y retorno en Jalisco 2018*. IJAMI.
- Instituto Poblano de Atención al Migrante [IPAM], Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2018). *Protocolo de Atención para la Reintegración de Personas Migrantes en Retorno y Dreamers al estado de Puebla*.
- Isin, E. (2008). Theorizing acts of citizenship. En E. Isin y G. Nielsen (comps.). *Acts of Citizenship* (pp. 15-43). Palgrave Macmillan.
- Isin, E. (2009). Citizenship in flux. *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Izquierdo, A. (2011). Times of losses: a false awareness of the integration of immigrants. *Migraciones Internacionales*, 6(1), 145-184.
- Jacobo, M. (2017). De regreso a casa y sin apostilla: estudiantes México-Americanos en México. *Sinéctica Revista Educativa*, 48, 1-18.
- Jacobo, M. (2022). La niñez y juventud migrante de retorno en México: Hallazgos, avances y pendientes (2015-2022). *Norteamérica*, 17, 1-35.
- Jacobo, M. (2023). Los alumnos que compartimos: promoviendo su inclusión educativa y el acceso a la enseñanza equitativa en el sistema educativo mexicano (19-29). Informe del Foro sobre Educación y Migración. El futuro del

- capital humano México-Estados Unidos. Oportunidades para una agenda bilateral de educación y migración. Universidad de California/El Colegio de México/Universidad Autónoma de Nuevo León. Consultado en <https://alianzmx.universityofcalifornia.edu/wp-content/uploads/2023/04/REPORTE%20FORO%20EDUCACI%C3%93N%20ESP.pdf>
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2019). Open-Door Policy? Reintegration Challenges and Government Responses to Return Migration in Mexico: Challenges for the 21st Century. En A. Feldman, X. Bada y S. Schutze (eds.). *New Migration Patterns in the Americas* (pp. 111-140). Palgrave.
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2020). Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. *Migraciones Internacionales*, 11(11), 1-24.
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2023). Return Migration to México. En A. Feldman, X. Bada, J. Durand y S. Schütze (eds.). *The Routledge History Modern Latin American Migration* (pp. 369-381). Routledge.
- Jacobo, M. y Despaigne, N. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos*, 50(119), 457-525.
- 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*, 21(4), 567-588.
- Jacobo, M. y Espinosa, F. (2017). “Retos al acceso educativo en el contexto de migración de retorno en México: el caso de la dispensa de la apostilla del Acta de Nacimiento extranjera”, en G. Valdéz e I. García, *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump* (pp. 175-203). El Colegio de Sonora.
- Jardón, A. E. y Macías, G. A. (2024, julio-diciembre). Experiencias de discriminación en el ámbito educativo de los hijos de migrantes mexicanos de retorno. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(40), 64-95. <https://148.215.1.182/handle/20.500.11799/141900>

- Jardón, A. y Ronzón, Z. (2020). The art of coming home. Experiencias de reinserción laboral de migrantes deportados de Estados Unidos. *Estudios Fronterizos*, 21, 1-23.
- Jáuregui, J. A., Recaño J. (2014). Una aproximación a las definiciones, tipologías y marcos teóricos de la migración de retorno. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(10), 1-29.
- Jensen, B. y Gándara, P. (2022). Introduction. The students we share and the teachers we need. En P. Gándara y B. Jensen (coords.). *The Students we share: preparing U.S. and Mexican educators for our transnational future* (pp. 1-14). SUNY Press.
- Kasun, S. y Mora-Pablo, I. (2022). Introduction: When the bridge could build itself —without permission— through Mexican-origin transnational youth. En S. Kasun e I. Mora-Pablo (eds.). *Applying Anzaldúan frameworks to understand transnational youth identities* (pp. 1-16). Routledge Research in Educational Equality and Diversity.
- King, R. (2000). Generalizations from the History of Return Migration. En B. Ghosh (ed.). *Return Migration: Journey of Hope or Despair?* (pp. 7-55). International Organization for Migration.
- Kogan, I., Kalter, F., Liebau, E. y Cohen, Y. (2011). Individual resources and structural constraints in immigrants' labour market integration. En M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk y C. Aybek (eds.). *A life-Course Perspective on Migration and Integration* (pp. 75-100). Springer.
- Kuschminder, K. (2017). *Reintegration Strategies. Conceptualizing How Return Migrants Reintegrate*. Palgrave.
- Latcheva, R. y Herzog-Putzenberger, B. (2011). Integration Trajectories: A Mixed Method Approach. En M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk, C. Aybek (eds.). *A Life-Course Perspective on Migration and Integration* (pp. 121-142). Springer.
- Lindstrom, D. (2013). The Occupational Mobility of Return Migrants: Lessons from North America. En G. Neyer, G. Anderson, H. Kullu, L. Bernardi, C. Bühler (eds.). *The demography of Europe* (pp. 175-205). Springer.

