



**Cuerpos y bellezas en plural: narrativas y colores de un grupo de jóvenes actores de
Ibagué**

Maria Lucia Parra Oviedo

**Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas
Programa de Antropología
Bogotá D.C, Colombia**

2025



**Cuerpos y bellezas en plural: narrativas y colores de un grupo de jóvenes actores de
Ibagué**

María Lucia Parra

Monografía de grado para optar por el título de: Antropóloga

Dirigido por: Claudia Margarita Cortés García

**Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas
Programa de Antropología
Bogotá D.C, Colombia**

2025

Agradecimientos

Primero que todo, agradezco a Dios, que me acogió en el miedo desde la primera página de esta tesis. La página en blanco y una oración: Él estuvo allí, de principio a fin.

A mi familia, por su apoyo incondicional durante toda mi formación. Por las llamadas, las visitas y los mensajes de ánimo mientras escribían esta tesis lejos de mi ciudad. Su compañía siempre ha sido mi refugio constante.

A mi pareja y a mis amigos de aquí y de allá, por sostenerme en los momentos más oscuros y ansiosos de este último año, por acompañarme cuando estaba lejos de mi familia y por distraerme cuando me sentía ahogada en el proceso. Muchas veces sentí que debía demostrar mi valía a través de esta investigación, y en ese intento, perdí el rumbo. Gracias por mostrarme la variedad en todo lo que soy, incluso cuando yo era incapaz de verlo.

A los fundadores de la escuela de actuación Enfocarte, Henry Munar y Nathaly Duarte, por abrirme las puertas, acogerme con cariño y alegría, por creer en la ciudad y por motivar los sueños de sus estudiantes. Gracias por hacerme sentir bienvenida desde el primer día.

A los estudiantes de la escuela: “gracias por actuar conmigo hoy”. A Jackeline, Melanie, Andrés, Sebastián y Diego, por aceptar la rareza de mi presencia y mis actividades en sus clases, por compartirme sus vidas, sueños y aspiraciones. Gracias por permitirme conocerlos: sin ustedes, esta investigación no habría sido posible.

A Claudia Cortés, por haber creído en esta investigación desde que era apenas una idea. Por enseñarme que es momento de seguir las ideas en lugar de dejarlas morir, aunque suenen difíciles de ejecutar. Por darme mucho que leer y por desenredarme la cabeza constantemente con lluvias de ideas en PowerPoint y papelitos llenos de categorías analíticas que construimos juntas. Gracias por tu generosidad como guía y por tu escucha atenta.

A Héctor García Botero, mi querido profesor, por ayudarme a recuperar el entusiasmo cuando la escritura se volvió un eco de palabras repetidas. Fuiste el Dumbledore de esta tesis: lejano, pero presente. Gracias por tu sabiduría tranquila y por aparecer justo cuando más lo necesitaba.

A Héctor y Claudia, gracias por ser figuras de autoridad formativa y empática. Gracias por no hacerme sentir culpable cuando enfermé y por enseñarme desde el cuidado.

Al programa de Antropología, sus profesores y mis compañeros, por acompañarme en el sueño de ser investigadora, por alimentar mis preguntas y estimular constantemente mi cabeza y mi corazón a lo largo de toda la carrera. Estoy profundamente agradecida por esta experiencia formativa que me permitió llegar hasta aquí, y por haber despertado en mí, desde las primeras clases, las “ganas de etnografiar”. Me han hecho creer en una enseñanza horizontal, no coercitiva: amable, crítica y profundamente transformadora.

Al amor de mis amores, Coco, que nunca entenderá lo que es la antropología, y tiene la fortuna de no tener que hacerlo, porque es solo un perrito apartamentero, pero que estuvo a mi lado con sus ojitos confundidos durante mis peores crisis. Gracias por tu compañía silenciosa y tu ternura inigualable.

Tabla de contenido

Introducción	6
<i>Estado del arte</i>	9
Enfoques psicológicos	10
Medios, consumo y culto al cuerpo	10
Estudios sociales del cuerpo juvenil	11
<i>Marco teórico</i>	12
Cuerpo	12
Belleza	13
Juventud	14
<i>Metodología</i>	14
Capítulo 1. Juventudes Ibaguereñas: trayectorias, ciudad y actuación	18
1.1 Entre el deseo de migrar y la ciudad que limita: juventudes ibaguereñas en tránsito	18
1.2 La ciudad como horizonte narrativo: representaciones juveniles sobre Ibagué	22
1.3 Migrar para habitar la ciudad: relatos de transición, derecho al espacio y trayectorias diversas	27
1.4 Entre la incertidumbre y la escena: juventudes ibaguereñas en la formación artística	31
1.5 Enfocarte: escena formativa, espacio urbano y puente hacia el deseo	35
1.5.1 Un espacio en la ciudad	35
1.5.2 Un productor de visita	37
1.5.3 Un ensayo cualquiera	38
Capítulo 2: Cuerpos Plurales Ibaguereños. Normas, belleza y formación actoral entre jóvenes en Ibagué	43
2.1 El cuerpo en el foco: entre disciplina, técnica y experiencia vivida	44
2.1.1 Técnicas corporales y pedagogía actoral: moldear el cuerpo para escena	45
2.1.2 Dirigir, corregir, modelar: el cuerpo como superficie de trabajo escénico	47

2.2 Ser visto, ser elegido: performance y evaluación del cuerpo actoral joven	50
2.2.1 Coaching y autogestión: pedagogías del yo en la formación actoral	51
2.2.2 Casting y mercado: el cuerpo entre el perfil, la imagen y el deseo	54
2.3 Cuerpos cotidianos, bellezas vividas: habitar lo bello entre escena y espejo	61
2.3.1 Yo contra el estándar: cuerpo e inseguridad en clave femenina	62
2.3.2 Verse bien para encajar: masculinidad, autoimagen y cuerpo marcado	64
2.4. Performar estereotipos: cuerpos, arquetipos y estética social en escena	68
2.5 Pantallas, perfiles y cuerpos deseables: imaginarios globales de belleza	73
Conclusiones	78
Referencias	83

Introducción

—La siguiente persona, por favor —dijo Henry a sus estudiantes, mientras ellos lo escuchaban sentados en sillas de plástico, en el salón de la escuela. Habla fuerte y claro, por encima incluso del ruido de los coches que pasan por la avenida, como si atravesaran la casa, y del ventilador junto a nosotros, que apenas alivia el bochorno de una tarde ibaguereña. El zumbido constante de los vehículos acompaña la escena.

Es el turno de Elím, que hoy está maquillada y vestida como su personaje: blusa rosa, un bolso pequeño y blanco colgado al hombro, maquillaje sencillo con brillo en los párpados y labial transparente. Su pelo negro y liso va recogido a medias, dejando caer algunos mechones alrededor del rostro. Pero aún no está lista.

—Ay, ¿sigo yo? ¡No, qué pena! —dice, riéndose nerviosa—. Por favor, voltéense todos, muchachos. Que nadie me mire. Sus compañeros se ríen, y algunos se mueven con la intención de hacerle caso. —¿Cómo así? No, no —dice Henry—. Venga, que una actriz se forma para mostrarse.

Elím pasa al frente, avergonzada y temblorosa. Se sienta en otra de las mismas sillas de plástico, de cara a una luz blanca que, desde un trípode, le ilumina el rostro. Todos la observamos en silencio mientras se acomoda, retoca su labial y lo deja en uno de los bolsillos de su pantalón, para que se vea dentro del encuadre. Respira hondo. Henry prepara el móvil para grabar y grita:

—¡Acción!

Así comienzan muchas tardes en Enfocarte, una escuela de formación artística en teatro, cine y televisión ubicada en Ibagué. Enfocarte no es solo una escuela de formación artística: es también una agencia de representación y un puente hacia el mundo audiovisual. Aunque ofrece clases en técnicas vocales, expresión escénica y habilidades corporales (Alerta Tolima, 2018), su alcance desborda lo pedagógico. Allí se graban miniserias, se montan presentaciones para centros comerciales y se organizan castings que, en ocasiones, permiten a los estudiantes entrar en contacto con productoras que llegan desde Bogotá.

Entre quienes asisten a sus clases hay jóvenes que acaban de terminar el colegio y no saben aún qué rumbo tomar. Algunos están explorando sus intereses, dudando entre quedarse en la ciudad o migrar. Otros, como Sebastián, ya estudian en la universidad y tienen claro que quieren actuar. Muchas chicas más jóvenes, por su parte, tienen el deseo de ser actrices desde las series de televisión que vieron en su adolescencia. Todas estas trayectorias convergen en un mismo espacio formativo donde no solo se aprende a actuar, sino también a mostrarse, a ajustar la voz, la postura y la imagen al ojo de la cámara.

Desde el comienzo de este trabajo, me pregunté cómo estas experiencias de formación artística intervienen en la manera en que los jóvenes habitaban sus cuerpos. ¿Qué lugar ocupa la belleza en ese proceso? ¿Qué tensiones aparecen cuando el cuerpo, además de ser expresivo, se convierte también en carta de presentación ante la industria cultural? ¿Y qué ocurre con esos cuerpos que no se ajustan a los cánones hegemónicos?

Estas preguntas surgen en un contexto donde los ideales de belleza, construidos históricamente, mediados por el consumo y reforzados por las redes sociales, han cobrado un lugar central en las formas en que los jóvenes se piensan y se relacionan con su imagen (Martínez Guirao, 2010; Le Breton, 2002; Bordo, 1993). Buena parte de la literatura sobre este tema ha abordado sus consecuencias desde una perspectiva biomédica o psicológica, enfocándose en los trastornos alimenticios o la baja autoestima, especialmente en mujeres adolescentes (Pérez & Ma, 2008; Behar, 2010). Aunque estos enfoques han sido relevantes para alertar sobre los efectos individuales de los ideales estéticos, tienden a reducir el fenómeno a síntomas clínicos o psicológicos, invisibilizando las dimensiones sociales, culturales y performativas que estructuran las formas de habitar el cuerpo. Esta investigación propone, justamente, ampliar la mirada: desplazar el foco desde el déficit hacia las prácticas, discursos y disputas que configuran lo bello y lo corporal en contextos situados.

Desde la antropología del cuerpo, se ha insistido en la necesidad de ampliar la mirada. Autores como Mauss (1936), Scheper-Hughes y Lock (1987), Butler (1990) y Bourdieu (1998) han mostrado cómo el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino también social, política y simbólica. En especial, el cuerpo joven es un territorio donde se inscriben normas, jerarquías y deseos. En ese marco, esta investigación se interesa por observar cómo los jóvenes de Enfocarte negocian los modelos de belleza, se posicionan frente a ellos, los reproducen o los disputan.

Así, el problema de investigación se centra en comprender cómo se configuran las prácticas corporales y estéticas de los jóvenes en esta escuela de actuación, en un contexto donde el cuerpo es, al mismo tiempo, superficie expresiva y objeto de evaluación social y comercial. No se trata solo de lo que se ve en el escenario o ante la cámara, sino de lo que se aprende a sentir, a controlar, a ajustar, de aquello que se interioriza como norma y de lo que ese cuerpo proyecta hacia fuera como posibilidad. Desde esta perspectiva, la pregunta que guía este trabajo es: ¿De qué manera se configuran las prácticas corporales y estéticas en los jóvenes de la Escuela de Actuación Enfocarte en Ibagué?

Para dar respuesta a esta pregunta, a lo largo de la investigación se buscó atender a los cruces entre formación artística, construcción social del cuerpo y circulación de ideales de belleza. Por eso, el objetivo de esta investigación es analizar cómo se configuran estas prácticas corporales y estéticas en relación con la experiencia formativa de los jóvenes, en el contexto de una ciudad intermedia como Ibagué. Particularmente me interesa, primero, comprender cómo los jóvenes que estudian en la Escuela Enfocarte experimentan y significan su condición juvenil en el contexto social, urbano y artístico de Ibagué. Segundo, examinar cómo las estéticas corporales y los discursos sociales sobre la belleza configuran las formas en que los jóvenes artistas de Enfocarte se piensan y se representan corporalmente. Y, finalmente, analizar cómo el aprendizaje práctico de la actuación para cine y televisión en Enfocarte influye en la producción y reproducción de formas específicas de comprensión del cuerpo y de los ideales de belleza entre los jóvenes.

En un escenario social donde la exposición del cuerpo en redes, castings y pantallas parece inevitable, la escuela se transforma en un laboratorio de subjetividades. Allí, entre juegos de improvisación, ejercicios vocales y coreografías, los jóvenes no solo aprenden a representar a otros, sino también a moldear sus propios cuerpos para habitar las escenas (y las expectativas) que los rodean.

Este trabajo parte de una apuesta etnográfica que busca, sobre todo, escuchar. Escuchar lo que los cuerpos dicen y callan. Escuchar las maneras en que los jóvenes narran su relación con lo bello, con lo que se espera de ellos, con lo que desean llegar a ser. Y mostrar que, incluso en un espacio pensado para formar cuerpos “mostrables”, también hay grietas, fisuras y pequeñas resistencias. Lugares donde los ideales estéticos se disputan, se negocian o se reinventan. Lugares donde la belleza se habita en plural.

Estado del arte

En los últimos años, el cuerpo juvenil ha sido objeto de múltiples investigaciones desde disciplinas como la psicología, la comunicación, la sociología y la antropología. Sin embargo, los enfoques, metodologías y preguntas que guían estos estudios varían significativamente, lo que ha dado lugar a representaciones muy distintas sobre qué significa habitar un cuerpo joven en el mundo contemporáneo.

Esta revisión del estado del arte se organiza en tres grandes ejes. El primero examina los aportes desde la psicología y la salud, que han abordado el cuerpo adolescente principalmente desde una perspectiva clínica, centrada en los trastornos de la conducta alimentaria. El segundo eje se enfoca en las investigaciones que analizan el papel de los medios de comunicación, la publicidad y las redes sociales en la configuración de los ideales corporales, enmarcados en nociones como la sociedad de consumo o el culto al cuerpo. Finalmente, el tercer grupo reúne estudios desde las ciencias sociales que conciben la adolescencia y la juventud como construcciones sociales y culturales, prestando especial atención a las formas en que los cuerpos se convierten en escenarios de significación, resistencia y diferenciación. Este recorrido permite identificar los vacíos, tensiones y posibilidades que enmarcan mi propia apuesta investigativa.

Enfoques psicológicos

Desde el campo de la psicología y la salud, el cuerpo adolescente ha sido abordado principalmente a partir de la problemática de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), con especial énfasis en mujeres adolescentes (Behar, 2010). Estos estudios privilegian categorías como imagen corporal, autoestima y autoimagen (Pérez & Ma, 2008; Baile & Garrido, 1999), a través de metodologías predominantemente cuantitativas, apoyadas en instrumentos como el *Body Shape Questionnaire* (BSQ) y el *Cuestionario de Imagen Corporal* (CIC).

En las investigaciones más recientes, se ha incorporado el papel de plataformas digitales como TikTok e Instagram en la construcción de la imagen corporal, sobre todo en contextos urbanos asiáticos y europeos (Chang et al., 2019; Maes & Vandenbosch, 2022). A pesar de incluir algunas variables socioculturales como el género o los estereotipos de belleza, estos estudios tienden a reproducir un enfoque biomédico y dicotómico, donde el cuerpo se clasifica entre lo “saludable” y lo “patológico”, dejando de lado matices culturales y simbólicos.

Aunque estas investigaciones tienen un valor importante en el diseño de políticas públicas de salud, su mirada está fuertemente marcada por una lógica clínica. Además, el foco sigue puesto casi exclusivamente en las experiencias femeninas, dejando un vacío significativo en relación con los cuerpos y vivencias de hombres jóvenes frente a los ideales de belleza y la autoimagen corporal.

Medios, consumo y culto al cuerpo

Desde una perspectiva comunicacional y sociocultural, otros estudios han explorado cómo los medios masivos, la publicidad y el consumo cultural inciden en las representaciones del cuerpo juvenil. Bajo nociones como “sociedad de consumo” y “culto al cuerpo”, se analiza cómo la circulación de imágenes en internet, redes sociales y publicidad moldea las prácticas de cuidado y percepción corporal entre adolescentes (Cabrera García-Ochoa, 2010; Durán et al., 2011; Fanjul Peyró et al., 2019; Soley-Beltrán, 2006).

Este enfoque ha visibilizado que tanto mujeres como hombres jóvenes son impactados por estos modelos, lo que puede derivar en comportamientos extremos como dietas restrictivas, sobreentrenamiento físico o vigorexia. Un aporte importante de estos trabajos ha sido el reconocimiento del impacto que los discursos corporales tienen también sobre la población masculina, particularmente en investigaciones desarrolladas en España (Durán et al., 2011; Fanjul Peyró et al., 2019).

Sin embargo, al centrarse en los medios como única fuente de influencia, esta línea tiende a invisibilizar otros contextos sociales relevantes, como las dinámicas familiares, escolares o barriales. El cuerpo aparece, entonces, como una superficie moldeada exclusivamente por el consumo, sin suficiente atención a las formas en que los jóvenes negocian, resisten o resignifican esas imágenes desde sus trayectorias y mundos de vida.

Estudios sociales del cuerpo juvenil

Una tercera línea de trabajo, desde la sociología y la antropología, ha abordado el cuerpo joven como una construcción sociohistórica compleja, atravesada por discursos de belleza, desigualdad y subjetivación (Casanova, 2004; Monnet, 2017; Faur, 2003). Aquí, la adolescencia y la juventud no se entienden como meras etapas biológicas, sino como categorías sociales y culturales en tensión constante con las generaciones adultas.

Estos enfoques permiten observar cómo el cuerpo juvenil se convierte en un espacio de inscripción simbólica y performativa del género. Faur (2003), por ejemplo, muestra cómo los cuerpos adolescentes actúan como lienzos donde se reproducen (pero también se disputan) normas de feminidad y masculinidad. Desde esta mirada, el cuerpo deja de ser una entidad clínica para pensarse como frontera, símbolo y territorio de agencia.

Dentro de esta corriente, algunos trabajos se enfocan particularmente en las estéticas juveniles y las modificaciones corporales. Ganter (2006) analiza, por ejemplo, la cultura del tatuaje en jóvenes de Santiago de Chile, mientras que otros estudios en Colombia han explorado el papel de los piercings y tatuajes como formas de expresión identitaria en

adolescentes. Estas prácticas permiten pensar el cuerpo no solo como objeto de consumo o vigilancia, sino también como superficie de experimentación, diferencia y resistencia.

Este enfoque cualitativo (atento a las intersecciones entre clase, género y cultura) ofrece una comprensión más situada y matizada del cuerpo joven. Reconoce que las formas de habitar el cuerpo no son homogéneas, sino que responden a contextos sociales, trayectorias personales y disputas simbólicas que varían entre territorios, generaciones y experiencias.

Marco teórico

Esta investigación se sostiene sobre tres ejes conceptuales interrelacionados: cuerpo, belleza y juventud. Lejos de abordarlos como categorías cerradas o definiciones estables, se los entiende como construcciones sociales atravesadas por discursos normativos, experiencias situadas y relaciones de poder. En el contexto de una escuela de actuación en Ibagué, estos conceptos no solo se manifiestan en lo que los jóvenes dicen sobre sí mismos, sino también en cómo se mueven, se maquillan, se entrenan o se muestran. Este marco teórico no busca ofrecer una definición única, sino trazar un campo de referencias para pensar cómo se encarnan (y se disputan) estas nociones en las trayectorias actorales de los jóvenes.

Cuerpo

El cuerpo no es solo una entidad biológica; es una construcción cargada de significados culturales, afectivos y normativos. Desde la antropología clásica, Marcel Mauss (1936) introdujo la noción de *técnicas corporales* para explicar cómo las sociedades enseñan modos específicos de portar, habitar y controlar el cuerpo, dependiendo del contexto cultural. Esta mirada fue ampliada por Scheper-Hughes y Lock (1987), quienes propusieron una lectura tridimensional del cuerpo: como experiencia individual (lo vivido), como representación social (lo codificado) y como objeto político (lo regulado).

Siguiendo a Foucault, múltiples autores han analizado cómo los cuerpos son disciplinados a través de normas sobre belleza, salud o productividad, que operan no solo desde las instituciones, sino también desde los discursos cotidianos y los imaginarios mediáticos. En

diálogo con estas perspectivas, la antropología contemporánea ha incorporado enfoques fenomenológicos, simbólicos y posestructuralistas (Butler, Bourdieu, Csordas), que permiten pensar el cuerpo no solo como objeto de control, sino también como espacio de resistencia, performatividad e identidad.

En contextos formativos como las escuelas de actuación, estas tensiones se agudizan. El cuerpo es simultáneamente entrenado, corregido, observado y evaluado. Como plantea Zandra Pedraza (2007), no basta con pensarlo como “lienzo” sobre el cual se inscriben normas sociales: es también un sujeto activo que produce sentido, agencia y experiencia. Esta perspectiva será central para analizar cómo los jóvenes actores negocian los límites entre su cuerpo vivido y las expectativas del mercado cultural.

Belleza

La belleza no puede entenderse únicamente como un conjunto de atributos físicos, sino como una construcción histórica y cultural profundamente atravesada por relaciones de poder. Desde la Grecia clásica (Eco, 2010) hasta el Renacimiento (Vigarello, 2005), los ideales estéticos han reflejado el orden simbólico y moral de cada época. En la modernidad, como sostiene Le Breton (2002), el cuerpo se convierte en expresión de individualidad, pero también en blanco de vigilancia y normalización a través del consumo, el género y la imagen.

Diversos autores han insistido en el carácter subjetivo y situado de la belleza, entre ellos Nietzsche, quien subrayó su dimensión interpretativa. En esta investigación, se retoma la noción de *estética corporal* desarrollada por Pedraza (2007), entendida como una experiencia sensorial y emocional atravesada por lo político. Desde esta mirada, no existe una única estética, sino múltiples formas de habitar lo bello, determinadas por contextos sociales, géneros, edades o posiciones de clase.

Las elecciones estéticas (cómo se viste, se maquilla o se porta el cuerpo) son también formas de posicionamiento frente al mundo. En el ámbito teatral, estas decisiones cobran un valor particular: se ensayan, se exageran, se corrigen. El teatro funciona, así como un

laboratorio de identidades donde se ponen en juego, se reproducen y a veces se subvierten las nociones de belleza, éxito y cuerpo deseable.

Juventud

Finalmente, la juventud no se concibe aquí como una etapa biológica universal, sino como una categoría social y cultural construida históricamente. Lejos de ser una fase homogénea, se manifiesta de forma desigual según el género, la clase, el territorio o el acceso a recursos. Autores como Kenniston (1973) y Feixa (2006) han señalado que existen múltiples formas de ser joven, atravesadas por discursos generacionales e institucionales que imponen ciertos modos de ser, hacer y proyectarse.

Desde el enfoque del curso de vida (Barrett, 2022), la juventud se entiende como un período de transición estructurado por relaciones sociales e históricas, no como un tránsito lineal, sino como un proceso fragmentado, lleno de incertidumbres, aspiraciones y decisiones contingentes. Esta mirada permite leer las trayectorias juveniles no como etapas predeterminadas, sino como negociaciones constantes con el entorno.

