Polymathia. Revista de Pensamiento Académico.
Julio 2026, Vol. 1, N° 1, pp. 2-8
doi: 10.33264/prpa.2026.01.11
© 2026 Polymathia, CC BY-NC, ISSN 2810-7853
https://revistas.uniacc.cl/index.php/polymathia
Editorial

Editorial

Formación Continua y Postgrado: Experiencias, Innovaciones y Desafíos Contemporáneos

Cristopher Yáñez-Urbina – Facultad de Psicología, Universidad UNIACC

El procedimiento nunca cambia. Empujas la puerta, atraviesas el salón entre personas en movimiento y te acercas al mesón. Frente a ti, una pantalla saturada de imágenes, colores y anuncios organiza las posibilidades. Eliges un producto, decides si agrandas el pedido o conservas el tamaño regular, pagas, recibes un número y comienza la espera. A un costado, varias personas observan otra pantalla que distribuye los pedidos entre dos estados posibles, en preparación o listos para retirar.

A los pocos minutos aparece una bandeja con tu número. La recibes y buscas una mesa entre el caos cuidadosamente planificado de sillas de plástico, mesas pequeñas y basureros estratégicamente dispuestos. Entonces experimentas cierta satisfacción al comprobar que la hamburguesa es exactamente igual a la que esperabas. Es la misma que comiste ayer y la misma que probablemente comerás mañana. También es la misma que recibió la persona sentada a tu lado y la que, en ese preciso momento, alguien recibe al otro extremo del mundo. No hubo ninguna sorpresa y esa era precisamente la promesa.

La velocidad estaba garantizada porque cada movimiento había sido anticipado. Luces, pantallas y letreros orientaron tus decisiones, mientras al otro lado del mostrador las acciones fueron descompuestas en secuencias estandarizadas, cronometradas y supervisadas mediante tecnologías de control. Nadie involucrado en la transacción dispuso de demasiado espacio para pensar. Solo fue necesario escoger entre alternativas previamente empaquetadas y organizadas para que no quedaran dudas. El procedimiento debía transcurrir sin fricciones y ser replicable en cualquier ciudad, bajo casi cualquier condición y para cualquier persona, siempre que pudiera pagar el precio indicado.

Esa escena aparentemente banal contiene el diagnóstico de una época. George Ritzer (1993) encontró en los restaurantes de comida rápida el modelo organizativo de una racionalidad que había comenzado a extenderse hacia distintos ámbitos de la vida social. Denominó McDonaldización al proceso mediante el cual los principios de eficiencia, calculabilidad, predictibilidad y control tecnológico dejan de pertenecer exclusivamente a una industria y se convierten en criterios generales para organizar instituciones, prácticas y experiencias. Sobre una base explícitamente weberiana, este proceso puede comprenderse como una prolongación de la racionalización instrumental, heredera del taylorismo y del fordismo, orientada a reducir la incertidumbre humana mediante la burocratización, la rutinización y la automatización (Alexander, 2023; Ram, 2025).

La fuerza de este modelo no reside únicamente en que impone restricciones. También ofrece algo que hemos aprendido a desear. Promete ahorrar tiempo, disminuir el error y evitar la incertidumbre. Nos protege de la incomodidad de no saber qué ocurrirá y nos entrega la tranquilidad de recibir exactamente aquello que esperábamos. Su expansión no puede explicarse, por tanto, como una simple colonización ejercida desde fuera. Participamos cotidianamente en ella porque la predictibilidad alivia, la rapidez seduce y la estandarización puede parecer justa cuando garantiza que todas las personas recibirán lo mismo.

Sin embargo, la promesa de orden contiene su propia paradoja. Los sistemas diseñados para maximizar la racionalidad pueden producir lo que Ritzer llamó una irracionalidad de la racionalidad. La búsqueda exhaustiva de eficiencia genera efectos irrazonables, homogeneizantes y deshumanizadores. El control de cada variable no elimina necesariamente el error. Con frecuencia, elimina la posibilidad de que ocurra algo distinto de lo previsto. Y es precisamente en ese margen de diferencia donde puede aparecer una pregunta inesperada, una relación que transforma, una interpretación que desborda el guion o un conocimiento que todavía no sabe cómo nombrarse.