- López, A. (2012). *La deportación de mexicanos desde Estados Unidos: acción gubernamental y social en Tijuana, Baja California*. Tesis de Maestría. El Colegio de la Frontera Norte.
- Marshall, V. y Mueller, M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. En W. R. Heinz y V. W. Marshall (eds.). *Social dynamics of the life course* (pp. 3–32). Aldine de Gruyter.
- Masferrer, C. (2014). De regreso a otro lugar. La relación entre migración interna y la migración de retorno en 2005. En M. Valdivia y F. Lozano (coords.). *Análisis espacial de las remesas, migración de retorno y crecimiento regional en México* (pp. 175–238). Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.
- Masferrer, C. (2021). *Atlas de Migración de Retorno*. El Colegio de México.
- Masferrer, C. y Denier, N. (2022). Desafíos en materia laboral: (re)integración económica de migrantes mexicanos que regresaron de Estados Unidos. En Silvia Giorguli Saucedo y Andrea Bautista. León (Eds.), *Derechos fragmentados: Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México* (pp. 133–166), El Colegio de México.
- Masferrer, C. y Latapí, A. (coords.) (2022). *La década en que cambió la migración. Enfoque binacional del bienestar de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y México*. El Colegio de México-CIESAS.
- Masferrer, C., Sánchez, L. y Rodríguez, M. (2017). “Condiciones laborales de los migrantes de retorno de Estados Unidos”. *Apuntes para la equidad*, No. 2, El Colegio de México.
- Mayer, K. U. (2004). Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1(3), 161–187.
- Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica*, 28(78), 171–212.
- Micheli, J. (2012a). *Telemetrópolis: Explorando la ciudad y su producción inmaterial*. Gedisa-UAM-Azcapotzalco.
- Micheli, J. (2012b). El sector de call centers: Estructura y tendencias. *Apuntes sobre la situación de México. Frontera Norte*, 24(47), 145–169.

- Milani, T. M. (2015). Language and Citizenship. Broadening the agenda. *Journal of Language and Politics*, 14(3), 319-334.
- Moll, L., Amanti, C. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31, 132-141.
- Mondragón, G. (2020). I felt like an embarrassment to the undocumented community: Undocumented students navigating academic probation and unrealistic expectations. En L. Abrego y G. Negrón-Gonzales (eds.). *We are not dreamers. Undocumented scholars theorize undocumented life in the United States* (pp. 44-65). Duke University Press.
- Montgomery, M, Kurtines, W., Ferrer-Wreder, L., Berman, S., Lorente, C., Briones, E., Silverman, W., Ritchie, R., y Eichas, K. (2008), A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 268-290.
- Mora, A., Trejo, N. P. y Mora-Pablo, I. (2021). "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*, 24(5), 693-707.
- Mora, A., Trejo, N. P. y Mora-Pablo, I. (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*, 24(5), 693-707. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510893>
- Mora-Pablo, I., Lengeling, M. y Basurto, N. (2015). Crossing Borders: Stories of Transnationals Becoming English Language Teachers in Mexico. *Estudos da Linguagem*, 18(2), 326-348.
- Newland, K. (2017). *Migrant Return and Reintegration Policy: A Key Component of Migration Governance*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Newland, K. y Salant, B. (2018). Towards a Global Compact for Migration. A development perspective. Washington: Migration Policy Institute. <https://www>.

migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/GlobalCompact-Returning%20Migrants_FinalWeb.pdf