En ciudades intermedias como Ibagué, ser joven implica también habitar los márgenes del mapa simbólico y económico del país. Los proyectos de vida se construyen entre lo posible y lo deseado, entre la permanencia y la migración. Como sostiene Bourdieu (2000, 2008), las relaciones de poder no solo estructuran las categorías de edad, sino también los márgenes de acción disponibles para quienes las encarnan. Pensar la juventud como categoría analítica exige entonces atender a cómo se producen, circulan y disputan las normas sobre lo que debe ser un joven “productivo”, “disciplinado” o “exitoso”.

Metodología

La estrategia metodológica de esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico, orientado a comprender cómo los jóvenes actores de Enfocarte configuran sus prácticas corporales y estéticas en el contexto formativo de la escuela. Esta apuesta implicó una inmersión sostenida en su cotidianidad, no solo para observar lo que ocurre en escena, sino también para atender a los gestos, silencios, decisiones y relatos que

dan forma a sus cuerpos y a sus trayectorias. El trabajo de campo se desarrolló en tres momentos: observación participante, entrevistas y grupos focales, y finalmente, la sistematización y análisis de los materiales recogidos.

El primer acercamiento consistió en una observación participante realizada durante clases, ensayos y eventos organizados por la escuela. Asistí de manera regular a los espacios de formación cada sábado, integrándome como observadora activa en los procesos pedagógicos, en una posición cercana a la de una estudiante más. Documenté estas experiencias mediante notas de campo, fotografías y grabaciones (cuando fue posible y con consentimiento informado de los participantes).

Esta fase permitió familiarizarme con las dinámicas del grupo, captar las formas en que los jóvenes se relacionaban con su cuerpo y observar los discursos que circulaban en torno a la estética, la presentación escénica y el oficio actoral. Durante las clases, puse especial atención a cómo se enseñaban y corregían técnicas corporales (a la postura, el gesto, la proyección) y a cómo emergían tensiones relacionadas con la imagen corporal. En los ensayos y presentaciones, observé la manera en que los cuerpos eran presentados, evaluados y moldeados, así como los códigos de lo “correcto” o “profesional” que iban cobrando sentido dentro del grupo. También me interesé por los relatos sobre sus vidas en Ibagué, sus expectativas y trayectorias juveniles.

Luego de la etapa de observación, pasé a una fase de profundización que combinó entrevistas semiestructuradas e instancias grupales. Realicé entrevistas individuales a cuatro estudiantes seleccionados (dos hombres y dos mujeres) que aceptaron compartir su experiencia. Estas entrevistas me permitieron conocer sus historias personales, sus relaciones con el cuerpo, sus nociones de belleza y sus proyecciones profesionales en el campo artístico. Elegí a estos cuatro personajes teniendo en cuenta su frecuencia en la asistencia a las clases, la relación particular que tejí con ellos durante la investigación, y también sus historias de vida, su especial interés por la actuación o sus comentarios específicos de la ciudad.

El primer grupo focal tuvo como objetivo explorar las vivencias compartidas de los jóvenes como actores en la ciudad. A partir de preguntas abiertas, se generó una conversación sobre lo que significa ser joven y artista en Ibagué, las valoraciones simbólicas que asignaban a la ciudad, y sus percepciones sobre las posibilidades y limitaciones que enfrentaban en ese contexto.

El segundo grupo focal se estructuró a partir de una dinámica visual. Invité a cada participante a buscar en su celular la imagen de una mujer famosa y de un hombre famoso que considerara “bonita” o “atractivo”. Esta actividad sirvió como disparador para una conversación espontánea y colectiva sobre los estándares de belleza, los estereotipos de género y la influencia de los medios y redes sociales en sus propios ideales estéticos. Durante la actividad, tomé notas detalladas y registré reacciones verbales y gestuales, lo que aportó una dimensión expresiva que enriqueció el análisis.

Una vez finalizada la recolección de información, realicé la sistematización y el análisis de los materiales de campo. A partir de los ejes conceptuales definidos en el marco teórico (cuerpo, estética y juventud), elaboré una categorización temática flexible que me permitió organizar los fragmentos más relevantes de entrevistas, notas de campo y transcripciones de los grupos focales.

Este proceso no fue lineal o cerrado. Más bien, permitió identificar patrones, tensiones, contradicciones y sentidos emergentes en las prácticas y narrativas de los jóvenes. La articulación entre el trabajo empírico y los conceptos teóricos facilitó la construcción de una narrativa analítica que da cuenta de las formas en que los cuerpos se viven, se representan y se disputan en el marco de una formación artística situada. Esta metodología permitió comprender no solo lo que los jóvenes dicen sobre la belleza o el cuerpo, sino también cómo esas ideas se encarnan y se resignifican en su día a día.

Los resultados de este proceso de investigación se organizan en dos capítulos. En el primer capítulo, exploro las formas en que las juventudes de Ibagué configuran sus trayectorias personales y profesionales en diálogo con las condiciones materiales y simbólicas de la

ciudad. A través de entrevistas, conversaciones informales y observación participante en la escuela de actuación Enfocarte, busco comprender cómo los jóvenes experimentan y significan su condición juvenil en el contexto social, urbano y artístico ibaguereño.

En el segundo capítulo cuenta con dos grandes secciones, en primer lugar, analizo el papel del cuerpo en los procesos formativos y de representación al interior de la escuela. Mediante observaciones etnográficas, entrevistas, relatos de experiencia y dinámicas grupales, abordo los múltiples sentidos que adquiere el cuerpo en la actuación: como herramienta expresiva, objeto de evaluación, sujeto de acción social y simbólica, y como superficie de inscripción estética. Así, el cuerpo aparece como un espacio de tensión entre lo vivido y lo normado, es diferente lo que se entrena para la escena y lo que se espera fuera de ella.

En la segunda sección del capítulo, examino cómo los jóvenes negocian los ideales de belleza que circulan en su entorno formativo y mediático. A partir de un ejercicio de análisis colectivo en grupo focal, indago en sus percepciones sobre la belleza, los modelos corporales deseables y las influencias que ejercen las redes sociales, el mercado audiovisual y los referentes globales. Este último capítulo busca mostrar que, incluso en contextos donde predominan ciertas normatividades estéticas, también emergen fisuras y resistencias que buscan formas más plurales y propias de habitar el cuerpo y la belleza.

A lo largo de esta investigación, este trabajo propone una mirada etnográfica situada que privilegia las voces, los gestos y las experiencias de los jóvenes actores en formación. Busco abrir preguntas sobre cómo se encarnan, se representan y se disputan los ideales de belleza, las estéticas corporales y las formas de ser joven en un contexto urbano intermedio como Ibagué. En un escenario donde el cuerpo se vuelve carta de presentación, pero también territorio de exploración, esta investigación apuesta por escuchar las voces que ensayan otras maneras de habitar lo bello. Al centrar la atención en un espacio formativo como la escuela Enfocarte, el trabajo aporta a una comprensión más compleja, plural y diversa de las dinámicas entre cuerpo, actuación, ciudad y juventud, mostrando que allí

donde se enseña a actuar, también se practica, y a veces se transforma, la manera de habitar el mundo.

Capítulo 1. Juventudes Ibaguereñas: trayectorias, ciudad y actuación

Este capítulo explora cómo los jóvenes que hacen parte de la escuela de actuación Enfocarte construyen sus trayectorias personales, formativas y profesionales en diálogo con los sentidos simbólicos de la ciudad de Ibagué. Desde una mirada etnográfica, me interesa mostrar cómo la juventud se experimenta no solo como una etapa de vida, sino como una categoría social atravesada por expectativas, restricciones, aspiraciones y afectos. A través de relatos, escenas observadas y fragmentos de entrevistas, este capítulo busca entender cómo se vive la juventud en una ciudad intermedia, donde los márgenes y los centros no son solo geográficos, sino también simbólicos y corporales.

1.1 Entre el deseo de migrar y la ciudad que limita: juventudes ibaguereñas en tránsito

Conocí a Melanie el día antes de su cumpleaños número 20, en noviembre del 2024. Ese día, luego de una obligatoria conversación sobre signos zodiacales, me contó sobre su vida en ese momento. No estudiaba ninguna carrera, porque se tomó un año de descanso después de graduarse en el colegio en 2023. En ese tiempo había trabajado de vez en cuando, tomado clases de inglés y asistido a clases de actuación en la escuela de actuación Enfocarte. Le pregunté si tenía idea de lo que iba a hacer. Me dijo que estaba viendo carreras en Bogotá, *“esas carreras raras que uno no oye acá... Hay una que me gusta que se llama comunicación multimedia... o algo así”*. Ese día también conversé con otra chica, llamada Giselle, de 19 años. Le pregunté si estudiaba en la universidad y me dijo: *“No, me di de baja”*. Antes ella estudiaba diseño gráfico en la CUN, pero me contó que no había conseguido muchos amigos y que, además, no estaba segura de si le gustaba la carrera.

A partir de estos primeros encuentros, noté una sensación compartida entre varios de los jóvenes de la escuela: una especie de suspensión temporal. Me refiero a lo que comencé a nombrar, de forma provisional, como una “fase gris”. Un tiempo intermedio, que no corresponde ni a la niñez (el “blanco”) ni a la adultez plena (el “negro”), sino a un umbral.

Esta zona gris está marcada por búsquedas pospuestas, dudas sobre la elección de carrera y decisiones que dependen de la posibilidad de irse (a otra ciudad, a otro país) o de quedarse. En ese tiempo suspendido, algunos asisten a Enfocarte una vez a la semana, toman clases de inglés, trabajan medio tiempo y hablan con frecuencia sobre el futuro como si estuviera muy cerca, pero aún sin forma.

Juan Felipe, por ejemplo, acababa de terminar décimo cuando nos conocimos. Me dijo que quería estudiar antropología y me hizo muchas preguntas al respecto. Le entusiasmaba la idea de “entender el pasado de la humanidad” y soñaba con hacer excavaciones. Le hablé sobre distintas universidades y enfoques, y sobre cómo ese interés se relacionaba con la arqueología. Al final me dijo: *“Pero acá en Ibagué no hay esa carrera. Lástima”*.

Como señalan Serrano (2010) y Margulis (2001), la juventud es una etapa que no puede explicarse solo desde lo cronológico o lo biológico. Se trata de un campo intersubjetivo atravesado por coordenadas espaciotemporales, expectativas sociales e imaginarios sobre lo que debería ser un joven “exitoso”. En este sentido, los relatos de vida recogidos muestran que las decisiones sobre qué estudiar o hacia dónde migrar se entranan con una toma de conciencia de los límites de la ciudad. La juventud aparece, así, como un tiempo donde se ensayan proyecciones y se negocian formas de ser ante una estructura urbana y simbólica que no siempre da cabida a los deseos.

—Yo, la verdad, quiero irme, incluso quiero irme del país. Pues porque, o sea, Ibagué es muy chimba y todo eso, pero acá no hay calle, ¿sí me hago entender? (...) No, no, yo tengo que salir porque, digamos, en el tema de producción audiovisual, sí me gustaría ir al extranjero, la verdad, por el tema de que allá es donde más se ve ese desarrollo... más reconocido, el mejor estudio, mejor todo eso, porque literalmente allá es la cuna del cine, del arte y todo eso —me dijo Melanie en nuestra entrevista

—Allá, ¿es dónde? — le pregunté.

—Eh, no sé, en Estados Unidos, Hollywood y todo eso, entonces es como es la cama [cuna] de eso de por sí.

Otros de los chicos tienen ideas más claras acerca de lo que quieren para su futuro, como Sebastián: *“Pues, yo siempre he querido ser actor y yo dije, no, no, quiero irme algún día a Hollywood”*. Por eso, estudiar lenguas extranjeras hace parte de su plan: *“Entonces me cuenta de que mi inglés era bueno, pero quería perfeccionarlo con la carrera. Y, además de que hay un programa que se llama Teacher Exchange, que es como un intercambio de profesores que se van a enseñar allá cuando terminan su carrera para hacer prácticas, cosas así de intercambio, mejor dicho. Mi idea es hacer eso e irme para allá”*

Sebastián, Melanie y otros jóvenes no solo sueñan con actuar; también imaginan escenarios posibles donde sus trayectorias artísticas cobren sentido. El deseo de ser parte del mundo audiovisual aparece ligado a un movimiento espacial, casi inevitable, hacia un “afuera” que encarna el reconocimiento, la calidad, el futuro.

Las narraciones de vida recogidas durante el trabajo de campo muestran cómo los jóvenes construyen sentidos sobre su juventud a partir de la noción de cambio, las relaciones que establecen con la ciudad y los relatos que movilizan sus trayectorias. En sus palabras, este tiempo vital se expresa como un momento de “sueños”, entendidos no solo como aspiraciones personales, sino como proyecciones colectivas que inscriben sus biografías en coordenadas de futuro y movilidad. Estos relatos no son homogéneos; por el contrario, revelan una constante negociación entre deseos y limitaciones, entre lo que se quiere ser y lo que la ciudad permite imaginar. En ese cruce entre expectativas y territorio, los sueños juveniles funcionan como brújula narrativa para orientarse en un presente marcado por la incertidumbre y por la percepción de Ibagué como lugar de tránsito más que de llegada.

Este momento intermedio, entre lo que son y lo que se espera que los jóvenes sean, ha sido llamado en la literatura moratoria social. Se refiere al “período de permisividad, una especie de estado de gracia, una etapa de relativa indulgencia, en que no les son aplicadas [a los jóvenes] con todo su rigor las presiones y exigencias que pesan sobre las personas adultas” (Margulis, 2001 p.43). Esta noción indica que, en la juventud, se está literalmente “en mora” de lo que la sociedad espera de esta población como individuos realizados: establecer un proyecto de vida, integrarse al mundo laboral, formar una familia, en pocas

palabras, convertirse en adulto. El concepto de moratoria social fue uno de los primeros pasos en la conceptualización de los estudios sobre la juventud, que refleja un interés de las ciencias sociales por entender el fenómeno de la edad más allá de lo biológico.

A partir de escuchar sus ideas para sus trayectorias, como la creación de narrativas que hablan de su momento en el plano temporal (una mirada hacia el futuro) y también en el plano espacial, pues convertirse en actor o actriz de televisión en Ibagué implica un relacionamiento con el espacio que añade complejidad a la discusión sobre la juventud. Para ello, usaré el concepto de “cronotopo” elaborado por Serrano (2015) con base en los trabajos de Ricoeur (1995) y White (1992), y particularmente la idea del cambio, como una instauración de coordenadas espaciotemporales en las biografías de los sujetos; ser joven, según el planteamiento de la autora, es una forma de narrar la vida, desde una distancia psicológica con la muerte.

Los relatos recogidos muestran que este momento vital se caracteriza por una condición liminal: los jóvenes no son aún plenamente adultos, pero tampoco niños. En sus biografías aparece una sensación de tránsito, de estar “en mora” con lo que se espera socialmente de ellos. La noción de moratoria social (Margulis, 2001) permite interpretar esta etapa no como una simple pausa, sino como un tiempo cargado de ambivalencias, donde las decisiones sobre el futuro (estudiar, migrar, trabajar o esperar) se entrelazan con incertidumbres estructurales y condiciones desiguales de posibilidad.

En este contexto, el concepto de cronotopo juvenil (Serrano, 2015), basado en las ideas de Ricoeur y White, permite comprender estas trayectorias como narrativas biográficas que se construyen desde la movilidad, el deseo y el cambio. Ser joven aquí es construir una historia con dirección, aunque esa dirección aún no tenga destino fijo. Los relatos recogidos dan cuenta de cómo se elaboran esas coordenadas simbólicas de espacio y tiempo: estudiar en otra ciudad, migrar al extranjero, perfeccionar un talento, “salir adelante”.

Ibagué, en estos relatos, no es una ciudad neutra. Es un lugar que habilita ciertas posibilidades, como formarse en arte, encontrar comunidad, pero que también aparece

como límite. Su lugar dentro de la jerarquía urbana nacional se filtra en los discursos juveniles como una forma de capital locacional insuficiente, dicen: no hay “calle”, no hay industria audiovisual, no hay futuro profesional. Esto no significa un rechazo absoluto, sino una tensión constante entre arraigo afectivo y deseo de movilidad social.

Lo que emerge, entonces, es una juventud narrada desde la complejidad. Sus “sueños” no son meros proyectos individuales, sino apuestas colectivas por transformar sus biografías desde un presente incierto. En ese cruce entre deseos, restricciones y afectos, Ibagué se vuelve símbolo y frontera. La ciudad actúa como un escenario que, aunque no está cerrado, requiere ser dejado atrás para que la historia personal, profesional y artística pueda continuar.

1.2 La ciudad como horizonte narrativo: representaciones juveniles sobre Ibagué

La primera conversación grupal que tuve con los chicos fue en mi segunda visita a la escuela. Ese día, después del ensayo, comimos pizza y los conocí un poco mejor. Mientras llegaba el domicilio, nos sentamos en un círculo en medio del salón de la escuela, todos en sillas de plástico. Después de que hablaron un rato, decidí hacer una ronda de presentaciones para saber sus nombres y sus edades, y por qué les gustaba estar en la escuela.

Una de las chicas menores es Kiara, con apenas 14 años, es una de las menores del grupo. Es cantante y participó en *La Voz Kids* en 2024. Tiene muy claro, desde que vio *Stranger Things* por primera vez, que quiere ser actriz. “Entonces yo le dije a mi mamá y ella empezó a buscar lugares de actuación acá en Ibagué, y encontró la escuela de milagro, porque, seamos honestos, acá en Ibagué no hay nada”. Este comentario de Kiara generó una ola de risas y murmullos de aprobación, varios: “Es verdad, es verdad”.

Después de terminar esa pequeña ronda de presentaciones personales, les sugerí que, si querían, podrían desahogarse con “el tema de Ibagué”. Tan pronto dije eso, todos querían hablar a la vez, y estaban mucho más entusiasmados que cuando les pedí que me dijeran su

nombre. Decían: *“Es que acá no hay nada... Ibagué es un pueblo”*, o *“Yo me quiero ir”*. Discutían tanto y al mismo tiempo que no podía entender lo que decían. Así que les pedí que hablaran por turnos para poder escucharlos a todos. En adelante, levantaron sus manos para pedir la palabra.

Laura, otra de las chicas que también está en el colegio y quiere ser actriz, fue la primera en hablar: *“Ibagué es un pueblo... aquí no hay nada. Buscas trabajo y no... ¡qué pereza! En un almacén abren a las 8, cierran a las 12 y luego abren a las 2 y cerramos a las 6... o sea, parece, no es una ciudad que uno diga ¡se mueve, marica quiere trabajar!, mientras que Bogotá, Medellín... Cali y otras ciudades son más despiertas, parece”*.

En esta misma conversación grupal, Juan Esteban opinó: *“A ver, yo amo Ibagué, porque es que Ibagué es barato”*. Esto hizo que todos en el círculo se rieran y resoplaran: no estaban de acuerdo. Yo dije que, efectivamente, en comparación con otras ciudades, sí lo era. Nathaly, la directora de la escuela, que escuchaba fuera del círculo, me apoyó: *“Vivir en Bogotá es carísimo”*.

Entonces Juan Esteban continuó: *“Ibagué no es que sea malo, Ibagué es un pueblo porque todavía es pequeño: vas a cualquier lado y no te demoras más de 30 minutos”*. En muchos otros contextos, esta pequeña escala se aprecia: que sea una ciudad “fácil” y que el transporte sea relativamente ágil, siempre en comparación con lo que se oye del caos en Bogotá. Juan Esteban agregó: *“Ibagué no ha sabido evolucionar... no ha podido moverse en términos de aspirar a ser más (...) Es que Ibagué califica como ciudad por lo que estás diciendo... normalmente Ibagué en realidad debería ser un pueblo... pero tiene todo a ley de que sea una ciudad... tenemos estadio, museos, hay tres museos, de hecho”*.

A partir de ese comentario comenzaron a mencionar otros espacios culturales de la ciudad: el Centenario, la Concha Acústica, el Parque Deportivo. Todos coincidieron en que, aunque esos lugares existen, están en mal estado. Juan Esteban cerró su intervención con una frase que sintetiza ese sentir: *“Es que, si Ibagué tuviera una buena difusión, tendríamos el*

turismo y mucha más acogida... es que tenemos tanto para empezar, pero simplemente no hemos logrado avanzar”.

Estas narrativas expresan cómo los jóvenes piensan y sienten su ciudad en relación con su proyecto de vida. Para ellos, Ibagué no es simplemente un lugar de residencia, sino un horizonte que puede limitar o permitir sus aspiraciones. La ciudad se transforma en un horizonte narrativo (Serrano, 2015): un punto de referencia desde el cual organizan sus expectativas, frustraciones y deseos. Pensar la juventud en coordenadas espaciotemporales implica, entonces, mirar cómo estas experiencias se encarnan en lugares concretos, y cómo los jóvenes construyen sentido de pertenencia (o distancia) frente a ellos.

Este enfoque coincide con el trabajo de De Abrantes y Felice (2015, p. 119), quienes, en su investigación con juventudes en una ciudad intermedia argentina, muestran que los jóvenes funcionan como indicadores sensibles del capital locacional de las ciudades: su experiencia está atravesada por procesos de búsqueda de autonomía, donde el acceso a la educación, la cultura y el trabajo se convierte en una vara para medir si una ciudad lo es de verdad.

Durante el hacer lo que uno quiera, si eso lo hace feliz y en otras conversaciones, surgió con frecuencia la idea de que a Ibagué “le faltan cosas” para que sea ciudad. Entre los espacios que se consideran necesarios para que la ciudad sea ciudad, se mencionaron museos, universidades, centros comerciales, espacios culturales. Estas ideas reflejan una concepción particular de ciudad “desarrollada” que se sostiene por contraste con el estereotipo de “pueblo”, que los jóvenes usan como antónimo. La ciudad es, así, más que un lugar físico: es un ideal proyectado, un símbolo de posibilidades.

Este punto conecta con el concepto de *capital locacional* (De Abrantes & Felice, 2015): las oportunidades, servicios y redes que ofrece un lugar y que permiten (o no) cierto tipo de futuro. Ibagué, históricamente, ha tenido una de las tasas de desempleo juvenil más altas del país (DANE, 2021), lo que acentúa la percepción de limitación. Para los jóvenes que desean insertarse en campos como el audiovisual o el arte escénico, esta limitación es

doble: la precariedad del mercado laboral en general y la escasez de espacios para el arte en particular.

Como señala Margulis (2001), el desempleo y la escasa posibilidad de conseguir una ubicación laboral para una gran cantidad de jóvenes ponen en cuestión las condiciones necesarias para su realización personal en el plano social y familiar. Como señala el autor, esta incertidumbre genera en los jóvenes una crisis en la construcción de la identidad social y coloca en estado de indeterminación la noción misma de adultez, que ha sido tradicionalmente concebida como el límite superior de la juventud. En este caso particular, si los jóvenes de la escuela quieren perseguir carreras en el medio audiovisual, como actores o productores, hay una doble incertidumbre sobre sus futuros en la ciudad de Ibagué: una alta tasa de desempleo, y mayores dificultades para quienes quieren vivir de la actuación.