La universidad no ha permanecido fuera de este proceso. En cierto sentido, ha sido uno de sus lugares privilegiados de germinación. Al examinar las reformas del sistema británico durante la década de 1990, Hartley (1995) fue el primero en aplicar el concepto de McDonaldización a la educación superior. Su diagnóstico reconocía la estandarización de los resultados, la presión por acotar los tiempos formativos y la subordinación del proceso educativo a productos susceptibles de medición. La transformación de estudiantes en clientes y de programas en productos acompañó una reorganización más profunda de las relaciones universitarias, en la que el gobierno colegiado comenzó a ceder terreno ante formas corporativas de administración (Parker & Jary, 1995; Mok, 1999; Huang, 2024).

Desde entonces, la universidad ha aprendido a describirse mediante cifras. Cuenta publicaciones, matrículas, tasas de retención, titulaciones oportunas, puntajes de satisfacción, proyectos adjudicados y posiciones en clasificaciones nacionales e internacionales. Esos indicadores no son necesariamente irrelevantes. Permiten observar desigualdades, reconocer dificultades, distribuir recursos y responder públicamente por el trabajo realizado. El problema comienza cuando aquello que puede contarse deja de ser una aproximación parcial a la vida universitaria y se convierte en su única realidad reconocible.

Bajo esa racionalidad, la docencia corre el riesgo de confundirse con la ejecución correcta de un diseño. Los objetivos deben formularse de antemano, las trayectorias deben avanzar dentro de plazos previsibles y los aprendizajes deben expresarse en desempeños comparables. Las rúbricas, los estándares y los diseños instruccionales pueden contribuir a la transparencia y a la coherencia curricular, pero también pueden clausurar la posibilidad de atender aquello que emerge durante el proceso. Cuando el diseño deja de orientar y comienza a gobernar por completo la experiencia, la reflexión y la imaginación crítica se transforman en desviaciones que deben ser corregidas (Hayes, 2025).

Algo semejante ocurre con el trabajo académico. La multiplicación de indicadores convive con trayectorias laborales fragmentadas, funciones cambiantes y una creciente dificultad para proyectar el oficio universitario como una práctica sostenida en el tiempo. La precariedad de quienes realizan labores docentes ocasionales no constituye una anomalía exterior al sistema, sino una de las condiciones que permiten su funcionamiento flexible (Nadolny & Ryan, 2015). Se exige disponibilidad para responder a tareas múltiples, pero rara vez se ofrece el tiempo necesario para pensar colectivamente aquello que se hace.

La digitalización ha añadido otra dimensión a este proceso. Las plataformas educativas facilitan el acceso, amplían la cobertura y hacen posibles formas de encuentro que hace algunas décadas habrían sido impensables. No obstante, también pueden funcionar como una jaula de terciopelo cuando convierten cada interacción en una secuencia predeterminada de accesos, entregas y verificaciones. En esos entornos, el estudiantado puede ser tratado como consumidor de credenciales antes que como participante en la producción de conocimiento (Ritzer et al., 2018). La expansión reciente de la inteligencia artificial intensifica esta ambivalencia. Sus posibilidades creativas y pedagógicas son innegables, pero también puede añadir nuevas capas de uniformidad, dependencia y vigilancia algorítmica a procesos que ya se encontraban profundamente racionalizados (Visanich & Ryan, 2025).

No obstante, no se trata de oponer una universidad humana a toda forma de organización, medición o tecnología. Ninguna institución compleja podría sostenerse únicamente mediante la espontaneidad. Tampoco se trata de idealizar un pasado universitario supuestamente libre de jerarquías, exclusiones o exigencias productivas. El problema aparece cuando los medios dejan de responder a los propósitos formativos y comienzan a definirlos. Una universidad no se deshumaniza porque utiliza indicadores, tecnologías o diseños curriculares. Se deshumaniza cuando solo puede reconocer como valioso aquello que esos dispositivos hacen visible.

En el postgrado y la formación continua, esta tensión adquiere una intensidad particular. Allí la promesa formativa suele ser más elevada porque quienes ingresan no buscan únicamente adquirir información. Esperan ampliar sus posibilidades profesionales, reorganizar su experiencia, comprender de otra manera los problemas que enfrentan o participar en comunidades especializadas de conocimiento. Sin embargo, la expansión de estos programas ha estado vinculada también con el credencialismo, las teorías del capital humano y las estrategias de diferenciación en mercados laborales crecientemente competitivos (Tomlinson & Watermeyer, 2020).