- Normas Específicas de Control Escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica. (2019). Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
- 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), 302-320.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2017). Hacia un enfoque integrado de la reintegración en el contexto de retorno. Consultado en https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/our_work/DMM/AVRR/towards-an-integrated-approach-to-reintegration-spanish_final.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2020). Manual sobre reintegración. Guía práctica para el diseño, la implementación y la supervisión de la asistencia para la reintegración. Consultado en <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iom-reintegration-handbook-es.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2001). Glossary of Statistical Terms. Consultado en <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2349>
- Orozco, M y Yansura, J. (2015). *Centroamérica en la mira: la migración en su relación con el desarrollo y las oportunidades para el cambio*. Teseo.
- Ortíz, L. (2019a). Integración social y participación política. El caso de los migrantes de la generación 1.5 retornados a México. En P. Pombo, A. Hualde, y O. Morales (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 261-319). El Colegio de la Frontera Norte.
- Ortíz, L. (2019b). La diversidad en la generación 1.5 de migrantes: Pre-DACA, DACA y Pos-DACA. En R. Cruz-Piñero y E. Vargas (coords.). *Los DREAMERS ante un escenario de cambio legislativo. Inserción social y económica en México* (pp. 63-95). El Colegio de la Frontera Norte.

- Ortiz, M. (2025, 6 de febrero). ¿Qué es y en qué consiste el programa México te Abraza para migrantes deportados de EU? *Milenio Noticias*.
- Padilla, J., y Jardón, A. (2014). Migración y empleo: reinserción de los migrantes de retorno al mercado laboral nacional. (Documento de Trabajo). México: Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures. *Mexican Studies*, 32(2), 226–251.
- Papail, J. y Arroyo, J. (2009). *Migración a Estados Unidos y autoempleo: doce ciudades pequeñas de la región centro-occidente de México*. Universidad de Guadalajara.
- París, M. D. (2010). *Procesos de repatriación. Experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses*. Woodrow Wilson International Center for Scholars/El Colegio de la Frontera Norte.
- París, M. D., Buenrostro, D. y Pérez, G. (2017). Trapped at the Border: The Difficult Integration of Veterans, Families, and Christians in Tijuana. En B. Roberts, C. Menjivar y N. Rodríguez (eds.), *Deportation and Return in a Border Restricted World. Experiences in Mexico, El Salvador, Guatemala, and Honduras* (pp. 131-148). Springer International Publishing AG,.
- París, M. D., Hualde, A. y Woo, O. (2019). Debates teóricos: retorno y (re)inserción social de los migrantes y sus familias en México. En M. D. París, A. Hualde y O. Woo (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 23-51). El Colegio de la Frontera Norte.
- Parrado, E. y Gutiérrez, E. (2016). The changing nature of return migration to Mexico, 1990–2010: Implications for labor market incorporation and development. *Sociology of Development* 2(2), 93-118.
- Paugman, S. (2009). Le Lien Social. En París, M, D., Hualde, A. y Woo, O. (2019). Debates teóricos: retorno y (re)inserción social de los migrantes y sus familias en México. En M. D. París, A. Hualde, y O. Morales (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 23-51). El Colegio de la Frontera Norte.

- Peña Nieto, E. (2017). Palabras del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, licenciado Enrique Peña Nieto, durante el evento: Educación Sin Fronteras. Consultado en <https://www.gob.mx/epn/prensa/palabras-del-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos-licenciado-enrique-pena-nieto-durante-el-evento-educacion-sin-fronteras>
- Pérez, J. y Giorguli, S. (2018). Child marriage and early transitions to adulthood in Mexico. En S. Verman y A. Peterson (eds.). *Developmental Sciences and Sustainable Development Goals for children and youth*, (pp. 239-256). Springer.
- Pérez, G. y París, M.D. (2019). Inserción social de deportados mexicanos miembros de congregaciones religiosas en Tijuana, Baja California. En M. D. París, A. Hualde y O. Woo (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (321-349). El Colegio de la Frontera Norte.
- Petrone, E. (2020). A DREAMer's transnational pursuit for higher education and the impenetrable wall of neoliberalism. *Latino Studies*, 18, 558-580.
- Pothier, D. y Devling, R. (2006). *Critical Disability Theory*. UBC Press.
- Prieto, V y Koolhaas M. (2014). Retorno reciente y empleo: los casos de Ecuador, México y Uruguay. En L. Gandini y M. Padrón (coords.). *Población y trabajo en América Latina y El Caribe: abordajes teórico-conceptuales y tendencias empíricas recientes* (pp. 327-368). UNAM.
- Ramanathan, V. (2013). Language Policies and (Dis)Citizenship: Who Belongs? Who is guest? Who is Deported? *Journal of Language, Identity and Education*, 12, 162-166.
- Registro Nacional de Población [RENAPO] (2019). Obtención del acta de nacimiento de personas nacidas en Estados Unidos de América (EUA). 3 de abril de 2019. Consultado en <https://www.gob.mx/segob/renapo/es/articulos/acreditacion-de-la-identidad-de-las-personas-mexicanas-nacidas-en-estados-unidos-de-america-150534?idiom=esyhx003E>
- Rivas, L. (2013). Returnees' Identity Construction at a BA TESOL Program in Mexico. *Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 185-197.