De Abrantes y Felice (2015), citando a Bellet y Llop (2004), Boix Doménech (2003) Vapñarsky (1995) y Usach y Yserte (2010), señalan que las ciudades se encuentran ensambladas en una red urbana, con distinto nivel de jerarquización entre los distintos núcleos urbanos que la integran. De acuerdo con esta “jerarquía interurbana” (p. 126) para los jóvenes, si Ibagué no cumple con el capital locacional suficiente para ser lo que ellos consideran una ciudad verdadera, entonces es, como ellos lo enuncian, su antónimo: un pueblo.

Sin embargo, Ibagué gana valor en la jerarquía cuando se compara con aspectos negativos de Bogotá: como la inseguridad y un sistema de transporte colapsado. Ibagué, aunque aburrida, ofrece tranquilidad, bajos costos de vida y mejor clima. Este tema lo abordé en particular en una entrevista con Andrés, en la que me dijo: *“Pues sí que es más como relajado Ibagué... porque uno no se apresura tanto por las cosas, no tanto como en Bogotá, que todos parecen siempre acumulados en los Transmilenios haciendo lo mismo todos los días. Me parece triste cómo todo es tan monótono y tan robótico”*. Comentarios como este nos hablan de unos imaginarios sobre lo urbano y lo rural que se expresan de forma binaria y opuesta. Una de las preguntas que me surgieron entonces fue, exactamente,

qué creen los jóvenes que conforma una ciudad y qué un pueblo. Y en lo que oí decir, Ibagué siempre aparecía en la mitad. Lo resume un comentario de Melanie en nuestra entrevista: *“Es que nunca ha sido como un pueblo, pueblo... que tú dices voy a Rovira. Ah, eso sí es un pueblo, pueblo... Ibagué es el intermedio entre ciudad y pueblo, ¿ya?”*.

A lo largo del trabajo de campo, comprendí que las representaciones de la ciudad están profundamente conectadas con las experiencias de vida de los jóvenes. Estas experiencias son diversas: dependen de sus aspiraciones, de su procedencia, de su historia familiar, de sus expectativas profesionales. Como advierten Serrano (2015), Criado (2005) y Urresti (2011), hablar de juventud en singular es reductivo: se trata de juventudes, múltiples y heterogéneas, que construyen su identidad y sus proyectos en relación con contextos desiguales.

En este sentido, los jóvenes de Enfocarte no habitan Ibagué de una sola manera. Para algunos, es un lugar de afecto, cercanía y comunidad; para otros, una ciudad que no ofrece lo suficiente. En todos los casos, su experiencia urbana está atravesada por esa ambivalencia: la ciudad es tanto un ancla como un techo.

Por eso, al pensar las juventudes desde la antropología urbana, es crucial considerar no solo los espacios objetivos, como la infraestructura y los servicios, sino las formas en que esos espacios se significan y se narran desde la experiencia juvenil. Ibagué no solo se habita: también se narra, se siente, se compara. Para muchos jóvenes, representa un límite a sus aspiraciones, un espacio lento, repetitivo y cerrado. En contraste, otras ciudades aparecen como escenarios posibles para “ser alguien”, para actuar, para proyectarse. Esta cartografía emocional revela que la experiencia juvenil se construye en diálogo con las desigualdades territoriales, y que el cuerpo mismo (como herramienta y como presencia) se moldea en función de esos horizontes urbanos.

Para los jóvenes en Ibagué, el deseo de actuar no es solo una aspiración artística: es una forma de proyectarse más allá de un entorno que los encierra simbólicamente y materialmente. Sin embargo, ese movimiento (real o imaginado) está mediado por su ubicación social y

territorial. El capital locacional no es solo acceso físico, sino también posibilidad de pertenencia, visibilidad y circulación. Así, el cuerpo actoral se forma desde la periferia, cargado de deseo, tensión y desplazamiento.

1.3 Migrar para habitar la ciudad: relatos de transición, derecho al espacio y trayectorias diversas

Mi primera conversación con Jackeline fue en un centro comercial, en época de Navidad. Estábamos en la zona de comidas, y ella comía un perro caliente: un refrigerio que el centro comercial regaló durante una novena. La escuela había presentado una obra sobre los pasajes bíblicos del nacimiento de Jesús, y a Jackeline le había tocado representar a María. Todavía tenía maquillaje en el rostro, con los cachetes muy rosados por el rubor.

Me contó cómo le había ido en la clausura de la escuela, donde presentó un *film minuto* en el que interpretó varios personajes. Aunque debía corregir algunos detalles técnicos del video, no había tenido tiempo: en esos días tenía demasiado trabajo en su oficina. Jackeline trabaja como archivista en la Agencia de Restitución de Tierras. Está contenta con su empleo, le gusta la estabilidad que le brinda y ya lleva años en la entidad. Sin embargo, al hablar de sus planes, me dijo:

—*Yo quiero ser actriz... ese es mi sueño.*

Ahora tiene 20 años, pero llegó a Ibagué a los 16, después de vivir casi toda su vida en una vereda llamada Salamina, cerca de Chaparral, en el sur del Tolima. Estudió archivística en el SENA, por recomendación de su familia. Durante una entrevista, me contó sobre la finca de sus abuelos: “*Donde mis abuelos tienen café, cacao; mi papá tiene caña, piña, hay mangos, de vez en cuando hay aguacates, naranjas... hay de todo*”.

Aunque siempre fue tímida, le iba bien en el colegio. Al graduarse, su familia la animó a estudiar en la ciudad. Me dijo:

—*Me dijeron: tienen que empezar a estudiar algo más, porque si no es ya, ¡pues no fue! Entonces un tío que vive acá, que es hermano de mi mamá, me buscó qué estudiar en el*

SENA (...). Era archivística, que era como muchos documentos, ordenación, que no sé qué... y pues a mí siempre me gustaba el orden y todas esas cositas”.

En el primer apartado de este capítulo abordé el concepto de *moratoria social* como tránsito hacia la adultez (Margulis, 2001). Sin embargo, el caso de Jackeline permite complejizar este marco. En primer lugar, porque refleja el carácter *adultocéntrico* de estas nociones, que tienden a definir la juventud desde las expectativas normativas del mundo adulto: trabajar, formar una familia, independizarse (Serrano, 2015, p. 13). En segundo lugar, porque revela que los itinerarios juveniles no son lineales ni homogéneos. Como señala la misma autora, estas concepciones reproducen “un modelo progresivo de definición de los sujetos y los cursos vitales” (Serrano, 2015), que excluye la diversidad de trayectorias y los contextos rurales, populares o periféricos.

Jackeline es una joven que trabaja, lo cual desafía directamente la idea de la moratoria como etapa exenta de responsabilidades laborales. En su caso, el trabajo no es una marca de adultez, sino una práctica habitual en su entorno rural de origen, donde niños y adolescentes participan activamente en las economías familiares. Su experiencia pone en cuestión el modelo lineal y urbano de transición hacia la adultez, como una expresión de que en los contextos rurales el trabajo puede formar parte de la juventud sin que esto implique una ruptura con esa etapa vital. Además, la migración a la ciudad para estudiar es un momento decisivo en su curso de vida. La urgencia con la que sus padres la enviaron al entorno urbano responde a una expectativa concreta de movilidad social, lo cual imprime una presión adicional sobre su trayectoria: no solo debe estudiar, sino también cumplir con un proyecto familiar de ascenso socioeconómico. Esta situación revela cómo las decisiones juveniles están atravesadas por factores estructurales y familiares que complejizan aún más las concepciones tradicionales de juventud.

El estudio de Jurado y Tobasura (2012) sobre juventudes rurales en el Eje Cafetero muestra que muchos jóvenes migran a la ciudad no solo por deseo individual, sino por un imaginario colectivo que asocia lo urbano con progreso y bienestar. En el caso de Jackeline,

la decisión de mudarse fue impulsada por su familia, y aunque ha encontrado estabilidad, sigue pensando en otras posibilidades.

Un día le pregunté qué pensaba de Ibagué, y me respondió que le parecía bien: *“Es como ciudad, pero no tan grande”*. Me contó la historia de una tía que había intentado vivir en Bogotá, pero tuvo una mala experiencia: *“Se fue allá y le tocó muy duro”*. Desde entonces, le tuvo miedo a la capital. *“Pasar de una vereda de un pueblo a Bogotá es un cambio muy brusco... pasar de una vereda donde no pasa nada nunca, a una ciudad donde pasa todo, todo el tiempo, es muy miedoso”*.

Unas semanas después, le pregunté qué pensaba de lo que decían sus compañeros: ¿Ibagué es un pueblo?

—*No creo que sea un pueblo. Porque pues como tú lo dijiste, yo conozco el pueblo, yo vengo del pueblo. Entonces literalmente esto no es un pueblo. Porque eeh, a pesar de que, a diferencia de otras ciudades, pues es pequeño, pero pues tiene varias cosas, tiene supermercados, tiene centros comerciales, tiene trabajo —pues no son buenos, pero son trabajos!* (Jackeline, entrevista).

Lo que dice Jackeline nos muestra cómo la diferencia opera como principio clave en la forma en que se representa la ciudad (De Abrantes y Felice, 2015). La migración interna diversifica las maneras de habitar Ibagué y complejiza la categoría “juventud urbana”. Como en el apartado anterior, aquí vuelven a aparecer elementos que remiten al *capital locacional* (De Abrantes y Felice, 2015), pero esta vez quiero relacionarlos con la noción de *derecho al espacio urbano*, formulada por Oszlak (1991): *“el derecho al disfrute de las oportunidades sociales y económicas vinculadas a la localización de la vivienda o la actividad (...) tales como la educación, la recreación, la fuente de trabajo, la atención de la salud, el transporte o los servicios públicos”* (p. 24).

La experiencia urbana también moldea la identidad. Como plantea Krauskopf (2000, p. 497), *“la identidad es la vertiente subjetiva que organiza, orienta y da sentido a las interiorizaciones de roles y status, a las prácticas sociales, a las relaciones de vinculación,*

al grado de compromiso de las acciones”. En ese sentido, acceder, o no, a las oportunidades que ofrece la ciudad influye en la forma en que los jóvenes se perciben, se narran y se proyectan.

Para Jackeline, habitar Ibagué ha implicado ampliar sus horizontes. Al llegar en 2020, decía con entusiasmo: *“Yo tenía mucha expectativa por el SENA, que pues tiene muchas cosas que me gustan, que es como el deporte, que hacían muchas actividades en cuanto a deportes y el reinado... Entonces yo dije, no, pues en el SENA ¡ahí es! ...”*. Pero, como sus compañeros, también ha vivido momentos de incertidumbre:

—Si uno crece en un lugar y vemos que no avanza, tampoco es como que ‘ay, lo dejo, porque no avanzo y me voy para otro lado que ya está avanzado’... sino ¡trabajar en lo que podría ser! Pero pues creo que también depende mucho de las decisiones que uno tome políticamente. Si uno no hace una buena elección para elegir a quien va a gestionar la ciudad, pues tampoco se llega a ningún lado.

La desconfianza en la política local también impacta el derecho al espacio urbano. En Ibagué, la memoria colectiva aún recuerda con indignación el desfalco de los Juegos Nacionales de 2015 (Morales, 2016), que afectó directamente el desarrollo de infraestructura deportiva. Como dijo Jackeline: *“Sería chévere que hubiera más actividades, más deporte, más arte en la ciudad, porque digamos, acá hasta ahora se está terminando el parque deportivo que se robaron”*.

La historia de Jackeline permite interrogar los modelos lineales de tránsito a la adultez y recalca la importancia de reconocer la pluralidad de trayectorias juveniles. Sus vivencias muestran que las decisiones de los jóvenes no se dan en el vacío: están profundamente atravesadas por dinámicas estructurales, campo/ciudad, economía, política y por disputas simbólicas en torno al espacio y la posibilidad de imaginar futuros posibles.

Para muchos jóvenes de Enfocarte, habitar la periferia no es solo una condición geográfica, sino una experiencia cotidiana de exclusión, distancia y vigilancia. Los trayectos largos, el miedo a ciertos barrios, el estigma sobre los lugares de origen y la falta de redes culturales

en sus entornos más próximos tensionan su acceso a la ciudad y a sus promesas. Sin embargo, el deseo de actuar se instala como fuerza que desborda esos límites: no solo como una vía de escape, sino como una forma de imaginarse en otros escenarios, con otros cuerpos y otras posibilidades. Así, la formación artística aparece como territorio simbólico desde donde proyectarse, resistir o moverse, incluso cuando el afuera sigue siendo incierto.

1.4 Entre la incertidumbre y la escena: juventudes ibaguereñas en la formación artística

Anteriormente expuse cómo entre los jóvenes de la escuela existe una percepción generalizada de incertidumbre, e incluso, de rechazo hacia la ciudad. Influenciada por las desigualdades urbanas y las dificultades para ejercer el derecho al espacio y al desarrollo social de la identidad. En esta sección, me propongo profundizar en cómo esta relación con Ibagué adquiere una capa adicional de complejidad: el deseo de convertirse en actor intensifica dicha incertidumbre. Más allá de las desigualdades ya vividas, el anhelo de ingresar al mundo artístico acentúa estas tensiones, ya que implica enfrentarse a un entorno que no siempre brinda las condiciones necesarias para crecer en ese campo, como se puede ver en uno de los diálogos:

El problema con Ibagué es que como no ha evolucionado tanto. Entonces no es como que tenga muchas oportunidades en cuanto al campo laboral en el que estoy trabajando ahorita, que es la actuación, todas esas cosas de la farándula, pero sí me gustaría quedarme en Ibagué porque Bogotá es muy complicado de ir, ¡siento yo! (Jackeline, Entrevista).

Los procesos de individuación, que van más allá de construir una identidad para incluir también el hecho de diferenciarse de personas importantes en la vida, son fundamentales para lograr una identidad personal durante la juventud, también llamada en algunos contextos “identidad del yo” (Krauskopf, 2010, p. 32). Ese deseo de afirmarse como artistas: “quiero ser actor”, “mi sueño es ser actriz”, refleja no solo una vocación, sino también una manera de ubicarse en la sociedad que pone en cuestión las expectativas tradicionales sobre cómo debe ser el paso hacia la adultez.

En otra ocasión, le pregunté a Sebastián que opinaba de otros de sus compañeros que querían irse de la ciudad para él, esto no está relacionado directamente a la decisión de ser artista,

Se me hace que no está mal, porque todos quieren un futuro, un futuro bueno, digno, en el que sean reconocidos, porque creo que eso es como lo más importante en la vida de las personas, que no necesariamente de un actor, sino de, digamos, un arquitecto que quiere ser alguien conocido o alguien el que lo respeten por su carrera (...). Si se queda, pues en Ibagué y ve que no hay potencial...Pues se estanca (Sebastián, entrevista).

Para muchos jóvenes, la idea de mudarse a otra ciudad resulta atractiva no solo por la incertidumbre laboral en Ibagué, sino también por la posibilidad de experimentar cambios y adaptarse a nuevos ritmos de vida. La migración aparece entonces no solo como una búsqueda de oportunidades educativas y laborales, sino también como parte de un proyecto de realización subjetiva. Esta percepción se enmarca en un contexto donde las opciones para su desarrollo son limitadas, lo que hace que la búsqueda de oportunidades educativas, laborales y recreativas esté fuertemente asociada con la necesidad de salir de la ciudad. En ese marco, la incertidumbre se vuelve estructural: el futuro ya no es un camino definido, sino un campo abierto de posibilidades que exige agencia, adaptabilidad y resistencia (Krauskopf, 2010; De Abrantes & Felice, 2015). Así, la migración juvenil no solo responde a una carencia de alternativas de la ciudad, sino que también refleja un deseo de crecimiento personal y acceso a experiencias que consideran importantes para su futuro. En ocasiones ellos también sienten la necesidad de irse no solo de Ibagué, sino de Colombia.

¿Irse yo la verdad, yo quiero irme, incluso quiero irme del país, ¿Eh? Pues porque o sea iba, que es muy chimba y todo eso, pero acá. ¡No hay calle! ¿sí me hago entender?, o sea, Ibagué es un pueblo todavía... es como que hasta ahorita está explotando muchas cosas, pero todo para aprender está afuera, allá está, entonces es algo como que yo quiero hacer (...). Sí, entonces en mi casa a mí sí me gustaría irme a vivir en una ciudad, porque vivir...vivir en una ciudad es otra cosa. A uno lo despierta, uno comienza a trabajar el ritmo de la ciudad, todo eso y aprende muchas más cosas (Melanie, entrevista).

Este escenario ubica a los jóvenes de ciudades intermedias como Ibagué en una encrucijada: irse para crecer o quedarse y resistir. Además, la incertidumbre se convierte en un elemento central de su desarrollo, ya que el futuro ya no se percibe como un camino seguro y predefinido, sino como un horizonte lleno de desafíos y posibilidades inciertas (Krauskopf, 2010).

En este escenario de incertidumbre, en el que la posibilidad de una trayectoria artística parece siempre atada a la necesidad de migrar, ciertos eventos coyunturales pueden transformar momentáneamente esa percepción. Uno de los casos más significativos para los jóvenes de la escuela fue el rodaje de la serie *Cien años de soledad*, una producción internacional que tuvo lugar en Alvarado, un municipio muy cercano a Ibagué. Este hecho se convirtió en una especie de hito simbólico que puso en pausa, aunque fuera temporalmente, la idea de que “todo lo bueno está afuera”.

Un día, le pregunté a Jackeline si había hecho algún casting para un proyecto audiovisual. Me respondió:

Casi no, porque la mayoría está en Bogotá... entonces no tengo la economía para viajar hasta allá, hacer casting y volver a Ibagué.

Cuando le pregunté si conocía a alguien de la escuela que se hubiera ido a Bogotá por ese motivo, me dijo:

No sé la verdad de la escuela, no sé. Yo solo he trabajado, así como extra en la serie de Cien años de soledad, pero pues como eso yo me veo ahí... no tanto, porque son muchas personas.

Para Jackeline, esta experiencia fue profundamente significativa. Le encantó ver a los actores, las cámaras, el movimiento del set y todo el equipo de producción. Me contó que las grabaciones se realizaron mayoritariamente en Alvarado, donde se recreó el pueblo de Macondo. Las jornadas eran extenuantes (desde las tres y media de la mañana hasta las seis de la tarde), pero incluían alimentación y refrigerios. Aun así, me dijo:

Yo escuchaba a muchas personas que criticaban el hecho de estar todo el día allá. Yo decía, pues sí, si no les gusta, que no vengán, pero a mí me encantaba estar en el set. Me

encantaba ver las luces, las cámaras, el movimiento de la acción... ahí no sentía el cansancio.

Me mostró varias fotos de esos días, con la cara maquillada y sucia, junto a algunos de los actores principales. Su entusiasmo y orgullo se podían percibir con claridad. También me contó que ya habían comenzado a grabar la segunda temporada y que, si tenía la oportunidad, le gustaría volver a intentarlo.

Experiencias como esta abren brechas de posibilidad en medio de contextos marcados por la precariedad. Como han señalado Mármol y Sáez (2020) en sus investigaciones sobre corporalidades juveniles en la danza, las condiciones para sostener un proyecto artístico suelen estar vinculadas a la pertenencia a una clase social que ofrece moratorias extensas y capitales familiares, sociales, simbólicos y económicos. Para jóvenes como Jackeline, sin esos soportes, la posibilidad de participar en una producción de este tipo representa no solo una excepción, sino una conquista.

En otra conversación, Sebastián también mencionó el impacto de *Cien años de soledad* como un punto de inflexión que lo hizo reconsiderar su decisión de irse de la ciudad:

Acá en Ibagué, después de Cien años de soledad, van a llegar muchos proyectos. Yo por eso todavía sigo aquí. Estoy esperando algo bueno... siento que eso cambió Ibagué literal.

¿Por qué? —le pregunté.

Porque es una serie mundialmente conocida ahora. Estuvo como en top 2 por dos semanas... entonces se me hace que tiene potencial. Cuando los directores vean que hay talento por todas las obras de teatro que se hacen acá, van a empezar a llamar actores de Ibagué. Yo siempre he pensado que en Ibagué puede salir una película que llegue a los Cannes. Pero si eso no llega a pasar, la gente se tiene que ir. No puede quedarse esperando siempre.

Que estos cambios ocurran en la ciudad no solo representa una señal de esperanza en medio de la incertidumbre, sino que también moviliza nuevas formas de habitar el deseo. La posibilidad de imaginar una carrera artística *desde Ibagué* se convierte, así, en una forma de

resistencia situada. Pero no se trata de una resistencia contrahegemónica, como la que describen Narotzky y Besnier (2014) o Mármol y Sáez (2020) en el contexto de prácticas escénicas críticas. En este caso, los jóvenes no buscan transformar el sistema artístico desde sus márgenes, sino integrarse en él. Ellos quieren salir en la televisión, ser reconocidos, formar parte del circuito global de la industria audiovisual.

Que nombren a Hollywood y a Estados Unidos como horizontes deseables, como lo hicieron Melanie y Sebastián al inicio de este capítulo, no es solo una coincidencia. Más bien, muestra cómo estos referentes configuran su imaginación profesional y condicionan el alcance simbólico de sus trayectorias. Esta aspiración, al mismo tiempo que los impulsa, intensifica sus tensiones: ¿quedarse y esperar? ¿migrar para intentarlo? ¿apostar por una ciudad que solo *a veces* parece creer en su propio potencial?

Para muchos jóvenes de Enfocarte, actuar no es solo una técnica ni una meta profesional: es una forma de moverse entre la incertidumbre y el deseo, de inventar trayectorias donde no hay caminos trazados. En medio de presiones familiares, limitaciones económicas y expectativas sociales que no siempre encajan, lo artístico emerge como lenguaje vital, como espacio para imaginarse en otros cuerpos, con otras voces y otros futuros posibles.

1.5 Enfocarte: escena formativa, espacio urbano y puente hacia el deseo

En los relatos anteriores mostré cómo las percepciones sobre Ibagué oscilan entre el desencanto y el deseo de quedarse, especialmente cuando aparecen señales de dinamismo artístico, como lo fue la producción de Cien años de soledad en sus alrededores. En ese contexto, la escuela Enfocarte no solo aparece como un lugar de formación, sino también como un nodo que articula trayectorias, aspiraciones y sentidos de pertenencia urbana. Mi intención es mostrar cómo estas trayectorias artísticas adquieren un significado más profundo gracias a las experiencias vividas en el contexto de la escuela de actuación Enfocarte. A través de tres relatos, pretendo exponer como la escuela cumple tres funciones clave: (1) actúa como espacio de la ciudad vital para el derecho al espacio en la ciudad; (2) es una plataforma de conexión con la industria audiovisual (3) es un espacio de educación y

aprendizaje en torno a la actuación audiovisual y, por ende, fundamental para la construcción de trayectorias actorales en la ciudad.