Cuando esta racionalidad se impone, el conocimiento se desagrega en módulos, microcredenciales y certificaciones que pueden adquirirse como piezas independientes. El estudio deja de concebirse como una trayectoria intelectual y se aproxima a la compra de insumos útiles, rápidos y transferibles (Holmwood & Servós, 2019). Los programas acelerados, como la emergente oferta de doctorados exprés, prometen compatibilizar formación, empleabilidad y escasez de tiempo, pero pueden terminar ofreciendo un estatus académico cuya densidad intelectual resulta difícil de sostener (Servage, 2009). La formación continua administrada como una industria de certificaciones reduce la educación a competencias observables y resultados medibles, mientras desplaza la formación crítica, ética y reflexiva hacia una posición secundaria (Del Cerro Santamaría, 2020).

El ethos universitario no se erosiona necesariamente mediante una gran ruptura. Puede desgastarse por la acumulación cotidiana de decisiones aparentemente menores. Un plazo que se acorta, una conversación que se reemplaza por un formulario, un acompañamiento que se convierte en protocolo, una experiencia que debe traducirse apresuradamente en un indicador. Poco a poco, la institución aprende a priorizar aquello que puede reportar. Más publicaciones contabilizables, más personas matriculadas, más certificaciones emitidas y mejores puntajes de satisfacción. Aquello que no se deja reducir con facilidad a una cifra no desaparece del discurso universitario, pero puede ir desapareciendo de sus prácticas. La transformación de quien aprende, la profundidad del pensamiento alcanzado y la capacidad de producir conocimiento situado continúan siendo invocadas, aunque ya no siempre dispongan del tiempo, los espacios y las relaciones que las vuelven posibles.

Es aquí donde la pregunta por un humanismo para el siglo XXI que se instala en el proyecto educativo de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación adquiere su espesor. No se trata de añadir un lenguaje amable a instituciones que continúan funcionando bajo la misma racionalidad. Tampoco de recuperar una idea abstracta de ser humano situada por encima de sus condiciones materiales, tecnológicas y sociales. Un humanismo contemporáneo debe preguntarse qué formas de vida universitaria permiten que las personas comprendan críticamente el mundo que habitan, desarrollen su capacidad creadora y se reconozcan responsables de aquello que producen junto con otras.

Desde esta perspectiva, formar personas no constituye una tarea adicional a la formación profesional. Es la condición que le entrega sentido. Una universidad no solo prepara para desempeñar una función, sino que participa en la conformación de modos de juzgar, relacionarse, crear y actuar. Genera conocimiento, desarrolla capacidades científicas y creativas e interviene en las transformaciones culturales de su tiempo. Por eso, la pregunta por el futuro de la universidad no puede reducirse a cómo garantizar su sostenibilidad o mejorar sus indicadores. También debe interrogar qué lugar queremos que ocupe en la construcción del futuro común y qué clase de relaciones humanas hace posibles en el presente.

El humanismo para el siglo XXI que puede responder a esa pregunta no necesita rechazar la tecnología. Debe integrarla sin subordinar a ella el sentido de la formación. Tampoco necesita abandonar la medición, sino recordar que toda medida recorta la realidad y que ninguna cifra agota aquello que pretende representar. Requiere una universidad crítica, interdisciplinaria y éticamente atenta a los dilemas de su época. Una universidad capaz de vincular la creatividad con el bien común y de comprender que la formación ocurre siempre entre personas concretas, inscritas en trayectorias, desigualdades y mundos que no pueden reducirse a categorías administrativas.

En esta línea, existen prácticas que permiten avanzar en esa dirección. La slow pedagogy ha recuperado del movimiento slow food una crítica a la aceleración y una ética del discernimiento. Su propuesta no consiste en enseñar más despacio en un sentido literal, sino en reorganizar la experiencia formativa alrededor de la atención, el diálogo,

el cuidado y la apertura temporal (Bozalek, 2022; Jarvis & De Jager, 2024). Se trata de restituir el tiempo necesario para que una pregunta pueda madurar, una lectura pueda afectar a quien la realiza y una comunidad pueda deliberar sin que cada momento deba justificar inmediatamente su productividad (Berg & Seeber, 2013).