- Rivera, L. (2011). ¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo. En Bela Felman Bianco, Liliana Rivera, Carolina Stefoni y Marta Inés Villa (comps.). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Práctica, representaciones y categorías* (pp. 309-338). FLACSO-Ecuador/CLACSO.
- Rivera, L. (2013). Migración de retorno y experiencias de reinserción en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 21(41), 55-76.
- Rivera, L. (2015). Sujetos móviles y pertenencias urbanas. Notas en torno a una investigación sobre prácticas y experiencias de reinserción social de migrantes retornados a espacios urbanos. *Revista de Estudios Sociológicos*, 33(97), 169-196.
- Rivera, L. (2019). Del análisis, las experiencias y modalidades del volver a casa en América Latina. Una introducción a los estudios sobre retorno migratorio y deportaciones. En L. Rivera (ed.). *¿Volver a casa?: migrantes de retorno en América Latina. Debates, tendencias y experiencias divergentes* (pp. 13-63). El Colegio de México.
- Roberts, B., Menjívar, C. y Rodríguez, N. (2017). Voluntary and Involuntary Return Migration. En B. Roberts, C. Menjívar y N. Rodríguez (eds.). *Deportation and Return in a Border Restricted World. Experiences in Mexico, El Salvador, Guatemala, and Honduras* (pp. 3-26). Springer International Publishing AG.
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American research review*, 56(4), 891-905.
- 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), 87-101.
- Román, B. (2016). Moving to the ‘Homeland: Childrens Narratives of Migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies*, 32(2), 252-275.

- Ruben, R., Van Houte, M., Davids, T. (2009). What determines the embeddedness of forced return migrants? Rethinking the role of pre and post-return assistance, *The International Migration Review*, 43(4), 908-937.
- 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), 1160-1205.
- Santibáñez, L. (2022). Contrasting Realities: How Differences Between the Mexican and U.S. Education Systems Affect Transnational Students. En P. Gándara y B. Jensen (coords.). *The Students we share: preparing U.S. and Mexican educators for our transnational future* (pp. 17-44). SUNY Press.
- Schiller, N. G., Basch, L. y Blanc, C. S. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological quarterly*, 48-63.
- Schramm, C., (2011). Retorno y reinserción de migrantes ecuatorianos, La importancia de las redes sociales transnacionales. *Revista CIBOD d'Afers Internacionals*, 93-94, 241-260.
- Secretaría de Gobernación [SEGOB] y Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2018). *Anuario de Migración y Remesas México*.
- Silver, A. (2018). Displaced at home: 1.5 Generation immigrants navigating membership after returning to Mexico. *Ethnicities*, 18(2), 208-224.
- Silver, A. (2023). Reconstructing roots: emotional drivers of migration and identity. *Social Sciences*, 12(60), 1-15.
- Silver, A. y Manzanares, M.A. (2023). Transnational ambivalence: incorporation after forced and compelled return to Mexico. *Ethnic and Racial Studies*, 46(12), 2616-2632.
- Silver, A.M., Manzanares, M.A., Goldring, L. (2021). Starting from Scratch?: Adaptation After Deportation and Return Migration Among Young Mexican Migrants. En M. Bhatia, V. Canning (eds.). *Stealing Time* (pp. 1-28). Palgrave Macmillan.
- Sobotka, T., Beaujouan, É., y Van Bavel, J. (2017). Introduction: education and fertility in low-fertility settings. *Vienna Yearbook of Population Research*, 15, 1-16.