1.5.1 Un espacio en la ciudad

Durante el grupo focal en el que todos “se desahogaron” sobre Ibagué, Nathaly estaba escuchando atentamente todo lo que decían ellos sobre que “en Ibagué no había nada”, sentada en una silla fuera de nuestro círculo de sillas rimax en el salón de la escuela. En un momento, ella tomó la palabra para contarles la misma historia que ella me contó cuando la conocí.

Tras graduarse como diseñadora de moda, Nathaly se mudó a Bogotá. Su tío, un reconocido actor de la televisión colombiana, la ayudó a conseguir trabajo en producciones de la ciudad. Fue allí donde conoció a su esposo Henry, quien trabajaba como asistente de producción. Trabajar en el mundo audiovisual en Bogotá era un desafío, con jornadas exigentes y poco tiempo para la vida personal. Cuando Nathaly quedó embarazada, ambos comenzaron a replantearse el estilo de vida que llevaban y tomaron la decisión de regresar a Ibagué, la ciudad natal de Nathaly, en busca de un entorno más estable para su familia.

La historia de Nathaly y Henry muestra una forma de reconfigurar el vínculo con la ciudad: no desde el éxodo, sino desde el retorno y la creación. Enfocarte surgió como proyecto familiar, pero también como apuesta por consolidar un campo cultural emergente en una ciudad que, según ella, “sí tiene portafolios, sí tiene estímulos. Solo que no se conocen mucho”.

Nathaly les dijo que hacer carrera en el medio cultural en Ibagué era difícil, pero posible:

-Y sí, hay cosas que son difíciles, hay corrupción, pero también hay portafolios de estímulos a nivel regional, distrital, y nacional que hacen artes pero que no se conocen tanto. Hay gente que vive gracias a estos estímulos, y es posible vivir bien

Unos momentos después, una de las estudiantes siguió hablando:

“No, pero es que de verdad, en Ibagué no hay nada”

“Pero si hay algo... porque mira, acá estás aprendiendo acá, ¿si no hay nada pues no existiría esta escuela!”

Ese gesto de interpelación es clave. Como señala el enfoque antropológico de la agencia (Ortner, 2006), los sujetos no solo reproducen estructuras, también las disputan y transforman. Nathaly, con su trayectoria y testimonio, disputa la narrativa del vacío y convierte a Enfocarte en una afirmación situada del derecho a permanecer.

Este relato permite pensar la escuela como espacio urbano de posibilidad, donde los jóvenes no solo transitan, sino que habitan de manera significativa. En un contexto donde el capital locacional está desigualmente distribuido (De Abrantes y Felice, 2015), este tipo de iniciativas resignifica las periferias urbanas, no como lugares de carencia, sino como territorios fértiles para la acción cultural.

1.5.2 Un productor de visita

Uno de los sábados que visité la escuela quise hacer un grupo focal para abordar el tema de belleza y cuerpo con los chicos. Sin embargo Nathaly, la directora de la escuela, me informó previamente que mi actividad no iba a poder tener lugar, pues, ese día había una visita importante a la escuela. Me comentó que iba a venir *“un productor de Bogotá”* durante el horario de los ensayos del grupo avanzado, y que les iba a hablar sobre la producción y hablar con los chicos sobre castings y asuntos del medio.

Asistí a este ensayo con mucha curiosidad. Los chicos estaban nerviosos, y la tensión estaba en el aire. Además, había otros chicos más pequeños que forman parte de otros grupos de formación de la escuela. Además, llegaron otros estudiantes del curso avanzado que no veía hace tiempo: era definitivamente una ocasión especial.

“El productor” iba tarde. Así que Henry, el profesor de actuación en la escuela, aprovechó para darles una cátedra sobre la autoconfianza que incluía una breve meditación. Al finalizar esta actividad y esta charla de Henry, llegó el esperado productor: venía acompañado por dos o tres de mediana edad. Era un señor de aproximadamente cuarenta y

tantos, vestía una camiseta a cuadros de manga larga arremangada hasta los codos, se movía muy deprisa y también hablaba con un ritmo apresurado: nunca tomó asiento.

Se presentó y se disculpó por la tardanza. Dijo: *“Tengo más de 10 años de experiencia en el medio audiovisual, he trabajado como director en producciones como ‘Mujeres al Límite’... Todos los chicos escuchaban con mucha atención, y había una atmósfera de expectativa. “Para nosotros son muy importantes los semilleros como ustedes. Siempre buscamos nuevos talentos”*, afirmó.

Luego, él les contó cómo se elegían a las personas durante los castings, hablando desde su experiencia como productor: era un proceso con muy poco tiempo que perder, y por eso *“ustedes tienen que aprender a llamar la atención de los productores... enganchar de una vez”*. Dio algunas técnicas y explicó detalladamente el proceso de los castings. Al terminar esta pequeña cátedra, dijo: *“Tengo mucho afán, entonces no sé si siguen con la clase y va saliendo cada uno para la foto y ya no les quitamos más tiempo”*.

Así fue. Henry continuó con el entrenamiento, mientras que los chicos del grupo más joven hacían una fila del otro lado del salón. Iban uno a uno a que les tomaran una foto con la pared blanca de fondo, de la cintura para arriba: al llegar, estrechaban la mano del productor, le decían su nombre y seguían a la siguiente persona. Al cabo de media hora, el proceso de las fotos acabó, y el productor se fue con sus acompañantes tan rápido como había llegado.

Más tarde, le pregunté a Nathaly cómo había llegado el productor a venir a la escuela, y ella me dijo que los habían contactado por sus redes sociales, y luego le habían escrito al WhatsApp de la escuela. Ella les preguntó a los productores como los había conocido, y resultó que alguien que conocía a la escuela y los procesos que tenían fue quien conectó a los productores que estaban buscando caras nuevas lo que hacían en la escuela, y por eso habían llegado a concretar cita con Nathaly.

En esa mediación, la escuela se convierte en un portal entre mundos: la escena local y los imaginarios de la industria nacional. Este episodio muestra que Enfocarte no es solo una escuela, sino también un punto de anclaje en la jerarquía interurbana (De Abrantes y Felice, 2015): un espacio periférico que se conecta con los centros de producción mediante redes informales, afectivas y digitales. La presencia del productor representa para los estudiantes una posibilidad concreta de ser vistos, seleccionados, reconocidos.

1.5.3 Un ensayo cualquiera

El ensayo comenzó con un calentamiento dirigido por Henry. Iniciamos con un juego llamado "El asesino", en el que un jugador debía eliminar a los demás picándoles el ojo sin ser descubierto. Durante el juego, Henry puso música de misterio, lo que le dio un toque más divertido. Luego jugamos "La lleva monstruo", una variación del clásico juego, donde quien era atrapado debía transformarse en un monstruo. Algunos imitaban zombies, otros parecían poseídos. Para pasar la lleva, debíamos abrazar y decir: ¡La lleva mounstro!"

Después jugamos "El espejo". Henry me pidió que observara y reemplazara a quien peor lo hiciera. Intenté cambiar a una chica, pero todos estaban demasiado concentrados, así que reemplacé a Juan José. Sebas, su compañero, realizaba movimientos cotidianos con expresiones exageradas: se afeitaba, espichaba granos y se abotonaba una camiseta imaginaria. Imité cada uno de sus gestos hasta que Henry detuvo el ejercicio.

Luego, Henry nos dijo que tomáramos asiento. Sentados en una hilera de sillas frente a él, Henry, junto a un pequeño tablero, preguntó: "¿Cuáles son las herramientas del actor?". Las respuestas emergieron rápido: "Cuerpo", "voz", "imaginación". Luego pidió herramientas específicas para la actuación de método y cada uno respondía levantando la mano con timidez: "Respiración"; "Concentración"; "Observación"; "Imaginación".

Henry dio un espacio más catedrático en el que explicó teoría sobre actuación, y mencionó ejemplos prácticos de actores de Hollywood que usaban ciertas técnicas de actuación: Marlon Brandon en El Padrino y Cillian Murphy en Oppenheimer. En otro momento después, explicó la importancia de la voz en la construcción del personaje y cómo la

actuación puede mejorar la comunicación en la vida cotidiana: *"Las malas relaciones se dan por mala comunicación. Si usted está peleado con su mamá, su pareja, sus amigos, no está feliz. Pero si tiene buenas relaciones, en el trabajo y con su familia, pues está feliz"*.

El primer relato muestra a la escuela como catalizador de cambio. La historia de Nathaly y Henry permite pensar Enfocarte no como una réplica de modelos capitalinos, sino como una apuesta situada por ampliar las posibilidades en un contexto donde, como decía Nathaly, “no había mercado en actuación”. Su creación da cuenta de cómo la iniciativa personal, anclada en experiencias previas y afectos por la ciudad, puede traducirse en la generación de nuevos espacios culturales. Este proceso no solo transforma las trayectorias individuales de los estudiantes, sino que también incide en el fortalecimiento del campo cultural local. En este sentido, la escuela puede leerse como una forma de capital locacional (De Abrantes y Felice, 2015): no en el sentido de una infraestructura material, sino como un recurso simbólico y social que revaloriza la ciudad y permite a los jóvenes apropiarse de ella desde sus proyectos de vida.

El segundo relato permite comprender el lugar que ocupa la escuela dentro de la ciudad, no solo como institución formativa, sino como nodo en una red más amplia de relaciones interurbanas. En el marco de una jerarquía entre centros urbanos (De Abrantes y Felice, 2015), Enfocarte opera como un punto de contacto entre la periferia (Ibagué) y el centro hegemónico de la producción audiovisual en Colombia (Bogotá). La visita del productor ilustra cómo estas conexiones, aunque puntuales y escasas, abren espacios de posibilidad: permiten a los jóvenes imaginarse como parte de una industria que, en principio, parece distante. La escena vivida en la escuela no solo activa expectativas, sino que también muestra cómo el trabajo cultural local puede insertarse en circuitos más amplios, generando oportunidades tangibles para quienes desean profesionalizarse en la actuación.

Por último, el tercer relato permite observar a Enfocarte como un espacio pedagógico donde circulan e interactúan múltiples saberes (Mármol y Sáez, 2020). Los juegos, ejercicios y discusiones en clase no solo transmiten técnicas de actuación, sino también formas de estar en el mundo, de expresarse, de narrarse. Aquí, el cuerpo no es solo medio

expresivo, sino también objeto de trabajo y modelamiento: se enseña a modular la voz, a sostener la mirada, a moverse con intención. Así, la escuela se convierte en una escena donde los jóvenes ensayan no solo personajes, sino formas posibles de ser, de habitarse y de proyectarse.

1.6 Cierre del capítulo

Cuando comencé a diseñar esta investigación, mi principal interés estaba centrado en explorar cómo los jóvenes de mi ciudad experimentaban el cuerpo y la belleza. Sin embargo, al adentrarme en el trabajo de campo, emergió con fuerza otra dimensión: las percepciones y vivencias en torno a la ciudad. Desde las primeras conversaciones, quedó claro que hablar del cuerpo, del deseo o de los proyectos de vida implicaba, inevitablemente, hablar también de Ibagué: del lugar que ocupa en sus biografías, de sus límites simbólicos y materiales, de sus ausencias y potencialidades. Esta constatación me llevó a centrar este capítulo en las formas en que la ciudad se inscribe en la experiencia juvenil y en cómo la juventud, a su vez, se construye como un cronotopo: una configuración espaciotemporal donde biografía, contexto urbano y deseo se entrelazan (Serrano, 2015).

En los relatos recogidos no hay una única forma de ser joven en Ibagué. Las trayectorias que escuché dan cuenta de diferencias significativas marcadas por clase, origen territorial, experiencias migratorias y acceso a recursos simbólicos. Quise ir más allá de frases recurrentes como “Ibagué es un pueblo” para comprender las tramas más complejas que configuran esas percepciones. La historia de Jackeline, por ejemplo, permite cuestionar la linealidad con la que muchas veces se piensa la transición a la adultez: a diferencia de varios compañeros, ella ya había trabajado, estudiado y migrado. Su experiencia hace visible cómo las condiciones de clase y de territorio inciden directamente en los tiempos y formas de vivir la juventud. Mientras algunos pueden permitirse una etapa de experimentación o espera, otros deben asumir “responsabilidades adultas” desde edades tempranas. Esto complejiza la idea de juventud como una etapa homogénea o como simple “espera del futuro”. El caso de Jackeline, y el de otros jóvenes refuerzan la necesidad de pensar las juventudes como múltiples, desiguales y profundamente situadas, atravesadas

por estructuras que distribuyen de forma desigual las posibilidades de imaginar y construir un proyecto de vida.

A lo largo del capítulo, fue claro que la incertidumbre es una constante en estas trayectorias: la pregunta por migrar o quedarse, por apostar por un sueño artístico o buscar alternativas más estables, es común entre los estudiantes de Enfocarte. Esta incertidumbre se intensifica cuando el deseo se proyecta hacia mundos altamente competitivos y centralizados, como el de la actuación o la producción audiovisual. Y, sin embargo, la ciudad también aparece como una posibilidad: Ibagué no solo es el lugar desde donde se quiere salir, sino también el lugar desde donde se puede crear. La llegada de producciones como Cien años de soledad reconfigura imaginarios de éxito y permite a los jóvenes imaginar un futuro “acá”, no solo “allá”.

Esta forma de resistencia (de insistir en que es posible construir una carrera artística desde una ciudad intermedia) no se inscribe necesariamente en una lógica contrahegemónica. Como he argumentado, el deseo de los jóvenes no es subvertir la industria, sino formar parte de ella: estar en la pantalla, ser parte de los grandes proyectos, llegar a Hollywood. En este sentido, enfocarte opera como un puente. No solo es un espacio de formación técnica, sino también un escenario donde se ensayan futuros posibles, se construyen redes y se disputa el sentido mismo de habitar la ciudad como joven artista.

Su modelo formativo, que combina técnicas actorales con herramientas de comunicación, autoconfianza y trabajo emocional, no solo fortalece habilidades escénicas, sino también subjetividades capaces de sostener una trayectoria en medio de la incertidumbre. Enfocarte, en suma, no es solo una escuela: es un lugar donde se aprende a habitar el cuerpo, el deseo y la ciudad de otro modo.

Al concluir este capítulo, considero necesario reconocer que mi propia experiencia como joven ibaguereña también atravesó este proceso de comprensión. Aunque llegué al trabajo de campo en calidad de investigadora “desde Bogotá”, esa distancia etnográfica no fue absoluta: al escuchar a los estudiantes de la escuela hablar de sus frustraciones, de sus deseos de migrar o de su manera de referirse a Ibagué como “un pueblo”, inevitablemente

me vi reflejada en sus palabras. Yo también había pronunciado esas frases, compartido esas conversaciones con mis amigos y sentido esa ambivalencia entre querer irme y querer quedarme.

Esa doble posición (desde afuera y desde adentro) fue crucial para darme cuenta de que las experiencias de los jóvenes no solo hablan de ellos, sino también de mí, de una generación que creció en una ciudad intermedia marcada por sus límites y sus potencias. Distanciarme metodológicamente me permitió entender esas vivencias desde sus propios términos, sin dejar de reconocer las resonancias que tenían en mi propia biografía. Al mismo tiempo, esta posición me permitió poner en perspectiva la escala de valores urbana y la posición que ocupa Ibagué frente a ciudades como Bogotá. Haber vivido en la capital me ayudó a relativizar ciertas idealizaciones: entendí que “vivir afuera” no era necesariamente la última maravilla, y que muchas de las búsquedas, tensiones y deseos que emergen en Ibagué también se reproducen (aunque de otros modos) en contextos más centralizados.

De este modo, este capítulo no solo busca describir cómo los jóvenes habitan Ibagué, sino también reconocer que ese habitar está tejido de afectos, memorias y contradicciones que comparto. En la medida en que observaba la ciudad a través de sus miradas, también aprendía a mirarla de nuevo a través de la mía.

En el próximo capítulo, profundizaré en la relación entre cuerpo y actuación, explorando cómo el proceso formativo en la escuela configura no solo técnicas actorales, sino también formas específicas de corporalidad, control, expresión y sentido.

Capítulo 2: Cuerpos Plurales Ibaguerenos. Normas, belleza y formación actoral entre jóvenes en Ibagué

Una tarde, en el salón de la escuela, observé una escena que resume muchas de las dinámicas que abordaré en este capítulo. Sebastián, uno de los estudiantes, estaba interpretando un monólogo frente a la cámara. Vestía un traje oscuro, con lentes y zapatos formales, aunque estos no salieran en el encuadre del celular. Su personaje era un profesor universitario, y Sebastián se tomaba el papel con total seriedad, a pesar del calor del salón y del sudor que corría por su frente. Henry, el profesor, lo observaba con atención, listo para detener la grabación si algo no funcionaba: el gesto, la entonación, la intención. Esa jornada, todos los estudiantes debían presentar una propuesta de personaje, como parte de un “simulacro de casting”.

Al fondo, otros chicos esperaban su turno en sillas de plástico, nerviosos, intercambiando miradas cómplices, mientras yo, la antropóloga, tomaba notas, hacía preguntas y fotografías, mezclándome con ellos como una más del grupo. Esta escena, situada en el mismo espacio descrito en el capítulo anterior, nos introduce al enfoque de este nuevo recorrido: el cuerpo en la formación actoral.

Si en el primer capítulo exploré las formas en que los jóvenes piensan la ciudad y sueñan sus trayectorias desde Ibagué, en este capítulo analizo cómo esos sueños toman forma corporal. ¿Qué significa formar el cuerpo para actuar? ¿Qué se espera de un cuerpo actoral? ¿Qué aprendizajes, tensiones y discursos atraviesan ese proceso? A partir de observaciones etnográficas, entrevistas y actividades en clase, abordo los sentidos del cuerpo en la escuela: como herramienta expresiva, objeto de evaluación, y superficie donde se negocian identidades, mandatos estéticos y aspiraciones de futuro.

Retomo conceptos como las técnicas corporales (Mauss, 1936), el habitus (Bourdieu, 1991), el cuerpo triple (Scheper-Hughes y Lock, 1987), el cuerpo disciplinado (Foucault, 2002), y las nociones de performatividad y estética corporal (Butler, 1990; Galak, 2015), para pensar cómo estos jóvenes moldean su presencia escénica en diálogo con normas de

belleza, discursos de éxito y exigencias del mercado cultural. En una ciudad que empieza a integrarse al circuito de la producción audiovisual nacional, formar el cuerpo también es una forma de posicionarse.

2.1 El cuerpo en el foco: entre disciplina, técnica y experiencia vivida

“¿Cuál es la herramienta principal del actor?”, preguntó Henry, mientras se apoyaba en el pequeño tablero blanco del salón. “El cuerpo”, respondieron varios casi al unísono. Luego vinieron otras: “la voz”, “la respiración”, “la concentración”, “la imaginación”. Pero fue el cuerpo el que se nombró primero, como si su presencia fuera evidente.

Situar al cuerpo en el foco de la discusión puede parecer sencillo, especialmente en el contexto de una escuela de actuación; sin embargo, no lo es tanto. Las comprensiones del cuerpo no se agotan en los contenidos teóricos: se manifiestan también en los ejercicios, en las instrucciones que se repiten cada sábado y en los discursos, a veces explícitos, a veces sutiles, sobre lo que significa ser actor y lo que un cuerpo debe aprender a hacer para parecerlo.

En Enfocarte, el cuerpo no se trabaja como una parte más del repertorio actoral. Es el centro desde el cual se despliega todo lo demás. Cada clase comienza con ejercicios que lo activan: juegos, estiramientos, dinámicas de coordinación, improvisación teatral. El salón se llena de risas, pero también de tensión: los cuerpos se salen de sus moldes habituales, tantean nuevas formas de habitarse, de mostrarse.

Estas prácticas, que podrían parecer solo lúdicas, constituyen lo que Marcel Mauss llamó técnicas corporales: formas aprendidas de usar el cuerpo que son siempre sociales y culturales. En la escuela, se enseña a moverse “como actor”, pero también a desaprender ciertos gestos cotidianos que no funcionan frente a cámara. Se les pide no encoger los hombros, no bajar la mirada, no hablar hacia adentro. Es un proceso de reelaboración del habitus (Bourdieu, 2006/1991), en el que los cuerpos, marcados por género, clase y trayectorias de vida, comienzan a entrenarse para proyectar otro tipo de presencia: más visible, más controlada, más profesional.

Pero esa transformación no es solo expresiva. Es también disciplinaria. El cuerpo actoral es un cuerpo observado, corregido, afinado. Henry lo dice con claridad: “Si no sabes controlar tu cuerpo, nadie te va a creer en el papel”. Esa lógica de vigilancia constante recuerda los planteamientos de Foucault (2002) sobre los dispositivos de control que operan sobre los cuerpos en instituciones modernas. Aquí, la escuela actoral se convierte en un espacio donde se entrenan no solo gestos, sino también formas de comportarse, de pararse frente al otro, de ocupar el espacio. El cuerpo se convierte, así, en un territorio donde se cruzan técnica y norma, sensibilidad y regulación.

El cuerpo, en este contexto, es una herramienta, pero también un campo de tensiones. Se espera que exprese autenticidad, pero al mismo tiempo se le pide técnica, control, adecuación a un ideal. Y ese ideal, como veremos en la segunda parte de este capítulo, no está desligado de los mandatos estéticos, de género y de mercado que atraviesan también la formación actoral.

2.1.1 Técnicas corporales y pedagogía actoral: moldear el cuerpo para escena

Las clases de la escuela se realizan cada sábado. En las mañanas hay un grupo infantil y en las tardes hay un grupo juvenil que practica de tres a cuatro y un grupo avanzado que trabaja desde las 4:30 hasta las siete de la noche. Participé en varias de estas clases, sobre todo con el grupo avanzado, no solo como observadora, sino como una estudiante más.

Las sesiones solían comenzar con dinámicas de calentamiento dirigidas por Henry. Al llegar, era común encontrar a los chicos descalzos, caminando por el salón a distintas velocidades, según las indicaciones. Mientras se desplazaban, evitando formar círculos, Henry les pedía realizar burpees, sentadillas o flexiones. En un momento dado, al escuchar su señal, se detenían por completo. Entonces, el profesor les pedía imaginar una esfera sostenida sobre sus cabezas: debían visualizar su energía concentrada allí, imaginar su material, color y peso. Poco a poco, bajaban la esfera hasta quedar en cuclillas junto a ella, y finalmente podían relajarse, tumbados boca arriba sobre la fría baldosa del salón.

Luego de este tipo de calentamientos, si no hay una tarea pendiente por presentar en la clase, Henry les pide tomar asiento para escuchar la clase. En estas charlas, se tratan las diferentes herramientas que hay para construir un personaje. Muy a menudo, contaba la historia de dos grandes padres del teatro: Konstantin Stanislavski y su discípulo Michael Chejov. Stanislavski fue el creador del llamado “sistema”, una metodología que propone que el actor debe vivir verdaderamente las emociones del personaje a través del trabajo consciente sobre su cuerpo, su mente y su memoria emotiva. Como solía repetir Henry, la memoria emotiva puede ser útil, pero a veces es superada por una herramienta más poderosa: la imaginación.