Sin embargo, ninguna pedagogía lenta puede sostenerse únicamente mediante la voluntad individual de un docente. La reflexividad requiere condiciones institucionales. Requiere colegialidad, colaboración y culturas organizacionales que reconozcan la mediación pedagógica como parte del trabajo, no como una demora que interrumpe el cumplimiento de tareas. También exige desplazar al estudiantado desde la figura del cliente hacia la de participante y coautor del aprendizaje (Annala et al., 2021; Makler, 2025).

En ese desplazamiento, la investigación de las propias prácticas educativas adquiere una importancia especial. Investigar lo que ocurre en la formación permite interrumpir la imagen del docente como técnico encargado de ejecutar procedimientos definidos por otros. Lo sitúa como un practicante capaz de examinar cómo se produce conocimiento, qué decisiones organizan una experiencia y qué elementos quedan excluidos cuando una práctica se vuelve rutinaria (Mortari, 2015). La reflexividad no aparece aquí como introspección individual ni como gesto ornamental. Es un proceso continuo que articula dimensiones personales, interpersonales, metodológicas e institucionales a lo largo de la investigación (Olmos-Vega et al., 2022).

La investigación acción, la reflexión entre pares, la autoetnografía colaborativa y los diarios reflexivos constituyen algunas de las formas que puede adoptar este trabajo. Aunque sus procedimientos difieren, todas interrumpen la linealidad entre planificación, ejecución y resultado. Hacen visible aquello que los dispositivos de medición tienden a volver residual. Permiten comprender la experiencia formativa no solo a partir de los productos obtenidos, sino también desde sus dudas, decisiones, conflictos y transformaciones. En ellas, quien investiga o se forma no es únicamente productor de resultados contabilizables. Es parte de aquello que el proceso transforma (Simmons et al., 2021; Palacios et al., 2022; Gadsby, 2022; Purvis et al., 2023; Zagami, 2026).

Es en este horizonte donde el presente número temático de Polymathia adquiere sentido. Convocar a la reflexión académica sobre las experiencias, innovaciones y desafíos de la formación continua y el postgrado no constituye un gesto neutro de acumulación de perspectivas. Supone detenerse allí donde la aceleración invita a continuar, volver sobre experiencias que podrían haber quedado reducidas a su resultado final y producir conocimiento desde aquello que ocurrió durante su despliegue.

Los trabajos reunidos en este número permiten aproximarse a ese movimiento desde problemas, disciplinas y experiencias diversas. En ellos será posible reconocer distintas maneras de interrogar la formación avanzada, sus dispositivos, sus promesas y las relaciones que la sostienen. Antes de presentar esas contribuciones, conviene mantener abierta la pregunta que ha acompañado estas páginas: ¿Qué debe ocurrir en una experiencia educativa para que, además de producir resultados, pueda seguir siendo reconocida como una experiencia genuinamente formativa?

El número se abre con “El Laboratorio de Práctica Profesional: reporte de una experiencia de innovación formativa en el posgrado profesionalizante”, trabajo que examina una experiencia orientada a articular la estancia profesional con la elaboración de tesis en un postgrado de Urbanismo y Territorio. Los casos analizados muestran que un dispositivo puede cumplirse administrativamente sin alcanzar por ello su propósito formativo. Su funcionamiento depende de que estudiantes, tutores, entidades receptoras y responsables de la dirección de tesis compartan una comprensión de la práctica como espacio de producción de conocimiento situado y no únicamente como requisito de titulación.

Esta pregunta por aquello que distingue el cumplimiento técnico de una experiencia dotada de sentido reaparece, bajo una forma diferente, en “¿Puede un robot convertirse en bailarín? Perspectivas sobre danza, arte, tecnología y máquinas electromecánicas autónomas”. A partir de las relaciones entre danza, arte y tecnología, el ensayo interroga la posibilidad de que un autómata llegue a convertirse en bailarín. Para ello, distingue la reproducción técnicamente correcta de un movimiento de la experiencia corporal, histórica y expresiva que permite transformarlo en lenguaje poético. La figura del robot bailarín abre así una pregunta más amplia por aquello que se

pierde cuando una práctica es separada de la memoria, la imaginación y la presencia encarnada que le confieren sentido.