- Stark, O. (1991). *The migration of labor*. Oxford.
- Stroud, C. (2018). Linguistic citizenship. En L. Lim, C. Stroud, y L. Wee (comp.). *The multilingual citizen* (pp. 17-39). Bristol, UK: Encounters.
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57.
- Taylor, J. (1999). The New Economics of Labour Migration and the Role of Remittances in the Migration Process. *International Migration*, 37(1), 63-88.
- Terán, D. (2022). Análisis de la situación de la migración de retorno a México desde Estados Unidos. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Consultado en <https://mexico.unfpa.org/es/publications/an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-migraci%C3%B3n-de-retorno-m%C3%A9xico-desde-estados-unidos>
- Terán, D. (2023). Los determinantes del retorno de mexicanos desde Estados Unidos en perspectiva. ¿Una nueva historia?, *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 18, 1-28.
- Thomas, W. y Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thomas, W. y Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (ed.), Washington, DC. Consultado en <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/82338>
- Todaro, M. (1969). A model of Labour Migration and Urban Employment in Less Development Countries. *The American Economic Review*, 59(1), 138-148.
- Torres, P. 2021. Segob pone en marcha el programa #SoyMéxico. *El Sol de México*. 21 de Septiembre de 2016. Consultado en línea en <https://www.elsolde-mexico.com.mx/mexico/Segob-pone-en-marcha-el-programa-SoyM%C3%A9xico-195322.html#>
- Trejo, P. y Mora-Vázquez, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. *Innovación Educativa*, 18(77), 91-116.

- Truax, E. (2018). Del sueño a la acción: el movimiento DREAMer a 10 años. *Gato Pardo*. Consultado en <https://gatopardo.com/reportajes/dreamer-diez-anos-despues/>
- Tucci, I. (2011). National Context and Logic of Social Distancing: Children of Immigrants in France and Germany. En M Wingens, M Windzio, H. de Valk y C. Aybek (eds.). *A Life-Course Perspective on Migration and Integration* (pp. 143-164). Springer.
- Umanski, I., Despaigne, C., Jacobo, M. y Ponce, Z. (2023). Educación y retorno en Calixto, Oaxaca. Presentado en el Seminario Internacional sobre Investigación e Intervenciones con Niñeces, Adolescencias y Juventudes Migrantes. Transmitido el 8 de diciembre, disponible en <https://fb.watch/oVGqb-MS9CA/?mibextid=2JQ9oc>
- UNCHR (2013). *The Integration of Resettled Refugees: Essentials for establishing a Resettlement Programme and fundamentals for Sustainable Resettlement Programmes*. Consultado en <http://www.unhcr.org/52a6d85b6.pdf>
- Unzueta, T. y Seif, H. (2014). Disrupting the Dream: Undocumented Youth Reframe Citizenship and Deportability through Anti-deportation activism. *Latino Studies*, 12(2), 279-299.
- Valdéz, G., Ruíz, F., Rivera, O. y López, A. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y Sociedad*, 30(72), 1-30.
- Valdéz, G. (2012). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*. El Colegio de Sonora.
- Van Bavel, J., Schwartz, C. y Esteve, A. (2018). The Reversal of the Gender Gap in Education and Its Consequences for Family Life. *Annual Review of Sociology*, 44, 341-360.
- Vargas, E. (2022a). Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México. En S. Giorguli y A. Bautista (coords.). *Derechos Fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno en México* (pp. 91-131). El Colegio de México.

- Vargas, E. (2022b). Adaptación Lingüística de los estudiantes provenientes de Estados Unidos en un contexto transfronterizo. *Latin American Research Review*, 57(3), 1-19.
- Vargas, E. y Camacho, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México”. *Norteamérica*, 10(2), 157-186.
- Vargas, E. y Camacho, E. (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California. En M. D. París, A. Hualde y O. Woo (coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 227-259). El Colegio de la Frontera Norte.
- Vargas, E. y Coubes, M. L. (2017). Trabajar y dar a luz en Estados Unidos: Estrategias cambiantes de vida transfronteriza en el norte de México. *Frontera Norte*, 29(57), 57-82.
- Vila-Freyer, A. (2007). Las políticas de atención a los migrantes en los estados de México: acción, reacción, gestión. en Cecilia Imaz (coord). *¿Invisibles?: migrantes internacionales en la escena política* (pp.77-105). UNAM.
- Vincent, Andrew (2002). *Nationalism and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wassink, T. y Hagan, J. (2018). A dynamic model of self-employment and socio-economic mobility among return migrants: The case of urban Mexico. *Social Forces*, 96(3), 1069-1096.
- Wingens, M., De Valk, H., Windzio, M. y Aybek, C. (2011). The sociological life course approach and research on migration and integration. En M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk y C. Aybek (eds.). *A life-Course Perspective on Migration and Integration* (pp. 1-26). Springer.
- Woo, O. (2007). La migración de las mujeres ¿un proyecto individual o familiar? *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 15(29), 23-45.
- Woo, O. y Ortiz (2015). La diversidad de la migración de retorno en Jalisco, estado de tradición migratoria. Migración y violencia: dos caras del dolor social. En