Chejov, discípulo de Stanislavski, desarrolló una técnica propia basada en el gesto psicológico, la imaginación y el trabajo energético del actor, enriqueciendo el enfoque inicial de su maestro. Ambos sentaron las bases de la actuación moderna y del llamado “método”, que aún hoy se estudia y aplica en escuelas de teatro de todo el mundo. Esto se debe, según Henry, a que hay situaciones que uno nunca ha vivido, pero que debe actuar. De ahí que invite a sus estudiantes a preguntarse: ¿Qué haría yo en esa situación? ¿Cómo reaccionaría? ¿Cómo me sentiría?

Las clases están colmadas de referencias a la actuación en base al cuerpo, mencionadas por el profesor o los estudiantes. Una frase recurrente es: “el personaje es la segunda piel del actor”. En entrevista, Jackeline me contó que eso era precisamente lo que más le gustaba de las clases: *“Lo que más me gusta es como esa forma de encontrarse con uno mismo. Conocer tu cuerpo. ¿Y ya después de que conozcas tu cuerpo, Saber, por ejemplo, con los ojos, qué puedo hacer con la boca, con las manos, ¿qué puedo hacer si pienso en esto? ¿cómo me puedo sentir si pienso en esto, o si me muevo así, siento cosas así, hablo así? Esas cositas.*

Cuando conversé con Sebastián, me contó que le gustaba leer y ver videos por su cuenta sobre estos temas para aprender de técnicas de actuación que usan actores de Hollywood. Me dijo: *“Ellos (los actores) siempre como que se esfuerzan más de lo necesario y los directores siempre les dicen que les bajen y por eso siempre lo hago en las clases así super*

exagerado, me gusta que me pidan que les baje la actuación. Ya no me gusta como tipo hacerla floja al principio para que después me digan que le suba”.

Le gustaba “sobreactuar” para que Henry le pidiera que “bajara la intensidad”, en lugar de “actuar flojo” desde el inicio. Estas elecciones no son solo preferencias personales: muestran cómo los jóvenes integran imaginarios globales de actuación con las prácticas locales de formación.

El grupo avanzado asiste una vez por semana a Enfocarte. Esta no es una institución de educación superior ni un programa de profesionalización formal: es una escuela independiente que ofrece formación artística a jóvenes con distintos trayectos escolares y vitales. Uno de los retos en la escritura de este capítulo fue justamente hacer del cuerpo el centro de la discusión y entender qué nos está diciendo cada sábado por la tarde dentro de un marco más amplio. El cuerpo es un fenómeno social y cultural, aunque no siempre se reconozca como tal, y está presente en la experiencia de los chicos, dentro y fuera del horario de clase.

Hablar del cuerpo en la actuación implica desprenderse de la mirada que lo entiende únicamente como un ente biológico. Desde los aportes clásicos de Marcel Mauss en su texto “Las técnicas del cuerpo” (1934), comprendemos que el cuerpo no es simplemente un conjunto de órganos, sino un sistema aprendido, moldeado por prácticas sociales y culturales. Mauss sostiene que formas como andar, sentarse o dormir son técnicas aprendidas, lo que nos lleva a pensar que el cuerpo también se educa, se disciplina, se socializa.

Desde esta premisa, no existe un “cuerpo puro” o aislado de contexto: todo cuerpo es ya un cuerpo social. Esta idea se conecta con la propuesta de Nancy Scheper-Hughes y Margaret Lock (1987) sobre los “tres cuerpos”: el cuerpo individual, el cuerpo social y el cuerpo político. En la actuación, estas dimensiones se entrelazan constantemente: el cuerpo personal se pone en juego para representar a otros cuerpos posibles, cuerpos ficcionales, pero también cuerpos moldeados por normas sociales, arquetipos estéticos y estereotipos de género.

2.1.2 Dirigir, corregir, modelar: el cuerpo como superficie de trabajo escénico

Mi experiencia en los ensayos me llevó también a percibir cómo mi cuerpo se transforma desde antes de empezar un monólogo en una escena: desde el momento de entrar al salón y empezar a jugar para activar el cuerpo, escuchar sobre la técnica y llevar a aplicarla en un ejercicio técnico. No solo se ejercita técnicamente, sino que también se cuestiona. Es un cuerpo que “habla”, que se presenta, pero también que representa. En esos momentos comprendo que no actúo sola: actúo con y desde mi cuerpo, con su historia, con lo que ha sido aprendido y con lo que se espera de él.

Así me di cuenta de que las clases de actuación en Enfocarte se construyen sobre una combinación particular de teoría, ejercicio y corrección. Las escenas se montan, se repiten, se corrigen. A simple vista, parece que lo importante es mejorar la expresión, encontrar el tono, marcar la emoción. Pero hay algo más: se trata también de moldear el cuerpo para que encaje en una forma esperada de estar en escena.

En el mes de diciembre, los integrantes del grupo avanzado estaban trabajando en una obra de teatro llamada “*Postal de Navidad*” para presentar en la clausura de fin de año de la escuela. Un día, llegamos a una parte del ensayo en la que una de las estudiantes no había asistido. Henry comentó que tendrían que leer porque no había suplente. Yo estaba tomando notas al lado suyo, porque en esos ensayos solo participaba en los calentamientos que eran posibles: yo no tenía un personaje en esta obra. Entonces Nathaly me miró con picardía y dijo que yo “también era actriz”, sugiriendo que participara. Al conocerla, le había contado que yo era parte del grupo de teatro de la universidad y que me interesaba el tema de la actuación.

Los chicos, que estaban detrás del telón (una tela negra sostenida por tubos de PVC), comenzaron a aplaudirme e invitarme a unirme. Henry me entregó el guion. Aunque sentí vergüenza, también me alivió tener algo que hacer y poder relacionarme con ellos más allá de la simple observación. Al llegar tras el telón, Melanie me recibió con una gran sonrisa y un comentario divertido sobre mis “quince minutos de fama”. Seguí las instrucciones: entré

por un lado del telón, simulé tocar una puerta y leí la línea del personaje ausente, una mujer que, en la obra navideña, era la “sugar baby” de Papá Noel.

La escena se repitió, y esta vez acompañé a los estudiantes detrás de la cortina negra que hacía de telón, junto a la ventana del salón. Sorprendentemente, los dieciséis personajes cabían allí. Desde ese rincón se escuchaban las correcciones de Henry, el ventilador a su lado, la música de la obra, los vehículos de la avenida y, también, el canto de los pájaros. A pesar de que la ventana estaba completamente abierta, no corría ni una brisa que aliviara el calor.

Mientras esperaban su turno, algunos estudiantes se sentaban en el suelo, abanicándose con los guiones o cualquier objeto a mano, sudando bajo los vestuarios. Otros permanecían de pie, apoyados en la pared, mirando en silencio. Henry, sentado frente a una mesa de plástico con su ordenador, manejaba desde allí la música que marcaba la entrada de cada personaje.

Es un profesor exigente, atento a cada detalle: la intención del diálogo, el tono de voz, la dirección corporal. Aunque dejaba espacio para propuestas de los estudiantes, todo debía ser previamente aprobado por él. En un momento, les pidió silencio con firmeza, ya que desde donde estaba podía escuchar el murmullo detrás del telón: “¡Hagan silencio, que se escucha todo, y allá también se va a escuchar todo!”.

Cada corrección alargaba el ensayo: “Tú, hazte más acá, muévete para el otro lado”. Estabas enojada, estabas pidiendo un favor”. A ese punto, la mayoría de ellos sabían todas sus líneas de texto. Los que no fueron reprendidos, pues hacían más lento el proceso. La dirección era minuciosa y, aunque exigente, mostraba un gran compromiso con el trabajo colectivo.

Este tipo de momentos muestran cómo el cuerpo en el trabajo actoral funciona como instrumento para llevar a cabo un personaje, sí, pero esto no implica que sea neutral o sin vida. Al contrario, es un cuerpo cargado de memoria, de normas, de posibilidad expresiva y de tensiones sociales. Como plantea Ana Sabrina Mora en el caso de la danza (2021, p.

231), “el aprendizaje técnico no consiste solo en la repetición mecánica, sino en una reflexión constante sobre el propio cuerpo en relación con el otro y con el espacio”.

Por eso, el entrenamiento actoral debe incluir una comprensión amplia del cuerpo: como forma de expresión artística, como medio de conocimiento de uno mismo y como canal para representar a otros. La técnica no suprime la subjetividad del cuerpo, la pone en juego. En este caso, Nathaly sabía que yo había hecho teatro, y eso me permitió entrar en la experiencia de la obra más allá de la observación, y participar corporalmente en el ensayo, de la corrección, del orden y del silencio necesarios para el montaje.

En definitiva, el cuerpo en la actuación no es un mero soporte para la voz o la emoción, sino el lugar donde se cruzan lo social, lo personal y lo político. Es una superficie que se trabaja, que actúa. Las prácticas corporales, tal como las define Galak (2008), no son acciones físicas o técnicas desligadas de contexto. Son repertorios de movimiento y expresión impregnados de significados sociales, culturales e históricos. En este sentido, el cuerpo del actor no solo se entrena para ejecutar movimientos precisos, sino que se inscribe en una red de significados que construye y refleja identidades.

En una escuela como Enfocarte, a la que los jóvenes asisten una o dos veces por semana, estas prácticas son especialmente relevantes para pensar no solo el cuerpo como una herramienta individual, sino como un lugar donde se manifiestan y se disputan posiciones sociales. Allí, el cuerpo no solo aprende a actuar: también se convierte en escenario de disposiciones, de reconfiguración de roles, de aprendizajes sobre cómo presentarse. Las técnicas actorales no solo buscan mejorar la expresión: también modelan el cuerpo para que se ajuste a ciertas expectativas del medio profesional y del mundo social.

2.2 Ser visto, ser elegido: performance y evaluación del cuerpo actoral joven

Como se ha venido explorando, el cuerpo en el contexto de la escuela de actuación no es simplemente una herramienta, sino un sujeto social: un cuerpo atravesado por normas, expectativas, historias y posibilidades. En este apartado me propongo analizar dos momentos clave en los que se juega esa condición: el coaching personal y el casting.

Ambos permiten observar con claridad los discursos que intervienen en la construcción social de la persona como “actor” o “actriz”, y muestran cómo ciertas habilidades emocionales y disposiciones corporales adquieren valor para destacar como profesionales.

El coaching, en tanto herramienta discursiva y formativa, se incorpora en la escuela como una técnica de autoexploración, pero también como una forma de ajuste. Se espera que los jóvenes aprendan a “conocerse”, a “proyectarse”, a “venderse bien”, en un proceso donde se entrelazan subjetividad, cuerpo y expectativa laboral. Por su parte, el casting aparece como una escena concentrada de evaluación, donde el cuerpo no solo actúa, sino que es mirado, medido y comparado según ciertos ideales de presentación.

Ambos momentos revelan dinámicas de poder que atraviesan no solo el uso del cuerpo como instrumento de trabajo, sino también su adecuación a ideales estéticos y de comportamiento: lo que se considera “buena presencia”, “perfil comercial”, o “imagen adecuada”. En ese sentido, lo que se evalúa no es únicamente una destreza técnica, sino una forma de encarnar expectativas sociales sobre el cuerpo bello, disponible, competente.

A través de una serie de relatos etnográficos, mostraré cómo se habla a los estudiantes y cómo se les prepara para ese momento de exposición. El casting funciona aquí como una ventana que permite observar estas tensiones con nitidez: entre lo que se enseña y lo que se espera, entre lo que se siente y lo que debe mostrarse. Este análisis servirá, además, como punto de partida para adentrarme, en los siguientes apartados, en la construcción de los ideales de belleza y las formas de expresión estética, tanto en escena como en la vida cotidiana de los jóvenes.

2.2.1 Coaching y autogestión: pedagogías del yo en la formación actoral

El aprendizaje técnico en la escuela de actuación abre múltiples formas de expresión artística y corporal para los jóvenes. Pero más allá de las técnicas actorales, en el salón también circulan otras formas de conocimiento que configuran el cuerpo y moldean la subjetividad. Una de ellas es el coaching personal. En Enfocarte, este enfoque está estrechamente ligado a la figura de Henry Munar, quien además de ser actor y dirigir la

mayoría de las clases, ha recibido formación en coaching empresarial y personal. Aunque estas prácticas no hacen parte explícita del currículo, emergen entre escenas, ensayos y conversaciones, influyendo en las maneras en que los estudiantes se apropian de su cuerpo y proyectan su imagen.

La posibilidad de representar a otra persona abre un espacio para la exploración del cuerpo, y el mundo de las emociones, no solo del personaje, sino también del actor. Jackeline me comentó un día sobre su experiencia actuando: *“Yo soy muy tímida, pero cuando hago cosas que tienen que ver como con arte, como que me expreso más, es como cambiar lo que soy por algo que podría ser; como que dejo de ser yo, y ajá, soy otra persona. Es divertido, ¿no? Para mí sí es divertido cambiar esos juegos de papeles, porque es algo que es como cambiar la zona de confort más o menos”*.

Aquí, la actuación no es solo representación: es también transformación. Actuar se vuelve una forma de ensayar otros modos de habitar el cuerpo. Henry suele enfatizar que actuar implica conocerse. En varias clases introduce temas como la autoestima, el diálogo interno y la gestión emocional. Una de sus frases frecuentes es: *“Los pensamientos construyen nuestra realidad. El pensamiento es como un niño chiquito, se cree todo lo que tú le digas”*.

A partir de este enfoque, el diálogo interno se presenta como una herramienta clave para la autogestión emocional. Henry explica que, si uno se repite pensamientos de miedo, termina saboteándose. Pero si se dicen cosas positivas, el cuerpo responde. Según él, *“el inconsciente se cree todo. Si tú te dices que eres la cagada, te lo vas a creer. Así que hay que cuidar lo que uno se dice”*. La propuesta parece sencilla, pero encierra una pedagogía del yo donde el cuerpo debe volverse un canal dócil y receptivo a la narrativa positiva que el actor necesita encarnar.

Este discurso se materializa también en ejercicios corporales que acompañan estas ideas. Un sábado, Henry propuso una actividad. Estábamos estudiantes de todos los grupos sentados en círculo. Nos pidió tomar distancia con nuestras sillas. Íbamos a hacer una

meditación, pero primero debíamos adoptar una postura de superhéroe: manos en la cintura, el pecho elevado, una mano levantada. Nos invitó a explorar corporalmente la sensación de “ser poderosos”.

Luego nos pidió cerrar los ojos y comenzó a guiarnos en una visualización: imaginábamos distintas escenas de éxito: una exposición en un congreso, una felicitación del jefe, una ovación del público. Después de cada escena, retomábamos la postura de superhéroe. La última imagen era la más ambiciosa: nuestro mensaje llegaba a personas en todo el mundo. Justo antes de terminar, llegó el productor. Henry pidió que esperara unos minutos y cerró la actividad con una frase: *“Les juro que, si hacen esto todos los días, en cuestión de un mes perderán el miedo escénico”*.

Ese día comprendí que el coaching no es un detalle suelto en la escuela: es parte integral de la formación corporal. Junto con las técnicas actorales, configura prácticas que moldean cómo los jóvenes sienten, piensan y presentan su cuerpo. Como plantea Galak (2008), entender el cuerpo desde la práctica permite complejizarlo: ya no es una unidad cerrada, sino un cuerpo plural, donde se superponen experiencias, saberes y afectos.

Henry les dice con frecuencia: *“No pierdan el tiempo tratando de adivinar lo que quiere un director. Concéntrense en lo que ustedes pueden hacer con su cuerpo y con su voz. Que digan: ‘yo tengo esta propuesta, y la puedo hacer así’”*. La seguridad actoral, en este sentido, no se enseña como contenido: se entrena como disposición.

Las técnicas de coaching buscan justamente eso: que los estudiantes se vean capaces, incluso si son tímidos o introvertidos. Henry suele decir: *“Los actores más exitosos no son los más extrovertidos. Muchos son callados, retraídos, pero brillan cuando están en escena”*. Así, actuar no es solo interpretar un papel: también es aprender a ser visto. Presentarse ante un público, un director o una cámara implica ensayar una imagen de uno mismo. Como sugiere Goffman en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959), toda interacción social es una especie de puesta en escena, donde se adoptan roles

para causar determinada impresión. En este sentido, la formación actoral es también preparación para una performance social.

Una actuación, como dice Goffman, es “la actividad total de un participante en una ocasión dada, que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (1959, p. 27). En la escuela, esa “ocasión dada” no se limita a la obra final. Se extiende a la clase, al ensayo, al saludo con el productor. El cuerpo se convierte en superficie de inscripción de esa performance: debe saber cuándo relajarse, cuándo activar, cuándo transmitir seguridad.

Técnicas como la respiración consciente, el manejo del tono de voz o la postura corporal se transforman en herramientas que no solo sirven en el escenario, sino también en el mercado. En un entorno donde se espera que los actores sean versátiles, confiables, expresivos, estas herramientas se valoran como capital.

El coaching, en este marco, funciona como un puente entre la formación artística y las exigencias del entorno profesional. No reemplaza la técnica actoral, pero la rodea y la reconfigura, proponiendo una pedagogía del yo donde ser actor no es solo saber actuar, sino también saber presentarse, saberse leer, saberse sostener.

Que Henry haya decidido realizar esta práctica meditativa justo antes de la visita de un productor de Bogotá no es casual. Revela cómo la clase funciona como espacio de ensayo, no solo para la obra, sino también para esa performance cotidiana que requiere el medio audiovisual. Donde cuerpo, presencia y control emocional están en juego de manera permanente.

En Enfocarte, el coaching y la actuación no se oponen: se entrelazan en una pedagogía corporal que busca formar actores, pero también formar sujetos. Una pedagogía donde actuar es conocerse, proyectarse y habitar, al menos por un rato, una versión más segura, más visible y potente de sí mismxs.

2.2.2 Casting y mercado: el cuerpo entre el perfil, la imagen y el deseo

Si en el apartado anterior exploré cómo el cuerpo se trabaja y se entrena en clave técnica y subjetiva a través de ejercicios y discursos de coaching, en este segundo momento me detengo en una instancia particular de evaluación: el casting. Esta escena, aparentemente puntual, permite observar cómo se configuran sentidos sobre el cuerpo deseable, y al mismo tiempo, la belleza actoral en el marco de una escuela que funciona también como puente hacia el mundo profesional. A partir de una experiencia vivida durante el trabajo de campo, un simulacro de casting y la visita de un productor audiovisual, analizo cómo las expectativas de la industria marcan criterios sobre la apariencia, la versatilidad y la presentación personal, y cómo estas se articulan con estéticas corporales normativas. Aquí, la belleza y la presentación personal no se presentan como una cualidad abstracta, sino como una herramienta de distinción, de inclusión o exclusión, que atraviesa los cuerpos de los jóvenes, sus emociones y sus posibilidades de ser vistos y elegidos.

—La siguiente persona, por favor — dijo Henry a sus estudiantes, mientras ellos lo escuchaban sentados en sillas de plástico, en el salón de la escuela. Hablaba fuerte y claro, por encima incluso del ruido de los coches que pasaban por la avenida, como si atravesaran la casa, y del ventilador junto a nosotros, que apenas aliviaba el bochorno de una tarde ibaguereña. El zumbido constante de los vehículos acompañaba la escena.

Era el turno de Elím, que ese día estaba maquillada y vestida como su personaje: blusa rosa, un bolso pequeño y blanco colgado al hombro, maquillaje sencillo con brillo en los párpados y labial transparente. Su pelo negro y liso iba recogido a medias, dejando caer algunos mechones alrededor del rostro. Pero aún no estaba lista.

—Ay, ¿sigo yo? ¡No, qué pena! —dijo, riéndose nerviosa—. Por favor, voltéense todos, muchachos. Que nadie me mire.

Sus compañeros se rieron, y algunos se movieron con la intención de hacerle caso.

—¿Cómo así? No, no —dijo Henry—. Venga, que una actriz se forma para mostrarse.

Elím pasó al frente, avergonzada y temblorosa. Se sentó en otra de las mismas sillas de plástico, de cara a una luz blanca que, desde un trípode, le iluminaba el rostro. Todos la

observamos en silencio mientras se acomodaba, retocaba su labial y lo dejaba en uno de los bolsillos de su pantalón, para que se viera dentro del encuadre. Respiró hondo. Henry preparó el móvil para grabar y gritó:

—¡Acción!

Hasta ese día, yo no sabía mucho sobre castings. La actividad se presentó como un simulacro, pero el ambiente era de evaluación real. Los estudiantes estaban tensos, preocupados por recordar el texto, por verse bien, por responder a lo que se esperaba. Las chicas, especialmente, pasaron más tiempo frente al espejo cuando les dieron unos minutos para arreglarse.

Cada estudiante interpretó el mismo monólogo, con matices distintos. Algunos trajeron vestuario de casa, otros improvisaron. Henry corregía pronunciación, pausas, gestos. Grababa los videos y luego los subía a su página de Instagram. Comentó que, si surgía una oportunidad, podía enviar esos registros a productoras. Sebastián me explicó que, a veces, Henry los recomendaba para audiciones en Ibagué, Bogotá u otras ciudades, dependiendo del perfil y el desempeño.

Desde Ibagué, el asunto de los castings cobra una expectativa distinta. Es, además de una evaluación, una posibilidad concreta de acceder a un trabajo en aquello que más desean. Voy a contar lo que ocurrió después de la meditación de superhéroes: la llegada del productor. Esta escena, que ya narré brevemente en el capítulo anterior, la retomo aquí con mayor detenimiento, como si rebobinara la cinta para mirar con otros ojos lo que sucedió entonces. Esta vez me interesa observar cómo, en medio de una situación aparentemente cotidiana, se ponen en juego discursos, gestos y expectativas que moldean la manera en que los estudiantes imaginan lo que significa “ser actor” y cómo ese ideal se inscribe en sus cuerpos.

El productor entró caminando muy rápido al salón y se disculpó por el retraso. Se le veía agitado y acalorado, con las mangas de la camiseta arremangadas hasta los codos; se secaba el sudor con frecuencia. Henry le ofreció una silla para que se sentara, pero él la rechazó. Comenzó su discurso presentándose y diciendo que había trabajado en producciones

televisivas reconocidas, y enseguida habló sobre los distintos tipos de casting: los cerrados, a los que se convoca directamente a actores conocidos o recomendados, y los abiertos, destinados a quienes cumplen con un perfil específico. Recalcó: *“Hoy en día, las redes sociales son fundamentales para exponerse a este tipo de oportunidades. Si no han tenido tiempo de construir su perfil, háganlo, aprovéchenlo”*.

A partir de ahí, lo que siguió fue una suerte de manual de supervivencia para el casting. Sus palabras funcionaban como advertencias, como un compendio de estrategias para mantenerse en un entorno competitivo y precario. Desde la perspectiva de la producción, el cuerpo aparecía no tanto como un espacio de expresión, sino como un recurso a gestionar, moldear y exhibir estratégicamente.