El tercer artículo, “Masculinidades en la formación continua: respuestas universitarias, limitaciones y una perspectiva de género ampliada”, examina la expansión latinoamericana de la formación continua y los postgrados dedicados al estudio de las masculinidades. Frente a una oferta frecuentemente concentrada en la violencia de pareja, propone ampliar la mirada hacia los cuidados, la salud mental, las paternidades y las diversidades. La universidad aparece aquí como una institución interpelada por transformaciones sociales que le exigen algo más que actualizar sus contenidos. Le demandan formar profesionales capaces de reconocer y transformar las relaciones de poder que atraviesan sus propios campos de actuación.

Por su parte, “Educación continua y vinculación bidireccional con el sector público-productivo: hacia la construcción de un ecosistema integrado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” analiza la fragmentación existente en Chile entre la educación continua, la vinculación con el medio y la detección de brechas formativas. Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, el artículo propone avanzar hacia un ecosistema que articule universidad, territorio, sector público y mundo productivo. La pertinencia deja entonces de reducirse a la respuesta inmediata ante una demanda del mercado y pasa a vincularse con el desarrollo profesional, personal y ciudadano de quienes continúan aprendiendo a lo largo de sus trayectorias.

El quinto trabajo, “Integración de criterios ESG en la enseñanza de las finanzas del Contador Auditor: fundamentos teóricos, desafíos curriculares e implicancias formativas”, analiza la incorporación de criterios ambientales, sociales y de gobernanza en la enseñanza de las finanzas. La sostenibilidad no aparece como un complemento moral añadido desde fuera al análisis financiero, sino como una dimensión capaz de modificar la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la creación de valor. Su propuesta muestra que una formación profesional rigurosa puede ampliar el campo de aquello por lo que responde sin renunciar a la especificidad ni a la solidez de sus herramientas técnicas.

Cierra el número “Marco 4D para la fluidez en inteligencia artificial generativa: metodología instruccional para la educación superior”, artículo que propone desarrollar la fluidez en inteligencia artificial generativa mediante cuatro capacidades relacionadas con la delegación, la descripción, el discernimiento y la diligencia. Su aporte consiste en desplazar el énfasis desde el dominio circunstancial de una herramienta hacia la formación de un juicio capaz de decidir qué conviene delegar, evaluar críticamente los resultados y asumir responsabilidad por sus consecuencias. La tecnología queda así integrada en un horizonte formativo y ético, no como sustitución del criterio humano, sino como un nuevo ámbito para su ejercicio.

Los manuscritos que componen este número permiten reconocer lo humano bajo formas diversas. Aparece como cuerpo que recuerda y crea, como juicio que decide qué delegar, como subjetividad atravesada por relaciones de género, como responsabilidad ante las consecuencias de una decisión, como capacidad de producir conocimiento desde la experiencia y como posibilidad de continuar aprendiendo. No se presenta como una esencia protegida de la tecnología, la economía o las instituciones, sino como algo que se juega en las relaciones que construimos con ellas.

Volvemos así a la escena inicial. El problema de la hamburguesa perfectamente predecible no era que cumpliera su promesa, sino que aquella promesa comenzara a convertirse en el modelo de todas nuestras experiencias. Una universidad necesita procedimientos, estándares, tecnologías e indicadores. Pero necesita también conservar la posibilidad de que algo no previsto ocurra. Que una pregunta modifique el rumbo de una clase, que una práctica transforme una investigación, que una profesión vuelva a examinar sus responsabilidades y que una persona no sea la misma al terminar su formación. Ese es el norte que persigue la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación en su proyecto educativo y que este número temático busca recoger desde la evidencia de la educación continua y el postgrado.

Quizá allí pueda comenzar a reconocerse un humanismo para el siglo XXI. No como una celebración abstracta del ser humano ni como una defensa nostálgica frente a las transformaciones tecnológicas, sino como el esfuerzo permanente por mantener la educación orientada hacia la dignidad, la creatividad, el juicio y el bien común.

Una universidad humana no promete eliminar toda incertidumbre. Promete algo más difícil: crear las condiciones para que podamos pensar juntos y transformar responsablemente el mundo que todavía no sabemos hacer.