- J. D. Vazquez (coord.). *Migración y violencia: dos caras del dolor social* (pp. 39-59). El Colegio de Tlaxcala.
- Zamora, G. y Zavala, L. (2019). Normatividad y política vigente a nivel estatal hacia los migrantes de retorno y sus familias. En Alberto Hernández Hernández y Rodolfo Cruz Piñeiro (coords.). *Informe Especial: Políticas Multinivel para el retorno y la (re)inserción de migrantes mexicanos y sus familias* (pp. 149-198). CNDH/El Colegio de la Frontera Norte.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, 40, 1-11.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 65-85.
- Zúñiga, V. y Vivas Romero, M. (2014). Divided families, fractured schooling, in Mexico: educational consequences of children exposition to international migration. *Cahier Cuadernos CEMCA*, 6, 1-18.



***After the American Dream:
Heterogeneidad y agencia en la (re)integración
de migrantes de retorno en México***

Se terminó de editar en diciembre de 2025
en los talleres gráficos de Trauco Editorial
Prolongación Colón 115, int. 115. Tossá
Tlaquepaque, Jalisco.
La edición consta de 1 ejemplar.

Sabemos que, aunque una mayoría de los migrantes retornados continúan siendo hombres en edad productiva y reproductiva, el perfil se ha diversificado y hoy incluye a mujeres, personas de la tercera edad e incluso hijos de migrantes que han crecido en Estados Unidos porque migraron a una edad temprana. Sabemos también que una vez de regreso al país de origen, alrededor de una cuarta parte de los migrantes de retorno se reubican en ciudades distintas a la comunidad de origen en busca de mejores oportunidades económicas y, que a diferencia de los migrantes que regresaban a México durante el siglo XX, el retorno en el siglo XXI está compuesto por connacionales mexicanos que han vivido por largos periodos en Estados Unidos, lo cual representa un cambio fundamental para comprender su experiencia de re-integración en México.

Las condiciones de reinserción para aquellos migrantes con trayectorias migratorias cíclicas plantean distintos desafíos al retorno no necesariamente sencillos, aunque el mantenerse en contacto con su familia y comunidad de origen los dota de conocimientos, recursos y habilidades útiles a su regreso. Tomando en cuenta la diversidad de perfiles, es pertinente considerar que para algunos migrantes su experiencia de regreso a México constituye un proceso de reintegración. Para otros, es más pertinente hablar de integración al describir su proceso de migración a Estados Unidos. Esta carencia de referentes y memorias puede ser aplicable también a los hijos de migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos quienes, aunque son ciudadanos mexicanos por derecho de sangre, el mudarse al país de origen de sus padres no constituye un retorno sino un primer movimiento migratorio.

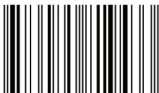
En esta investigación intentamos reflejar esta diversidad de perfiles incluyendo a individuos que migraron como adultos principalmente por motivos económicos, a individuos que partieron durante la infancia y adolescencia y quienes serán considerados como generación 1.5 en Estados Unidos, y también algunos hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos y quienes se encuentran en México a causa del retorno familiar. Cada perfil migrante ofrece matices distintos, por lo que al analizar las trayectorias migratorias, educativas y laborales dentro de cada perfil se busca contribuir a un mayor entendimiento sobre las necesidades, estrategias y habilidades empleadas por los migrantes en el contexto de post-retorno.



CUCEA

El mejor lugar para el talento

ISBN 978 607581943-3



9 786075 819433