Comentó la importancia del *book*, una selección de fotos profesionales que se envían como carta de presentación, y que ya deberían tener los estudiantes. Estas imágenes, una vez en manos de producción, se organizan en carpetas según edad y género: *“mujeres de 18 a 24”*, *“de 25 a 31”*, *“hombres de 30 a 40”*, y así sucesivamente. Desde ahí, el proceso puede ser muy visual e intuitivo. *“Tristemente, a veces es un poco al pinochazo”*, confesó. *“Eligen a la persona que más les llama la atención físicamente”*.

En los castings virtuales, lo esencial es destacar en los primeros segundos. *“Si no enganchas, ni siquiera te terminan de ver”*, explicó. *“La realidad es que a veces ni siquiera se llega a ver esa parte si no supiste enganchar”*. Mientras hablaba, nos soltaba consejos como advertencias: *“¡Ojo! Netflix y las productoras en Latinoamérica piden que no tengan tatuajes visibles. Que estén impecables al vestirse. ¡Ojo! Que tengan una sonrisa linda... Y no hablo de brackets, no. Hablo de que se vea que se cuidan”*. En los castings presenciales, la exigencia es igual: *“Uno es el director de casting, que te está mirando como si te comiera con los ojos... y atrás está el director ejecutivo, el que pone el dinero. Ese tiene la última palabra”*.

El protocolo importa durante el casting: *“Guardar silencio, escuchar, tener reverencia”*. Te pedirán que des una vuelta, que muestres las manos, que te pongas de perfil y tienes que

obedecer. Dijo que muchos actores, con los nervios, para este punto apenas pueden hablar. *“Tienen que tener en cuenta que siempre te están evaluando de los pies a la cabeza”*.

En este caso, el guion es importante, pero no puedes apegarte solo a él. La flexibilidad es clave: *“A veces al director se le ocurre que como tienes el pelo negro, funcionas mejor para otro papel”*. Y hay que adaptarse de inmediato. Aprender la nueva línea en el momento, hacer una nueva propuesta de personaje, ser capaz de improvisar con lo que sabes como profesional. *“Como actor, emocionalmente le presto mi cuerpo y mi esencia a un habitante que toma poder de mí”*. Al final, la enseñanza que dejó fue clara: *“¿Cómo se resuelve todo eso? Con disciplina. Formándote. No solo con las horas de clase que pagas al mes. Un actor se prepara continua y constantemente”*.

Luego contó unos detalles sobre la película que iban a hacer próximamente, para la que estaban buscando personas. Al final, dijo: *“Tengo mucho afán, entonces no sé si siguen con la clase y va saliendo cada uno para la foto y ya no les quitamos más tiempo”*. Sin embargo, dispuso su tiempo para conversar con los chicos y conocerlos un poco mientras ellos hacían fila para tomarse la foto para el casting de la película, cuyas grabaciones serían en Ibagué en el mes de marzo. El ambiente era una mezcla de ilusión y ansiedad.

Esta visita del productor revela cómo opera la lógica del mercado audiovisual y las distintas dinámicas de poder y comercialización que rodean estas formas de producción de entretenimiento. La televisión tiene una forma de reproductibilidad diferente a la del teatro. El teatro contiene lo que Walter Benjamin (2003) nombró el *aura* en las obras de arte, refiriéndose a aquella manifestación del “aquí y ahora” que porta un objeto o una representación, ese elemento que acerca el arte a la función social del ritual. El teatro, en este caso, genera ese lugar de encuentro entre artistas y público, el tener que solucionar cualquier error en el momento, realizar toda la obra en orden, sin posibilidad de edición o repetición, como ocurre en el cine o la televisión.

De este modo, la reproducción en masa de productos audiovisuales transforma profundamente la manifestación del *aura* (Benjamin, 2003, pp. 46–47): no desaparece por completo, pero se resignifica en función de la exposición y la visibilidad. En la televisión,

el *aura* se lee de manera distinta: se asocia al reconocimiento, a la fama y a la circulación de la imagen, más que a la experiencia compartida del presente. Sin embargo, esta transformación sigue influyendo en cómo se privilegia la imagen por encima de otras dimensiones, consolidando una lógica donde el cuerpo se convierte en superficie de proyección, consumo y reconocimiento. Así, el valor de la obra cambia a uno más *exhibitivo*, cercano a la masificación y a la comercialización: el arte pierde parte de su esencia ritual y adquiere valor en la medida en que puede ser visto, reproducido y vendido. En otras palabras, la actuación para cine y televisión se enseña y se reproduce de forma distinta a la actuación para el teatro: mientras esta última exige presencia, continuidad y una relación viva con el público, la actuación para la pantalla se fragmenta, se ajusta a la lógica de la cámara y a los ritmos de la producción. En ese proceso, el cuerpo del actor se convierte en un instrumento técnico y visual, moldeado por la edición, el encuadre y la posibilidad de repetición, más que por la experiencia compartida del momento escénico. No intento afirmar que el teatro esté exento de dinámicas comerciales (Broadway, por ejemplo, es una muestra clara de cómo el teatro también participa de la producción artística a gran escala), sino reconocer que las lógicas detrás de la creación y la producción audiovisual operan de manera distinta. El casting, especialmente en su forma más técnica y acelerada, se convierte (en el sentido menos independiente de la industria) en una herramienta de selección que responde a estas lógicas de mercantilización, donde las habilidades del actor pasan a un segundo plano, pues lo que prima es el producto destinado a ser exhibido: la película que será un éxito taquillero, la serie que busca posicionarse en plataformas de *streaming*, la telenovela de moda que se transmite cada noche a las siete. En este contexto, no se busca la singularidad ni la expresión profunda del actor (lo que es capaz de hacer con su cuerpo), sino su capacidad de encajar rápidamente en un perfil visual y adaptarse a un molde determinado por las normas sociales y estéticas. En los casos relatados por el productor, bastaba con un video de pocos segundos para que un director decidiera si alguien servía o no para un papel. No hay tiempo para ver la construcción del personaje ni su proceso. Lo que importa es encajar.

Este tipo de selección revela cómo las dinámicas de mercado y eficiencia imponen un ritmo que reduce al actor a una imagen reproducible y funcional. En este contexto, la formación

actoral ya no se orienta únicamente al dominio técnico del cuerpo o la voz, sino a saber responder con flexibilidad a las exigencias de una industria que privilegia la imagen por encima del proceso artístico. Cuando el productor afirma: *“Como actor, emocionalmente le presto mi cuerpo y mi esencia a un habitante que toma poder de mí”*, la frase abre una tensión latente. ¿Ese “habitante” es el personaje que nace de una búsqueda artística, o es la industria la que impone sus propias representaciones sobre los cuerpos disponibles? ¿A quién se le presta realmente el cuerpo?

El fenómeno del casting nos permite ver el cuerpo desde una perspectiva política. En el cuerpo triple de Nancy Scheper-Hughes & Lock (1987, p- 7-8) el cuerpo político nace a partir de la aproximación postestructuralista, en la que otros autores Michel Foucault (2002) aportó una mirada centrada en el cuerpo como espacio de poder y disciplina. El autor, analiza cómo las instituciones modernas, como las escuelas, la prisión o el ejército, moldean cuerpos dóciles. Estas tecnologías de control también están presentes en ámbitos como el teatro o la actuación, donde el cuerpo se entrena para seguir normas técnicas, gestuales y expresivas que responden a ideales estéticos normativos.

Cuando el productor menciona: *“Como actor, debo ser capaz de cambiar, porque el molde es el mismo”*, también refiere únicamente a que el actor debe adaptarse al molde a un nivel actitudinal. Lo deseable en los actores es que tengan la capacidad de ser multifacéticos, adaptable a los cambios, resistente a la frustración, y con la disposición constante de ser visto y evaluado. Estas características responden a discursos normativos que expresan dinámicas de poder en torno al cuerpo, y se alinean con las lógicas de producción propias de la industria audiovisual.

En relación con el coaching, los estudiantes de la escuela utilizan estas herramientas y se preparan para recibir muchos “no” de proyectos y agencias, sin que estos afecten su formación ni su autopercepción como artistas, pues tienen que acomodarse a las dinámicas del medio, en las que el rechazo forma parte estructural del proceso. En este contexto, el coaching actúa no solo como técnica actoral, sino también como una estrategia de contención emocional, que ayuda a desarrollar resiliencia, gestionar la frustración y

sostener una identidad profesional frente a un entorno altamente competitivo, sin embargo, este proceso va más allá de la experiencia individual de los actores en formación. Las industrias audiovisuales, como sistemas organizados de producción simbólica, operan también como agentes de poder que definen los estándares de visibilidad, éxito y reconocimiento. A través de prácticas como el *casting*, no solo se seleccionan perfiles, sino que se reproducen ciertos modelos corporales, emocionales y conductuales considerados deseables, normalizando así formas específicas de estética corporal que solemos ver en las pantallas.

De todos modos, en línea con la lógica del cuerpo como herramienta de trabajo, a nivel físico debe ser “moldeable”, un cuerpo “estuche”, un cuerpo “multifacético”. El productor está describiendo que el actor debe tener una especie de base limpia con la que se pueda trabajar: una persona sin tatuajes, con buena presentación personal, que huela bien, que esté “bien presentado”. Esta exigencia se relaciona con lo que Galak (2020) describe como una doble dimensión de la apariencia corporal: por un lado, una forma de jugarse socialmente a través del estilo y la manera de mostrarse según el contexto, y por otro, un conjunto de rasgos físicos, como la talla, el peso o las cualidades estéticas que, aunque escapan en parte al control individual, se convierten en signos que orientan la mirada del otro y pueden funcionar como etiquetas sociales o morales (p. 12). Aquí, el cuerpo actoral es ambas cosas: una estética entrenada y una plataforma de proyección simbólica.

En este sentido, lo que está en juego no es únicamente la habilidad artística, sino también el *capital corporal* del actor, en términos de David Le Breton (2002 p.81-82). Este capital incluye la apariencia física, y, además, las capacidades expresivas para, por ejemplo “llamar la atención” en los primeros segundos *casting* virtual. En adición a otros atributos como la disciplina, la resistencia emocional al rechazo y la capacidad de adaptarse a las demandas de la industria. El cuerpo del actor se convierte así en un objeto de inversión, moldeado por las exigencias del mercado y evaluado constantemente según su valor simbólico y comercial dentro del campo audiovisual.

Pero este proceso no es solo individual. Las industrias culturales operan como sistemas organizados de producción simbólica. Como señala Bourdieu (1984), los juicios estéticos están atravesados por relaciones de poder que jerarquizan cuerpos y estilos según códigos sociales. En el casting, esto se traduce en perfiles. En adecuación a un “look”. En un habitus que define qué cuerpos pertenecen a ciertos roles.

Volviendo a Scheper-Hughes y Lock (1987), es en este nivel donde el cuerpo actoral se vuelve cuerpo político. No solo actúa o representa: es representado. Se le pide ser disciplinado, flexible, atractivo, según ideales que reproducen normas de género, belleza y profesionalismo.

Así, entre casting y clase, entre coaching y producción, los jóvenes actores aprenden a leer su cuerpo no solo como instrumento de expresión, sino como superficie de evaluación. Un cuerpo que debe “servir”, pero también sostenerse. En el siguiente apartado, analizaré cómo esta tensión se entrelaza con los ideales de belleza, y cómo los jóvenes actores negocian, resisten o encarnan esos modelos, dentro y fuera del escenario.

2.3 Cuerpos cotidianos, bellezas vividas: habitar lo bello entre escena y espejo

Si bien el aula de actuación es un espacio de exploración expresiva y transformación, los cuerpos de los estudiantes no se despojan, al cruzar la puerta, de las marcas sociales que los atraviesan. Las formas de moverse, de hablar, de mirarse frente al espejo están cargadas de historias, de juicios, de ideales que no se quedan afuera, sino que se filtran en cada ejercicio, en cada corrección, en cada silencio.

Este apartado se adentra en cómo los jóvenes experimentan sus cuerpos fuera del aula, en su cotidianidad, donde también actúan, pero ya no frente al profesor o al productor, sino frente al espejo, a sus amigos, a las redes sociales o al mundo que los observa. Las prácticas actorales no suceden en el vacío: conviven con mandatos de belleza, con estereotipos de género, con discursos sobre lo que un cuerpo “debería ser”. A partir de los relatos de

Melanie y Sebastián, exploro esas tensiones entre autoimagen y expectativa, entre deseo de encajar y necesidad de afirmarse desde la diferencia.

Aquí, el cuerpo se despliega en sus múltiples dimensiones: como experiencia íntima, como signo social, como territorio político. En diálogo con categorías como el cuerpo individual, social y político (Scheper-Hughes & Lock, 1987), este apartado busca mostrar cómo la belleza no es solo una estética, sino una forma de habitar el mundo y también de ser juzgado por él.

2.3.1 Yo contra el estándar: cuerpo e inseguridad en clave femenina

Melanie tenía 16 años cuando todo eso pasó. Me contó que fue una de las etapas más duras de su adolescencia. Se sentía mal consigo misma, tan mal que lo único que hacía era llorar. Lloraba en silencio por las noches. Acababa de salir de una relación, su novio la había dejado por alguien más, y la inseguridad crecía como una sombra que la seguía a todas partes.

“Mi amiga... Relinda, perfecta, la típica niña que todos admiraban”, me dijo. “Siempre bien vestida, cabello liso impecable, segura de sí misma. Y cuanto más la admiraba, más me dolía no ser como ella. Estaba obsesionada”. Sus amigos se cansaban de oírla preguntar por qué no tenía lo que la otra sí: las curvas, los senos, los parches, las rumbas. *“¿Por qué yo no tenía curvas? ¿Por qué mi pelo era TAN desenredado? ¿Por qué era tan sencilla y sin gracia?”*, me dijo. En su cabeza, todos los manes la iban a cambiar por alguien como esa amiga. Porque ella encajaba. Porque ella sí tenía el perfil.

Melanie empezó a hacer cosas solo por encajar. Entró a voleibol, no porque le gustara tanto, sino porque ahí estaban las niñas “cool”, las que sabían jugar, las que eran lindas y admiradas. Quería ser como ellas. La chica que también podía ser deseada, elegida. También tenía otra conocida que le repetía constantemente: *“Arréglate el pelo”*. Melanie lo intentaba. Intentaba hacerse peinados, moñas, lo que fuera. Se hizo la queratina para ocultar sus crespos, pero luego la raíz crecía esponjada y sentía que se veía aún más desorganizada. En cambio, su amiga siempre se veía impecable, *“como si se la hubiera lamido una vaca”*, dijo entre risas y resignación.

Su relación con el espejo se convirtió en una batalla diaria. No solo con su reflejo, sino con lo que ese reflejo significaba frente al mundo. No quería alisarse más el pelo, no quería rendirse al molde, pero le dolía no encajar. Y así creció, comparándose. “*Era como yo... contra el estándar*”.

La historia de Melanie pone en primer plano una vivencia íntima que es también profundamente social. Lo que duele no es solo el despecho, ni la comparación aislada, sino la presión constante de un ideal de cuerpo que se impone desde múltiples frentes: amigas, novios, deportes, escuela, televisión, redes. Su relato encarna lo que Nancy Scheper-Hughes y Margaret Lock han llamado el cuerpo individual, social y político (1987): un cuerpo que se vive como propio, pero que está habitado por normas externas que lo organizan, lo juzgan, lo moldean.

Melanie no se está peleando con su cuerpo en abstracto: se está peleando con un sistema de valor que jerarquiza cuerpos. Un sistema que legitima unos y desacredita otros, que da lugar a ciertos modos de belleza y excluye lo que no entra en el molde. En ese sistema, los crespos son “*desarreglados*”, la sencillez es “*falta de gracia*” y la diferencia se vuelve motivo de inseguridad.

En esta lucha por encajar, el cuerpo no solo se ve, se actúa. Se alisa, se oculta, se corrige. Se lleva al voleibol como estrategia de inserción simbólica, como una performance social. Como en la actuación, pero sin escenario. El casting acá no tiene cámara, pero también hay una selección: la mirada del otro determina si se es visible, si se es deseable, si se “*sirve*”.

El relato de Melanie se entrelaza con los ideales de belleza que atraviesan los procesos de formación actoral, pero también los escenarios cotidianos. Aunque el aula de actuación puede ofrecer herramientas para la exploración expresiva, no neutraliza las jerarquías que circulan afuera. Y muchas veces, esas jerarquías se cuelan también adentro.

La belleza no se presenta aquí como una categoría estética, sino como una experiencia vivida, ambigua, dolorosa. Lo bello se vuelve algo que se desea y se padece a la vez. Lo bello excluye tanto como seduce. En el caso de Melanie, es una vara que nunca se alcanza del todo. Pero también, poco a poco, es una conciencia. Un darse cuenta. Una posibilidad de narrarse desde otro lugar.

Y en ese proceso, quizás, empieza también otro tipo de belleza: la que no se mide en curvas, ni en alisados, ni en etiquetas. Sino la que nace de saberse diferente, y de reconocer, aunque duela, que el estándar no es neutro. Que el problema no es el cuerpo, sino lo que se espera de él.

2.3.2 Verse bien para encajar: masculinidad, autoimagen y cuerpo marcado

Sebastián tenía alrededor de 15 años cuando comenzó a dejar de comer. En el colegio, su mamá solía prepararle dos huevos para el desayuno, pero él apenas tomaba una cucharada. El resto se lo pasaba a su hermano sin que nadie se diera cuenta. No quería comer. O más bien, sentía que no debía hacerlo. Recortó sus comidas casi un 70%. Y claro, se sentía cansado todo el tiempo. Pero en su cabeza, el cansancio valía la pena si a cambio su cuerpo empezaba a verse como él quería. Solo era un chico, decía, pero ya entonces deseaba “verse mejor”. Lo único que importaba era adelgazar.

Con los años, ese deseo se transformó. Hoy en día, Sebastián entrena para marcar su cuerpo. “Le estoy metiendo al peso para marcarme más”, dice. Pero cuando se le pregunta por qué hace ejercicio, responde sin rodeos: “Para verme bien”.

Está atravesada por mandatos, por estéticas, por filtros sociales que definen qué cuerpos valen y cuáles no. Tiene todo que ver con la forma en que los cuerpos son percibidos, y en especial, con cómo son evaluados en el mundo del casting. Sebastián lo sabe muy bien. Él ha estado ahí. Ha pasado por ese tipo de filtro. Y ha sentido que su rostro, su peso, sus cachetes, su cuerpo entero pueden ser razones para quedar... o no.

“El año pasado volví a engordar, y sentí que pude haber ganado otros castings viéndome mejor”, dice. Y no lo dice como una hipótesis, sino con la certeza que dan las experiencias vividas. Según él, si un director busca a alguien “del campo que ha sufrido por la violencia”, buscará un rostro delgado, una cara marcada por el desgaste. “No, alguien con cachetes”. Y así, Sebastián aprendió a mirar su cuerpo con los ojos del otro. A ajustarse al perfil que otros esperan. A entrenar su imagen para encajar.

Lo que cuenta también habla de cómo los estereotipos que circulan en los procesos de casting: si eres gordo, dice, te escogen para papeles cómicos o de alguien “*súper mala onda*”. Como si el peso definiera la personalidad del personaje. Como si el cuerpo por sí solo ya contara una historia. Y en efecto, lo hace. Porque en la industria cultural, el cuerpo no solo actúa, también representa. Es juzgado, moldeado, seleccionado y, muchas veces, descartado. Sebastián lo sabe. Por eso insiste: su cara delgada le permite “hacer todas esas cosas”. Su cuerpo se convierte en una herramienta de acceso. En una puerta que, con disciplina, esfuerzo y sacrificio, puede abrirse... o cerrarse.

El relato de Sebastián nos permite pensar cómo la presión estética no es exclusiva de las mujeres. También se expresa en los cuerpos masculinos, aunque de otras maneras. En su caso, lo que está en juego no es solo la delgadez, sino la definición, la musculatura, la cara afinada, el control sobre el cuerpo. Lo que busca no es tanto belleza como perfil: una imagen que funcione, que encaje, que “*sirva*”. Lo que Le Breton (2002) llama capital corporal se vuelve clave para acceder a ciertos espacios. Y en este marco, “*verse bien*” no es un deseo inocente: es una exigencia del medio, una demanda del mercado.

Al igual que Melanie, Sebastián también se ha visto enfrentado al espejo. Pero no para embellecerse, sino para transformarse en función de lo que otros esperan. Lo que cambia es el molde: mientras que en las mujeres la presión puede recaer en la suavidad o la armonía, en los hombres se espera dureza, contención, definición. Pero la lógica es la misma: un cuerpo ajustado al estándar. Un cuerpo que no solo se habita, sino que se produce. Sebastián entrena, mide lo que come, busca la forma de ser visible. Y en ese proceso, también pone en juego su subjetividad. Su relato no es solo el de alguien que quiere ser

actor, sino el de alguien que ha aprendido a narrar su cuerpo según los códigos de la industria. Como si su valor dependiera de su forma. Como si su cuerpo fuera su pase de entrada, o de salida, del mundo que desea habitar.

2.3.3 Reflexiones sobre la experiencia de la belleza en la cotidianidad juvenil

Los relatos de Melanie y Sebastián son un reflejo de cómo los cuerpos no están profundamente marcados por normas sociales, culturales, económicas y estéticas. Siguiendo a Nancy Scheper-Hughes y Margaret Lock (1987), es posible analizar estos testimonios a través del cuerpo triple que mencioné anteriormente: el *cuerpo individual*, el *cuerpo social* y el *cuerpo político*.

El cuerpo individual ha sido ampliamente abordado desde perspectivas psicológicas que analizan cómo jóvenes y adolescentes se perciben y actúan sobre su propio cuerpo. Como se exploró en el estado del arte, estudios sobre imagen corporal y trastornos de la conducta alimentaria (TCA) han indagado en la relación entre autoimagen, autoestima y percepción física (Behar, 2010; Pérez & Ma, 2008; Baile & Garrido, 1999; Chang et al., 2019; Maes & Vandenbosch, 2022). Dichos conceptos permiten comprender cómo el cuerpo se convierte en un espacio donde se proyectan valoraciones afectivas, sociales y morales.

Melanie describe cómo el cuerpo puede convertirse en una fuente de sufrimiento emocional, en una prisión construida por el espejo social. Su cuerpo era diferente del de su amiga, quien representaba el ideal estético más valorado en su entorno en ese momento (la mujer con el cabello liso, curvilínea y popular), y por eso sentía que valía menos. Este relato deja ver cómo el cuerpo individual no solo se experimenta desde el análisis externo de la psicología, sino también desde la comparación, el deseo y el dolor.

No obstante, mi análisis busca ir más allá de esa mirada centrada en la experiencia individual. Me interesa explorar las disputas, tensiones y resistencias que emergen en medio de esas vivencias personales, entendiendo que el cuerpo, además de ser un espacio íntimo de percepción y afecto, es también un territorio social atravesado por normas, desigualdades y prácticas colectivas. En este sentido, más que medir emociones o actitudes a través de cuestionarios, lo que propongo es comprender los matices y contradicciones que se manifiestan en las formas de habitar, representar y sentir el cuerpo.