REFERENCIAS

Alexander, T. (2023). Unwrapping the McDonald's model: An introduction to dynamic social theory. *The Journal of American Culture*. https://doi.org/10.1111/jacc.13467

Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2021). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education, 28*, 1310–1327. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881772

Berg, M., & Seeber, B. K. (2013). The slow professor. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*. https://doi.org/10.3138/9781442663091

Bozalek, V. (2022). Slow scholarship: Propositions for the extended curriculum programme. *Education as Change*. https://doi.org/10.25159/1947-9417/9049

Del Cerro Santamaría, G. (2020). Challenges and drawbacks in the marketisation of higher education within neoliberalism. *Review of European Studies, 12*, 22. https://doi.org/10.5539/res.v12n1p22

Gadsby, H. (2022). Fostering reflective practice in Post Graduate Certificate in Education students through the use of reflective journals: Developing a typology for reflection. Reflective Practice, 23, 357–368. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2028612

Hartley, D. (1995). The 'McDonaldization' of higher education: Food for thought? *Oxford Review of Education, 21*(4), 409–423. https://doi.org/10.1080/0305498950210403

Hayes, D. (2025). Fries with that degree? Understanding the McDonaldization of higher education. *Thesis Eleven, 191*, 94–99. https://doi.org/10.1177/07255136251395774

Holmwood, J., & Servós, M. C. (2019). Challenges to public universities: Digitalisation, commodification and precarity. *Social Epistemology, 33*, 309–320. https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1638986

Huang, Q. (2024). From ivory towers to corporate ladders: The impact of managerialism on academic profession. *Adult and Higher Education*. https://doi.org/10.23977/aduhe.2024.060124

Jarvis, J., & De Jager, S. (2024). Let's slow it down: Re-imagining Life orientation education in higher education. *The Independent Journal of Teaching and Learning*. https://doi.org/10.17159/rcjcmk84

Makler, C. (2025). Fostering student agency in intermediate microeconomics courses. *The American Economist, 70*, 330–333. https://doi.org/10.1177/05694345251357587

Mok, K. (1999). The cost of managerialism: The implications for the "McDonaldisation" of higher education in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management, 21*(1), 117–127. https://doi.org/10.1080/1360080990210109

Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice. *International Journal of Qualitative Methods, 14*. https://doi.org/10.1177/1609406915618045

Nadolny, A., & Ryan, S. (2015). McUniversities revisited: A comparison of university and McDonald's casual employee experiences in Australia. *Studies in Higher Education, 40(*1), 142–157. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818642

Olmos-Vega, F., Stalmeijer, R., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher, 45,* 241–251. https://doi.org/10.1080/0142159x.2022.2057287

Palacios, N., Rafique, R., Kwihangana, F., & Zhao, X. (2022). Online peer-led group reflective practice in higher education: A seminar-based project evaluation. *Reflective Practice, 23*, 676–689. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2116567

Parker, M., & Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization, 2*(2), 319–338. https://doi.org/10.1177/135050849522013

Purvis, B., Keding, H., Lewis, A., & Northall, P. (2023). Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project. *Humanities & Social Sciences Communications, 10*. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w

Ram, U. (2025). McDonaldization: Reviving classical sociological theory. *Thesis Eleven, 191*, 100–106. https://doi.org/10.1177/07255136251396172

Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society: An investigation into the changing character of contemporary social life.* Pine Forge Press.

Ritzer, G., Jandrić, P., & Hayes, S. (2018). The velvet cage of educational con(pro)sumption. *Open Review of Educational Research, 5,* 113–129. https://doi.org/10.1080/23265507.2018.1546124

Servage, L. A. (2009). Alternative and professional doctoral programs: What is driving the demand*? Studies in Higher Education, 34*, 765–779. https://doi.org/10.1080/03075070902818761

Simmons, M., McDermott, M., Eaton, S. E., Brown, B., & Jacobsen, M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research, 29*, 245–258. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1886960

Tomlinson, M., & Watermeyer, R. (2020). When masses meet markets: Credentialism and commodification in twenty-first century higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 43*, 173–187. https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1814996

Visanich, V., & Ryan, J. (2025). The AI-ization of society and cultural management through a McDonaldization lens. *Journal of Cultural Management and Cultural Policy, 11*, 292–303. https://doi.org/10.1177/27018466251374265

Zagami, J. (2026). Reflexive researching: Applying self-study methodology as a meta-research framework for investigating qualitative research practice in education. *European Journal of Education 61(*2), e70608. https://doi.org/10.1111/ejed.70608