En Sebastián, esta dimensión también aparece con fuerza. La relación con la alimentación, el entrenamiento físico, y la percepción de su rostro cambian dependiendo de si encaja o no en los castings. Su testimonio muestra cómo el cuerpo es vivido desde la tensión entre el deseo personal de “verse bien” y las exigencias externas de un mercado de imágenes. En ambos casos, el cuerpo se convierte en un campo de batalla emocional.

En segundo lugar, el cuerpo social en ambos relatos nos muestra lo que abarca el concepto de estética corporal: las formas en que el cuerpo es presentado, transformado, juzgado y regulado por normas sociales. En particular, muestran cómo el cuerpo se convierte en un objeto de evaluación dentro de contextos específicos, como el colegio, el deporte, o el casting, donde hay criterios visibles e invisibles sobre lo que es “aceptable”, “atractivo” o “profesional”.

Aquí podemos vincular el análisis con Pierre Bourdieu (1991), quien plantea que el cuerpo encarna el *habitus*: disposiciones que se forman en contextos sociales específicos y que regulan cómo nos vestimos, hablamos o nos presentamos. En el relato de Sebastián, se observa cómo el *habitus corporal* esperado por la industria audiovisual condiciona la forma en que moldea su cuerpo: “me siento feliz con mi cara porque puede hacer todas esas cosas”, dice, reconociendo que su rostro funciona como “perfil” para ciertos papeles.

En tercer lugar, el cuerpo político permite pensar a través de estas historias a el cuerpo como una entidad disciplinada, vigilada y normalizada por el poder, como lo describe Michel Foucault (2002) en *Vigilar y castigar*. En dinámicas de la industria del entretenimiento, el cuerpo es examinado, clasificado y moldeado para servir a un fin productivo: representar un rol, ser imagen, ser un producto que se puede vender. La vigilancia y el poder no se ejercen de forma explícita ni coercitiva, sino que operan a través de los deseos personales de encajar y no ser rechazados.

La belleza, tal como plantea David Le Breton, no es un valor fijo ni universal, sino una construcción cultural y subjetiva que nos atraviesa en lo cotidiano, más allá de las normas

escénicas o de los discursos estéticos dominantes. En la experiencia de Melanie, observamos cómo esta noción se renegocia constantemente: interpreta corporalmente una sensualidad que responde a ciertos modelos de belleza, pero al mismo tiempo idealiza otras formas posibles, distintas o incluso contradictorias.

Melanie no se percibe como en su adolescencia: ha aprendido a valorar su cabello crespo, a definirlo y peinarlo según sus propios criterios estéticos. En la actualidad, se siente cómoda y bella en su cuerpo, y ha renegociado sus nociones de belleza femenina, las cuales, durante su juventud, estaban profundamente vinculadas a la validación externa y a lo que denomina “la mirada masculina”. En la entrevista, al preguntarle qué le diría a su yo del pasado, respondió: *“Parce, viva el proceso, no se estrese. Todo eso era necesario vivirlo, porque si no lo hubiera vivido, no lo hubiera aprendido”*. Más adelante añadió: *“Aprendí a no compararme, a entender que todo el mundo es diferente. No hay nadie igual, físicamente puede que sí, pero personalmente no. Y, en realidad, lo que más llama la atención es la personalidad. Una persona puede ser muy linda, pero si no tiene nada más que ofrecer, no va a conectar con los demás”*.

La belleza, en este sentido, no es unívoca; es múltiple, diversa y fluida. Le Breton (2002) lo explica claramente: “La imagen del cuerpo no es un dato objetivo, no es un hecho, es un valor que resulta, esencialmente, de la influencia del medio y de la historia personal del sujeto” (Le Breton, 2002, p. 149). La belleza, por tanto, también se convierte en un campo de disputa, un lugar donde el cuerpo dialoga con las expectativas sociales y con la propia narrativa identitaria.

En este proceso, el cuerpo deja de ser solo objeto que se observa y se mide, y se convierte en sujeto, en interlocutor y en forma de presencia viva. Esto se refleja en las palabras de Le Breton, al afirmar que “el cuerpo se vuelve un espejo, un otro de uno mismo, con el que es posible cohabitar fraternal y placenteramente” (p. 156). Este paso, que el autor vincula al imaginario del “clon 4”, ocurre cuando se reconoce al cuerpo como “alter ego, persona completa al mismo tiempo que espejo (no espejo del otro en el campo del símbolo, sino espejo del ser que remite a sí mismo), valor” (p. 157). Así, la experiencia corporal de

Melanie revela una forma de resistencia simbólica, donde el cuerpo no solo es vehículo de representación, sino también espacio íntimo de reconciliación y construcción de sentido.

2.4. Performar estereotipos: cuerpos, arquetipos y estética social en escena

En este apartado me detengo en el espacio del montaje teatral como escenario privilegiado para observar cómo se construyen y negocian formas de corporalidad, expresión y belleza entre los jóvenes de la escuela. A diferencia de los castings, donde predomina la lógica de selección externa, rápida y visual, aquí el cuerpo se trabaja desde dentro: se pone en juego con otros, se habita a través de personajes, se viste, se exagera, se ensaya. Pero eso no hace neutral. Lo que se ensaya en escena no solo es técnica, también son formas sociales de ver y clasificar los cuerpos.

Los ensayos de la obra de fin de año, con personajes exagerados y situaciones cómicas, revelaron no solo el proceso técnico de la actuación, sino también la circulación de estereotipos sociales, categorías de clase y género, y regímenes estéticos que informan lo que un cuerpo “debe” parecer o transmitir. En las clases, los estudiantes no solo aprenden a representar, sino también a incorporar ciertas formas de lo bello, lo ridículo, lo sensual o lo cómico, en consonancia con códigos culturales que ya habitan en sus contextos cotidianos. Esta escena pedagógica se convierte así en un laboratorio performativo donde se entrenan cuerpos y se ensayan subjetividades, y donde se entrecruzan lo estético y lo político.

La obra en cuestión hace parte de un montaje navideño. En general, consiste en un fotógrafo que busca hacer una postal navideña, a eso se debe su título “Postal de Navidad”, y fue presentada en la clausura de la escuela para el cierre de 2024. La obra fue aparecían varios personajes típicos y representativos de la navidad: incluyendo los bíblicos y los anglosajones: José, la Virgen María y el niño Jesús en brazos, los reyes “vagos”, el ángel Gabriel, la estrella del pesebre, la sugar baby de Papá Noel, una promotora de aguardiente, la alegría (que representa el pago de la PRIMA), el espíritu de la navidad, incluso el Grinch.

A lo largo de la obra, los personajes comienzan a aparecer de manera aleatoria sorprendiendo al fotógrafo y a su asistente. Al leer la obra las primeras veces, Henry explicaba las relaciones de los personajes y el poder que ellos manejaban en las interacciones y sus relaciones con los otros personajes que no se mencionan en el texto. Por ejemplo, los reyes vagos son primos, o, la asistente está enamorada del fotógrafo, etc.

Los personajes de esta obra son caricaturescos y estereotípicos, y algunos de ellos enmarcan creencias populares de personas de la cotidianidad ibaguereña. Por ejemplo, los tres “reyes vagos” llamados Gastón, Gastar y Malgastar representan estudiantes de diferentes universidades de Ibagué: la UNIMINUTO, la Universidad del Tolima y la Universidad de Ibagué.

La primera vez que fueron leídos en voz alta este trío de personajes, Henry explicó que cada uno de los personajes actúa de una manera específica en relación con la universidad donde estudiaba. Entonces, en sus palabras, el de la Universidad del Tolima es un ñero. El de la Universidad de Ibagué es un gomelo y el de la UNIMINUTO es “normal”. Lo que unía a estos personajes es que todos ellos eran vagos de su propio “reino”.

Sebastián me contó sobre esto en nuestra entrevista: *“A mí me habían dicho que iba a ser yo el de la Tolima porque al final yo estudio ahí. Entonces yo lo puse así súper mega ñero, pero Juanes propuso que era mejor un hippie, y pues él ya tiene súper experiencia, él mantiene pues con amigos así, él montaba bicicleta, y usualmente pues hablan así los que montan bicicleta. Entonces al final se lo dieron a él y a mí me lo dieron el del UNIMINUTO yo dije: ¡no, no tengo ni idea! porque los del UNIMINUTO se me hace que no tienen personalidad”*.

La elección de Juan Esteban no fue casual. Llegó al ensayo con poncho tejido, pantalones anchos, manillas artesanales, cinta en la cabeza y una guitarra. Su forma de vestir, moverse y hablar encajaba con la figura hippie. Como dijo Sebastián, representarlo no implicaba una transformación: era casi una prolongación de su identidad cotidiana.

Sin embargo, estas maneras de caminar, hablar o expresarse no surgen de forma espontánea, sino que son disposiciones adquiridas socialmente. En términos de Bourdieu (1977), los estudiantes están reproduciendo el “habitus” de los personajes: es decir, estructuras sociales internalizadas que moldean su actuar. En este contexto, pertenecer a una universidad dice mucho sobre el estatus económico de una persona, lo cual se refleja en su forma de hablar, de expresarse verbal y corporalmente. En la obra, este tipo de elementos resultan clave para representar a un personaje, ya que, al final, todos estos gestos sociales se comunican a través del cuerpo.

Estos gestos implícitos no se manifiestan únicamente en acciones corporales, sino también en las expresiones estéticas. En un principio, la propuesta para el personaje del "rey vago" de la Universidad del Tolima era la de un ñero; sin embargo, con el tiempo evolucionó hacia la figura de un hippie. Juan Esteban, quien lo interpretaba, llegó un día a la escuela vistiendo un poncho tejido, pantalones anchos, manillas artesanales, una cinta tejida alrededor de la frente, medias largas con diseños llamativos y una guitarra colgada en la espalda. Representaba una figura local del hippie, con un toque algo exagerado.

Como mencionó Sebastián, se eligió a Juan Esteban para interpretar al hippie porque era quien más frecuentaba ese tipo de espacios y dinámicas culturales en el contexto tolimense. Solía montar en bicicleta, usar manillas artesanales, vestirse con ropa suelta y portar una actitud relajada, lo que lo acercaba visual y simbólicamente al estereotipo del personaje. Su propia postura en la sociedad, su forma de habitar el espacio universitario y sus prácticas cotidianas facilitaron su elección para el papel, ya que representarlo no implicaba una transformación radical, sino más bien una prolongación de su identidad. Esto demuestra cómo los roles asignados también responden a elementos sociales y simbólicos que los actores ya encarnan de forma natural.

Pedraza (2007, p. 29) señala que los estudios "con la confluencia de corporalidad y subjetividad se descubre el mundo en el que, en aras de traspasar dualidades ilustradas y modernas, nos adentramos en visiones que nos disponen para ejercer y ser objeto de las estético-políticas". La autora destaca que la estética es un fenómeno ligado a la subjetividad

y a las múltiples formas de expresión humanas: “Puesto que la subjetividad es la realización de la existencia corporal y se produce como resultado de estar-en-el-mundo, la forma en la que se concreta la vida humana” (p. 29).

Según esta autora, no existe una única estética, sino muchas, cada una atravesada por el sentir humano y por las distintas maneras en que los individuos se relacionan con el mundo. La estética, por tanto, no sigue estrictamente las normas racionales, sino que está moldeada por las emociones y la experiencia sensorial.

Las clases en la escuela, entonces, se convierten en un laboratorio donde los estudiantes experimentan con diferentes formas de expresión estética presentes en la sociedad, reproduciendo no solo ideas sociales sobre sus propias identidades, sino también sobre aquellas que representan a través de los personajes. En este sentido, el caso de Juan Esteban resulta muy ilustrativo: fue elegido para interpretar al hippie no solo por su apariencia, sino porque su forma de habitar el mundo ya estaba cargada de códigos estéticos y simbólicos afines al personaje. Como señaló Sebastián, Juan Esteban frecuentaba espacios y prácticas asociadas a esta figura, como montar en bicicleta, usar manillas artesanales o vestir ropa suelta. Su subjetividad, construida corporal y culturalmente, facilitó su representación, ya que no se trataba de una transformación, sino de una extensión de su propia forma de habitar su experiencia de vida. Esta elección muestra cómo las estéticas sociales influyen directamente en la distribución de los papeles, reafirmando lo que Pedraza denomina “régimen estético-político”, donde lo bello, lo expresivo y lo representable están atravesados por estructuras sociales que norman los cuerpos y sus posibilidades de expresión.

Pedraza subraya que lo estético está estrechamente vinculado con lo político, ya que “la búsqueda de individualidad, experiencia de sí o personalidad muestra facetas inéditas de los intereses políticos susceptibles de ejercerse sobre las personas, los ciudadanos y, particularmente, los sujetos” (p. 29). De este modo, las formas de organización social influyen en la construcción de lo bello y en la regulación de los cuerpos dentro de la sociedad, lo que la autora denomina “régimen estético-político” (pp. 25–27).

En la obra de Navidad también hay un personaje que es una promotora de aguardiente interpretada por Melanie. La primera vez que fue leída, Henry le preguntó “¿Cómo te parece que suena este personaje” y ella respondió:

-No sé... como sensual.

Entonces, Henry respondió: “*Pero MUY sensual...*”. *Y va a sonar feo lo que voy a decir, pero es lo que requiere la obra... una zorra*” Ella se sonrojó y se sumó a la reacción del salón con un “Ushh” y risas nerviosas. Algunos de los chicos se miraron e hicieron comentarios de complicidad. Juan Esteban, a mi lado, comenzó a actuar como a lo que me parecía, una caricatura sexualizada, como Betty Boop: cruzó la pierna, se meció de un lado a otro suavemente, sacó mucho el pecho, simulando tener senos, e hizo como si enrollara el pelo en uno de sus dedos, mordió su labio y parpadeó muchas veces. Mientras tanto, Henry seguía dirigiendo... “*Es que es como si estuvieran vendiendo cualquier cosa menos el aguardiente*”.

Esta observación del ensayo revela cómo, en escena, no basta con ejecutar una acción o usar un vestuario: se requiere que esa acción esté codificada dentro de una serie de normas sociales que le den sentido. En este caso, Melanie, para representar a su personaje, recurrió a formas de expresión corporal, gestual y estética que resultaran comprensibles para el público. Es decir, no interpretó simplemente desde lo que ella es, sino desde lo que la sociedad reconoce como ciertos gestos "femeninos" asociados a la seducción.

La situación también estuvo fuertemente determinada por la dirección de Henry, quien no solo guiaba las escenas desde lo técnico, sino que también influía en las decisiones estéticas y simbólicas que los estudiantes asumían al interpretar sus personajes. Su mirada como director se convirtió en un filtro que guiaba e incitaba ciertas formas de actuar, marcando qué expresiones eran legibles dentro del marco de la obra. En este sentido, la libertad creativa de los estudiantes no era absoluta, sino que estaba condicionada por las normas implícitas que Henry transmitía durante el proceso. A su vez, la dirección de Henry y su guía para la construcción de los personajes no provienen de sus creencias como individuo, sino que, como indica la autora, "hay una serie de normas históricas que convergen hacia el

lugar de nuestra personalidad corporizada y que permiten *posibilidades de actuación*." (Butler, 2009, p. 334).

Es decir, las acciones que parecen espontáneas o creativas están atravesadas por estructuras históricas y sociales que definen qué tipo de cuerpos pueden hacer qué tipo de cosas en determinados contextos. Así, incluso en un espacio aparentemente libre como el ensayo en la escuela, las posibilidades de actuación están reguladas por la figura del director y por las convenciones sociales que se activan en el proceso escénico.

2.5 Pantallas, perfiles y cuerpos deseables: imaginarios globales de belleza

Durante nuestra entrevista, Sebastián me contó una historia acerca del actor Jonah Hill, un actor y comediante estadounidense que ha estado en películas de Hollywood reconocidas como *Super Cool* y *El lobo de Wall Street*.

“Él [Jonah Hill] dijo en una entrevista que una vez lo habían estereotipado por las películas que él había hecho y pensaban que él en la vida real olía feo, o sea, que olía a sudor, cosas así, o a pedo. En una entrevista le dijeron que olía muy bien, y él dijo que se había ofendido por esa pregunta, como si lo hubiesen tachado de que olía feo por ser gordo y chistoso”.

Con esa anécdota iniciamos una conversación más amplia sobre cómo operan los estereotipos corporales y las imágenes mediáticas en los imaginarios de belleza. A lo largo de este capítulo, analicé cómo se construyen ciertas formas de corporalidad en la escuela: desde los entrenamientos actorales, el coaching, los castings, los montajes y las experiencias de vida cotidiana. En este último apartado, me detengo en los referentes estéticos globales que los jóvenes consumen y reproducen en su día a día. Más que modelos externos, estas figuras funcionan como brújulas simbólicas, espejos sociales o puntos de comparación que atraviesan la autopercepción, el deseo y la construcción del cuerpo.

Para explorar esta dimensión, realicé un grupo focal en el que propuse una actividad sencilla: les pedí a los participantes que buscaran en su celular una imagen de una mujer

famosa que les pareciera bonita o atractiva, y luego lo mismo con un hombre. A partir de esta búsqueda comenzamos a conversar sobre sus referentes, sobre lo que consideran "bello", "sexy", "atractivo".

Mientras hacían su búsqueda murmuraban varias cosas, uno de ellos compartía el celular para hacer la actividad, y conversaban diciendo cosas como “uy, sí, esa” o “no me diga que escogimos la misma”. Primero me mostraron fotos de mujeres. Había diferentes artistas colombianas y estadounidenses: Scarlett Johansson, Sadie Sink, Millie Bobby Brown, Zendaya, Carmen Villalobos, Greicy.

Cada uno mostraba la imagen y compartía por qué había elegido a la persona, el programa de televisión en el que salía, la primera vez que la vieron, etc. El primero fue Andrés, quien giró su celular para exponer una foto de la actriz estadounidense Scarlett Johansson, quien llevaba el pelo largo y un vestido rojo, en el que solo se veía su rostro.

Una vez él mostró la imagen, Sebastián y Diego, del otro lado del círculo en el que estábamos sentados, sobre el suelo, dijeron “Ushh” mientras aplaudían y hacían gestos. Diego tuvo una reacción interesante, como estaba medio acostado en el piso, dio varios golpes con el puño mientras se mordía el labio y cerraba los ojos. Las chicas asintieron, sabían quién era la actriz y coincidían en que era bonita y talentosa.

Le pregunté: ¿Y por qué te parece bonita u atractiva?

Andrés respondió diciendo: “Por cómo es como persona...es carismática, amable... aparte pues tiene buena sonrisa y la mirada... y se ve que es buena persona”. A diferencia de sus compañeros, se mostraba serio y se esforzó por dar una respuesta más allá de lo superficial.

Diego mostró una foto de una actriz colombiana llamada Carmen Villalobos.

“Ella sale en varias novelas... hasta que la plata nos separe, sin senos no hay paraíso, en varias”

Le pregunté: ¿Y por qué es bonita?

“Bueno... físicamente es muy hermosa. Me gusta su manera de actuar, hace muchos personajes, o sea digamos lo sentimientos de ella se ven caracterizados en cualquier personaje... y en todos los hace espectacular”

-Y por qué físicamente atractiva? - Le pregunté

“tssss. Por las piernas... y uff esos ojos” Diego se sorbía la baba e inhalaba, como si se acordara de un plato de comida muy delicioso. Comenzó a hacer chistes: *“Ella quería conmigo, pero yo le dije que no, estaba ocupado estudiando”* (Risas). Siguió bromeando con Jackeline y Sebas a su lado que lo acompañaban con risas a su lado

Siguió Eli.

A mí me parece muy linda Zendaya, y también la otra de Euphoria que es latina. Se me hace que tienen facciones que son muy definidas y eso las hace ver bonitas. Además de que tienen un cuerpo muy bonito, a pesar de que no es como un cuerpo muy voluminoso, como que no tienen el cuerpo de una persona que tenga senos... o así piernas y eso, pero aun así se ven muy sexys con la figura que ellas tienen que se me hace que es muy bonita, y como son delgadas se les marca la cintura y eso es lindo.

En el marco del grupo focal analizado, el cuerpo de las mujeres famosas emerge como un cuerpo social y político, convertido en modelo normativo sobre el cual se proyectan deseos, validaciones y formas de relación social. Al construir colectivamente una lista con las características de estas mujeres: (“altas”, “ojos”, “abdomen plano”, “famosas”, “actrices”, “empoderadas”, “seguras”, “jóvenes”, “delgadas”, “están buenas”). Los participantes no solo describen atributos físicos, sino que elaboran un mini-manual de estética corporal para famosas. Esta lista sintetiza lo que el grupo considera “bello”, lo que confirma que la belleza es una construcción social compartida y legitimada dentro de un marco cultural específico.

Retomando nuevamente a Bourdieu (1991), este tipo de categorías forman parte del *habitus*: esquemas mentales y corporales interiorizados que los sujetos reproducen de manera cotidiana. En este sentido, el cuerpo bello no es solo una forma física deseable, sino un cuerpo con valor simbólico y social, estrechamente ligado al éxito, la fama y el empoderamiento. La mención recurrente de que estas mujeres son “famosas” revela cómo

la visibilidad mediática funciona como mecanismo de legitimación estética: la belleza se codifica y se valida públicamente.

Este capital corporal, sin embargo, no se distribuye de manera equitativa. Está profundamente sexualizado y moldeado por las lógicas del mercado, tal como lo advierte Edmonds (2008): la belleza está “entrelazada con la competencia de clase y sexual que se genera al someter nuevas esferas de la vida social a la lógica del mercado” (p. 156). Así, la estética corporal se vuelve un terreno de disputa simbólica donde convergen clase, género, sexualidad y visibilidad.

Los gestos observados durante el grupo focal, como golpear el suelo, morderse el labio o lanzar expresiones como “ushhh” o “opaaa”, no son simples reacciones espontáneas. Son formas aprendidas de mostrar deseo que, al mismo tiempo, ayudan a construir una cierta idea de masculinidad. Es decir, estos comportamientos no solo expresan lo que se considera atractivo, sino que también reafirman cómo deben actuar los hombres dentro del grupo frente al cuerpo femenino. Así, el cuerpo de la mujer se convierte en un punto central para definir lo que es deseable.

La belleza, entonces, no es un rasgo objetivo ni una experiencia íntima. Es un campo de disputa simbólica, un lugar donde se cruzan medios de comunicación, discursos morales, industrias culturales, afectos y formas de habitar el género. Como señala Edmonds (2008), incluso las experiencias que parecen liberadoras (como el autocuidado o el empoderamiento) están atravesadas por lógicas de mercado. La belleza se vuelve capital: algo que se invierte, se rentabiliza, se vende, se mide.

Y, aun así, en medio de esa tensión, los jóvenes también construyen sus propios modos de mirar, de desear, de narrar la belleza. En sus respuestas hay contradicciones, sí, pero también intentos por no quedarse en lo superficial, por decir “*es hermosa*” y también “*es buena persona*”, por reírse de los chistes, pero también reconocer lo que incomoda. Es en ese vaivén donde se juega la experiencia del cuerpo en la juventud: entre lo que se impone

y lo que se resiste, entre el deseo propio y el que otros esperan que sientas, entre las pantallas, los perfiles y los cuerpos deseables.

Estas tensiones no surgen de manera aislada, sino que se insertan en un contexto donde la reproductibilidad técnica (en el sentido propuesto por Benjamin (2003)) redefine las formas de experiencia estética y de percepción del cuerpo. Aunque el autor no se refirió directamente a los ideales de belleza ni a la exposición mediática contemporánea, su reflexión permite pensar cómo la multiplicación y circulación de imágenes transforman la relación entre el espectador, la obra y el cuerpo representado. En la televisión, la publicidad o las redes sociales, esta repetición constante produce un efecto de familiaridad y deseo: ciertos cuerpos se vuelven reconocibles, aspiracionales y, por tanto, legítimos. Así, la belleza no solo se imita o se admira, sino que se entrena y se encarna en gestos, posturas y modos de presentarse ante los demás. La reproducción técnica convierte la imagen en mercancía y el cuerpo en superficie de consumo; en ese proceso, lo singular se diluye, pero también emergen formas de apropiación y resistencia que resignifican lo bello desde otros lugares.

En el caso de los jóvenes actores de Ibagué, estas lógicas no son ajenas. Su formación y sus aspiraciones están atravesadas por esas imágenes que circulan globalmente, por los modelos corporales y expresivos que se repiten en los medios y que definen, de algún modo, lo que “debería ser” un cuerpo actoral. Sin embargo, en su práctica cotidiana también buscan reapropiarse de esas representaciones: ensayan otros modos de habitar el cuerpo, de moverse, de mirar, de ser vistos. En ese ejercicio, la actuación es una técnica y también puede ser una posibilidad de disputar las imágenes dominantes, de producir presencia frente a un sistema que tiende a convertir los cuerpos en copias y productos de consumo masivos.

Conclusiones

Los ideales de belleza que emergen entre los jóvenes de la escuela no se reducen a lo físico, sino que integran una dimensión más compleja, donde el cuerpo es percibido como multifacético, adaptable y expresivo. Se valora no solo su apariencia, sino también su capacidad para comunicar emociones, dominar el lenguaje corporal y reflejar un conocimiento profundo de sí mismo a través de la actuación y la expresión.

Esta concepción del cuerpo está directamente influenciada por el contexto formativo de la escuela, donde el aprendizaje de la teoría y la técnica actoral se entrelaza con otros discursos como el coaching, el entrenamiento emocional y las dinámicas propias del casting. Estos enfoques no solo amplían el horizonte de lo que se espera del cuerpo actoral, sino que funcionan como marcos pedagógicos que orientan la formación hacia cualidades específicas: expresividad, autocontrol, presencia escénica, belleza y presentación personal. En este entorno, aspirar a dichas cualidades no responde únicamente a sus deseos individuales, sino que se convierte en un proceso formativo continuo, guiado por exigencias sociales, artísticas y profesionales.

Al mismo tiempo, las nociones de belleza y estética corporal que circulan en este espacio están atravesadas por dimensiones estructurales como el género, la clase social, la fama y el papel de los medios de comunicación. Las entrevistas y el grupo focal revelaron cómo los y las jóvenes construyen colectivamente imágenes normativas sobre “verse bien”, combinando lo aspiracional con lo cotidiano. Estas representaciones no solo guían sus prácticas estéticas, sino que también inciden en sus procesos de autopercepción y en las formas en que entienden su lugar dentro del mundo artístico y social.

Así, en consonancia con las ideas de David Le Breton (2002) el cuerpo se convierte en un proyecto que es reflejo de sí mismo, profundamente influido por lógicas estéticas, profesionales y de mercado, pero también cargado de agencia, posibilidad y transformación. Para ellos, el cuerpo no es solo una herramienta expresiva, sino también un medio de autoconocimiento y perfeccionamiento personal. Esta concepción del cuerpo como una

herramienta técnica (Mora, 2011) se combina con una perspectiva centrada en el desarrollo personal, alimentada por metodologías que buscan potenciar la seguridad y la confianza tanto en escenarios performativos como en la vida diaria.

Al mismo tiempo, este tipo de cuerpo también adquiere un valor comercial, ya que su visibilidad y aceptación lo convierten en un producto dentro del mercado cultural. Así, el cuerpo bello no solo encarna un ideal estético, sino también un modelo de éxito personal y económico. Tal como propone Pedraza, lo estético está íntimamente ligado a lo político, ya que la búsqueda de autenticidad, expresión personal o autoconocimiento corporal no ocurre en un vacío, sino dentro de un sistema que jerarquiza los cuerpos y sus formas de ser visibles. En este sentido, las cualidades que los estudiantes identifican como deseables, como el control emocional, la expresividad o la seguridad escénica, responden a lo que Pedraza denomina un "régimen estético-político", en el cual se articula una forma legítima de estar en el mundo, acorde con ciertas normas sociales, pedagógicas y comerciales. Así, el cuerpo ideal no solo encarna un ideal artístico, sino también una forma disciplinada de subjetividad que responde a lógicas sociales y de poder más amplias.

El ideal de belleza que expresan estos estudiantes no solo responde a lo que consideran atractivo o profesionalmente valioso, sino también a lo que desean ser y al mundo al que aspiran pertenecer: una industria actoral y cultural que apenas reconocen y experimentan en su ciudad, pero que está fuertemente presente en sus imaginarios. Este deseo proyecta un modelo de cuerpo que es actoral y bello, es decir, expresivo, disciplinado, visible y comercialmente valioso, según las expectativas que se construyen social y mediáticamente. En este sentido, el ideal corporal funciona como una puerta simbólica de entrada a una industria lejana, pero también como una forma de adaptación a un sistema más amplio.

Tal como advierte Edmonds (2008), reducir la belleza a una categoría vacía o verla únicamente como un efecto de dominación limita la posibilidad de analizar el cambio histórico y de comprender su complejidad. En el contexto de esta investigación, pensar la belleza sin considerar la convivencia entre lo ideal y lo cotidiano impide reconocer las múltiples formas en que se experimenta y expresa. Las estéticas juveniles, los modos de

habitar el cuerpo y las expresiones de belleza no responden a un único modelo, sino que se construyen desde una perspectiva plural, donde coexisten diversas experiencias, contextos y sentidos. En este caso, el cuerpo bello no solo reproduce jerarquías, sino que también encarna aspiraciones individuales que reflejan tensiones entre lo local y lo global, entre la exclusión y el deseo de pertenencia.

El cuerpo en la actuación no es solo técnico. Es un espacio cargado de normas sociales, de emociones y de poder. En la escuela de actuación, el cuerpo se entrena, pero también se reconfigura como territorio donde se cruzan lo íntimo y lo colectivo. Por otro lado, el coaching personal aplicado por el profesor Henry introduce elementos psicológicos y motivacionales que refuerzan una lógica de autogestión emocional y de control de la presentación del yo, en línea con lo que Goffman (1959) denomina “performance social”.

El casting se configura como un dispositivo de poder, donde los cuerpos son seleccionados no solo por su técnica, sino por su apariencia, su "perfil" o su adecuación estética a estereotipos visuales. Allí, el cuerpo es imagen, mercancía y una forma de obtener capital. En la ciudad de Ibagué, en el contexto regional de creciente interés para la producción audiovisual, permite observar cómo las lógicas del mercado cultural atraviesan a los jóvenes actores, moldeando sus prácticas, aspiraciones y percepciones corporales.

En definitiva, en medio de trayectorias juveniles marcadas por la incertidumbre, las desigualdades y los deseos de movilidad, el cuerpo emerge como un eje central para comprender cómo se construyen significados, identidades y aspiraciones. En el caso de los jóvenes actores de Ibagué, el cuerpo no solo cumple una función expresiva, sino que se convierte en un territorio de disputa simbólica, donde se negocian modelos sociales, se proyectan futuros posibles y se ensayan formas alternativas de habitar el mundo. Las historias de Melanie, Sebastián, Jackeline y los demás estudiantes de la escuela muestran que la actuación permite activar una agencia que va más allá de la reproducción de estéticas dominantes, abriendo la posibilidad de imaginarse a sí mismos desde coordenadas múltiples. Así, la juventud, lejos de ser una etapa homogénea, se revela como un espacio dinámico de exploración subjetiva, donde los cuerpos hablan, crean y resisten de muchas maneras.

En conclusión, Ibagué se configura como una frontera simbólica en la vida de los jóvenes de Enfocarte: un espacio que funciona como plataforma desde la cual se imagina la belleza, la actuación y el futuro. Lejos de habitar la ciudad de una sola manera, estos jóvenes construyen una relación ambivalente con su entorno: para algunos, es un lugar de afecto y comunidad; para otros, una ciudad que impone límites. Esta tensión entre el arraigo y la falta de proyección transforma la experiencia urbana en algo más que una cuestión de servicios o espacios físicos: la ciudad se vuelve un territorio narrado y disputado, donde la juventud se vive en constante negociación entre lo posible y lo deseado. Desde la antropología urbana, reconocer estas dimensiones simbólicas permite entender cómo el cuerpo, el arte y la agencia abren caminos en medio de contextos desiguales, revelando la capacidad de los jóvenes para crear sentidos nuevos en escenarios locales marcados por lo global.

Retomar historias como la de Jackeline al final de este recorrido permite subrayar una idea central del trabajo: la juventud no es una etapa uniforme ni lineal, sino una experiencia profundamente atravesada por las condiciones de clase, territorio, género y acceso a recursos simbólicos. Mientras algunos jóvenes pueden transitar este tiempo como un espacio de búsqueda o espera, otros lo viven desde la urgencia de asumir responsabilidades adultas desde muy temprano. En este sentido, las trayectorias juveniles deben pensarse como múltiples y situadas, inseparables de las estructuras sociales que distribuyen de manera desigual la posibilidad de imaginar, desear y proyectar futuros posibles. Reconocer esa diversidad, como se mostró a lo largo del trabajo, es clave para comprender las formas en que los jóvenes habitan sus cuerpos, significan la belleza, y construyen sentido en relación con su ciudad, su entorno y sus aspiraciones.

Esta investigación contribuye a la antropología, a los estudios del cuerpo y a la antropología de las juventudes al situar el cuerpo como eje central de análisis en contextos contemporáneos de producción simbólica, particularmente en el campo de la actuación y la industria audiovisual. A partir del estudio etnográfico de la escuela Enfocarte en Ibagué, se analiza cómo las lógicas del mercado configuran subjetividades, jerarquizan cuerpos y establecen normas estéticas que operan como dispositivos de poder. En este sentido, se a

una ofrece una mirada de a la antropología del cuerpo que reconoce el papel de las industrias culturales en la construcción social de lo corporal.

Asimismo, el estudio muestra cómo los cuerpos, trayectorias y estéticas de los y las jóvenes no pueden entenderse desde categorías universales ni lineales. Las formas de habitar la juventud están atravesadas por desigualdades sociales, territoriales y simbólicas que condicionan tanto los proyectos de vida como la manera en que los sujetos se representan y se inscriben en lo social. La actuación, más que un recurso pedagógico, aparece como un espacio privilegiado para observar cómo se escenifican estereotipos y se negocian aspiraciones. El cuerpo del actor se presenta como un terreno de disputa entre lo íntimo y lo colectivo, entre la norma y la agencia. Al asumir estéticas locales y representar arquetipos populares, los y las estudiantes no solo reproducen discursos sociales, sino que también los reconfiguran desde sus experiencias particulares.

Desde una perspectiva etnográfica, este estudio contribuye a los estudios de la juventud en Ibagué al visibilizar las formas específicas en que los y las jóvenes construyen sus identidades, cuerpos y aspiraciones en un contexto atravesado por desigualdades sociales, expectativas sociales y mandatos estéticos. A través de la observación participante y el diálogo cercano con estudiantes de una escuela de actuación, se revelan no solo sus trayectorias educativas y artísticas, sino también sus formas de agencia, humor, malestar y resistencia.

Una de las primeras formas de aproximarme a la experiencia juvenil en la ciudad fue a través de lo que, provisionalmente, llamé una “fase gris”: conocí a un grupo de jóvenes que, en su mayoría, vivían un tiempo intermedio entre el blanco de la niñez y el negro de la adultez. Me esforcé por representar con respeto ese umbral de transición e incertidumbre. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del primer y segundo capítulo, propongo ir más allá de esa imagen monocromática de la juventud, pues no se trata solo de matices de gris, sino de todos los colores que existen entre el blanco y el negro. Las narrativas y experiencias de este grupo de jóvenes actores de Ibagué relatan una amplia gama cromática que configura su paso por la escuela, sus vivencias en la ciudad, su relación con el cuerpo y con la belleza. Esta paleta diversa no está únicamente moldeada por el poder; también da cuenta de la agencia de los jóvenes para habitar, transformar y combinar múltiples formas de existencia a través de sus cuerpos, discursos y sueños.

A partir de los hallazgos etnográficos presentados en esta tesis, se abren líneas de investigación futuras que invitan a seguir explorando los múltiples matices que atraviesan la experiencia juvenil en Ibagué. La metáfora cromática utilizada no es solo un recurso narrativo: también una forma de leer lo social desde las expresiones del cuerpo, las tensiones estéticas y las trayectorias vitales que emergen del campo. Una primera línea posible consiste en investigar cómo se configuran identidades de género y sexualidades no normativas en espacios artísticos juveniles de la ciudad, atendiendo a los colores más intensos y disruptivos que revelan formas de disidencia corporal y emocional. Otra línea apunta a los tonos más apagados o fríos, el azul del cansancio, el gris de la ansiedad, vinculados al malestar subjetivo que genera la presión estética, el miedo al fracaso o la incertidumbre del futuro.

También podrían estudiarse las combinaciones de colores en el marco de las redes sociales, donde los jóvenes practican formas de visibilidad, reconocimiento y performance, muchas veces atravesadas por la tensión entre autenticidad y autoexposición. Finalmente, sería relevante analizar cómo se cruzan los colores de la esperanza y la exclusión en las narrativas de futuro de jóvenes de sectores populares, especialmente aquellos que encuentran en el arte una vía simbólica para imaginar otros modos de existencia. Porque incluso en los paisajes más oscuros, los sueños de los jóvenes insisten en abrir brechas hacia lo que aún puede ser.

Referencias

- Araujo, K., Prieto, M., & FLACSO (Organization) (Eds.). (2008). *Estudios sobre sexualidades en América Latina* (1a ed). FLACSO Ecuador.
- Ayensa, J. I. B. (2002). Insatisfacción corporal en adolescentes medida con el Body Shape Questionnaire (BSQ): Efecto del anonimato, el sexo y la edad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 439-450.
- Baile, J. I., & Garrido, E. (1999). Autoimagen referente al peso en un grupo de chicas adolescentes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.23938/ASSN.0494>

- Behar A, R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 319-334. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272010000500007>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Blázquez, G. (2011). Hacer belleza género, raza y clase en la noche de la ciudad de Córdoba. *Astrolabio*, 6(5), 127-157.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Butler, J. P. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- C. Gongora, V., Martínez Banfí, M., Quiroz Molineros, N., Mercado, S., & Mebarak, M. (2024). Relación entre la Imagen Corporal Positiva, la insatisfacción corporal, la actividad física, la interiorización de los ideales de belleza y el índice de masa corporal en adolescentes de la Costa Caribe Colombiana. *Psicología desde el Caribe*, 41(1), 152-184.
- Cabrera García-Ochoa, Y. (2010). El cuerpo femenino en la publicidad. Modelos publicitarios: Entre la belleza real, la esbeltez o la anorexia. *Icono14*, 8(3), 223-243.
- Casanova, E. M. de. (2004). «No Ugly Women»: Concepts of Race and Beauty among Adolescent Women in Ecuador. *Gender and Society*, 18(3), 287-308.
- Chang, L., Li, P., Loh, R. S. M., & Chua, T. H. H. (2019). A study of Singapore adolescent girls' selfie practices, peer appearance comparisons, and body esteem on Instagram. *Body Image*, 29, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.03.005>
- Claudia Jurado & Isaías Tobasura. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), Article 1.
- Currie, D. H. (1997). Decoding Femininity: Advertisements and Their Teenage Readers. *Gender and Society*, 11(4), 453-477.
- DANE, D. A. N. de E. (2022, marzo). *Boletín técnico: Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)* Diciembre 2021. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_dic_21.pdf
[cimpp.ibague.gov.co +6 dane.gov.co +6 repository.ucc.edu.co +6](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_dic_21.pdf)

- De Abrantes, L., & Felice, M. (2015). ¿Ciudad sin jóvenes o jóvenes sin ciudad?: Reflexiones sobre el derecho a la ciudad en jóvenes que habitan en ciudades intermedias. *Cuaderno Urbano*, 19(19), 115-136. <https://doi.org/10.30972/crn.1919600>
- Durán, M. V. C., Hernández, M. F. S., & Jiménez-Morales, M. (2011). Factores socioculturales y personales relacionados con el mensaje mediático del culto al cuerpo influyentes en el bienestar de los jóvenes. *Communication & Society*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.15581/003.24.36220>
- Edmonds, A. (2008). Beauty and health: Anthropological perspectives. *Medische Antropologie*, 20(1), 151-162.
- Faur, E. (2003). Escrito en el cuerpo. Género y derechos humanos en la Adolescencia. En *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós-Colección *Tramas Sociales*.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), Article 2.
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Ultima década*, 26(50), 89-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300089>
- Foucault, M. (2002). Los cuerpos dóciles. En *Vigilar y Castigar* (pp. 132-153). Siglo XXI.
- Galak, E. (2008). El cuerpo de las prácticas corporales. En E. Galak & C. González (Comps.), *Cuerpo, educación y pedagogía* (pp. 17-40). Prometeo.
- Ganter, R. (2006). De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles. *Espacio Abierto*, 15(1-2), Article 1-2.
- Gervilla Castillo, E. (2002). *La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/71957>
- Gervilla, E. (2014). Desafíos de la belleza corporal. Valoración y crítica educativa. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), Article 26. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4704>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores Buenos Aires. <https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/goffman-erving-la-presentacion-de-la-persona-en-la-vida-cotidiana2.pdf>
- Idárraga Cabrera, C. (2012). Discurso contemporáneo sobre la estética del cuerpo y su repercusión psicológica en sujetos adolescentes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1), 23-32.

- Infantes, A. T. (2013). El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género. *Revista Interacções*, 9(25). Islas, J. A. P. (s. f.). *Juventud: Un concepto en disputa*.
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *Ultima década*, 18(33), 27-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000200003>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Maes, C., & Vandenbosch, L. (2022). Adolescent girls' Instagram and TikTok use: Examining relations with body image-related constructs over time using random intercept cross-lagged panel models. *Body Image*, 41, 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.04.015>
- Manca, M. (2011). *Agresiones al cuerpo en la adolescencia: XXXIII*(1), 77-88.
- Mariana Del Mármol, & Sáez, M. L. (2020). Todxs nos vamos medio agitando: Juventud y juvenilización en los campos de la danza contemporánea, el circo y el teatro. En *Corporalidades y Juevntudes: Subiendo el volumen* (pp. 51-68). Grupo Editorial Universitario.
- Mariana del Mármol, María Luz Roa, & Mariana del Mármol (Eds.). (2020). *Corporalidades y juventudes: Subiendo el volumen* (1a edición). GEU, Grupo Editor Universitario.
- Mario Margulis & Solum Donas Burak. (2001). Donas Burak S, editor. *Juventud: Una aproximación conceptual*. En *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Libro Universitario Regional.
- Mármol, M. del, Roa, M. L., & Mármol, M. del (Eds.). (2020). *Corporalidades y juventudes: Subiendo el volumen* (1a edición). GEU, Grupo Editor Universitario.
- Mauss, M. (1971). Las técnicas del cuerpo. En *Sociología y Antropología* (pp. 337-357). Tecnos.
- Memoria Emotiva – Escuela de teatro de Carlos Gandolfo y Actors Studio Teatro™*. (s.f). Escuela de teatro de Carlos Gandolfo y Actors Studio Teatro™. <https://actors-studio.org/web/textos/actuacion/memoria-emotiva/>
- Monnet, N. (2017). Cuerpos juveniles, género y lugares públicos en Barcelona. *Sociedad e Infancias*, 1, 127-145. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55922>
- Mora, A. S. (2011a). *El cuerpo en la danza desde la antropología: Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* [Doctor en Ciencias Naturales, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/27179>

- Mora, A. S. (2011b). *El cuerpo en la danza desde la antropología: Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* [Doctor en Ciencias Naturales, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/27179>
- Mora, A. S. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: Dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.cmei>
- Vacas Mora, V. (2023). Los trayectos de la corporalidad. Los virajes, encrucijadas y destinos del cuerpo en antropología social. *Revista de El Colegio de San Luis*, 13(24).
- Morales, M. C. P., Acosta, K. J. L., Sandino, A. M. T., & Cediél, M. C. F. (2024). Experiencias corporales en adolescentes escolarizados en tiempos de pos-covid 19. *Praxis*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.5228>
- Oszlak, O. (1983). Los sectores populares y el derecho al espacio urbano. *Punto de Vista*, 1-7.
- Pedraza Gómez, Z. (Ed.). (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (1. ed). Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-Ceso, Departamento de Antropología.
- Pérez, L., & M^a, A. (2008). Percepción de satisfacción – insatisfacción de la imagen corporal en una muestra de adolescentes de Reus (Tarragona). *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 30, 125-146.
- Pierre Bourdieu. (2007). *Bourdieu, Pierre. El Sentido Práctico [ocr] [2007]*. <http://archive.org/details/bourdieu-pierre.-el-sentido-practico-ocr-2007>
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Ultima década*, 11(19). <https://doi.org/10.4067/S0718-22362003000200002>
- Salazar, J. A. A., Peña, B. D., & Giraldo, M. P. (2017). Narcoestética en Colombia: Entre la vanidad y el delito. Una aproximación compleja. *Drugs and Addictive Behavior (revista descontinuada)*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.21501/24631779.2261>
- Salguero A. J. H., Sánchez Ruiz, A., Méndez González, A., Covarrubias Díaz Couder, M. A., Gaytán Alcalá, F., & Recamán Mejía, A. L. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica*, 60. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-010)

- Alvarado, S. V., Martínez Posada, J. E., & Muñoz Gaviria, D. A. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(1), 83-102.
- Scheper-Hughes, N., & Lock, M. M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), 6-41. <https://doi.org/10.1525/maq.1987.1.1.02a00020>
- Sepúlveda, M. E. V. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60). <https://hdl.handle.net/10495/3027>
- Serrano, J. F. S. (2002). La singularidad de lo juvenil. *Nómadas. Universidad Central*, 16, 10-25.
- Soley-Beltran, P. (2006). Fashion Models as Ideal Embodiments of Normative Identity. *Trípodos*, 18, 23-43.