Dr. H. Aep Saepuloh, M.Si.

MANUSIA
BUDAYA
PENDIDIKAN
MASYARAKAT
PERUBAHAN
MASA DEPAN

Antropologi Pendidikan

Budaya, Identitas, Ketimpangan, dan Transformasi Pembelajaran



KEARIFAN LOKAL
DIALOG
INKLUSI
TRANSFORMASI

MedPro™
MEDIA PUBLIKASI PROFESIONAL
CV. Media Publikasi Profesional

ILMU
MANUSIA
PENDIDIKAN
UNTUK
MASA DEPAN

Antropologi Pendidikan: Budaya, Identitas, Ketimpangan, dan Transformasi Pembelajaran

Dr. H. Aep Saepuloh, M.Si.

MedPro™
MEDIA PUBLIKASI PROFESIONAL

Pasal 44

1. Barangsiapa dengan sengaja dan tanpa hak mengumumkan atau memperbanyak suatu ciptaan atau memberi izin untuk itu, dipidana dengan pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan atau denda paling banyak Rp. 100.000.000,00 (seratus juta rupiah).
2. Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil pelanggaran hak cipta sebagaimana dimaksud dalam ayat (1), dipidana dengan pidana paling lama 5 (lima) tahun dan atau denda paling banyak Rp. 50.000.000,00 (lima puluh juta rupiah.

Antropologi Pendidikan: Budaya, Identitas, Ketimpangan, dan Transformasi Pembelajaran

Penulis:
Dr. H. Aep Saepuloh, M.Si.

Penyunting:
Muhammad Haikal As-Shidqi

Penata Sampul:
Muhammad Luqman Nuryana

Penata Letak:
Neng Wita Nursaadah Fitriah

ISBN:
978-634-05-5830-2

Hak Cipta © 2026
Hak cipta dilindungi undang undang
Dilarang mengutip, menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan pertama, tahun 2026
Diterbitkan oleh **CV. Media Publikasi Profesional**
Pasirjati, Ujung Berung, Kota Bandung, Jawa Barat, 40616
Email: media.publikasiprofesional@gmail.com
Website: https://www.medpro.web.id

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah SWT atas segala rahmat dan karunia-Nya sehingga buku **Antropologi Pendidikan** ini dapat diselesaikan. Buku ini hadir dari kesadaran bahwa pendidikan tidak pernah berlangsung dalam ruang yang kosong. Setiap proses belajar selalu berada dalam konteks budaya, nilai, bahasa, identitas, relasi sosial, struktur kekuasaan, dan pengalaman hidup yang membentuk cara manusia memahami dunia.

Selama ini, pendidikan sering dipahami terutama sebagai kegiatan yang berlangsung di sekolah, ruang kelas, atau institusi formal. Padahal, jauh sebelum memasuki sekolah, seseorang telah belajar melalui keluarga, lingkungan sosial, tradisi, bahasa, agama, kelompok sebaya, dan berbagai praktik kehidupan sehari-hari. Dari perspektif antropologi, pendidikan merupakan bagian dari proses kebudayaan yang terus membentuk dan dibentuk oleh manusia.

Buku ini mengajak pembaca melihat pendidikan secara lebih luas melalui perspektif antropologi. Pembahasan dimulai dari hakikat dan perkembangan antropologi pendidikan, kemudian bergerak pada persoalan enkulturasi dan sosialisasi, pembentukan identitas peserta didik, modal budaya dan ketimpangan pendidikan, bahasa dan relasi kuasa, etnopedagogi dan pengetahuan lokal, multikulturalisme, gender, agama, globalisasi, hingga transformasi pendidikan di era digital.

Berbagai teori dan pemikiran yang dibahas dalam buku ini tidak dimaksudkan hanya sebagai perangkat konseptual, tetapi sebagai cara untuk memahami realitas pendidikan secara lebih kritis dan kontekstual. Sekolah, keluarga, komunitas, lembaga keagamaan, ruang digital, dan

berbagai lingkungan sosial merupakan arena tempat nilai, identitas, pengetahuan, dan kekuasaan terus dinegosiasikan. Karena itu, memahami pendidikan juga berarti memahami manusia dan kebudayaan yang melingkupinya.

Perkembangan teknologi, mobilitas global, perubahan struktur sosial, meningkatnya keberagaman, serta munculnya ruang belajar digital membuat kajian antropologi pendidikan semakin relevan. Pendidikan saat ini tidak hanya berhadapan dengan persoalan kurikulum dan metode pembelajaran, tetapi juga dengan pertanyaan mengenai siapa yang memperoleh akses, pengetahuan mana yang dianggap sah, identitas siapa yang diakui, budaya mana yang diberi ruang, serta bagaimana teknologi mengubah pengalaman belajar manusia.

Melalui buku ini, pembaca diharapkan dapat melihat bahwa keragaman bukanlah hambatan dalam pendidikan, melainkan sumber penting untuk membangun pembelajaran yang lebih manusiawi, inklusif, dan bermakna. Perspektif antropologi membantu kita memahami bahwa tidak ada satu model pendidikan yang sepenuhnya netral dan universal. Setiap sistem pendidikan selalu dipengaruhi oleh sejarah, budaya, struktur sosial, serta nilai yang hidup dalam masyarakat.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa, dosen, guru, peneliti, praktisi pendidikan, pengelola lembaga pendidikan, serta pembaca umum yang tertarik memahami hubungan antara pendidikan dan kebudayaan. Dengan bahasa yang tetap menjaga kedalaman akademik namun lebih terstruktur dan kontekstual, buku ini diharapkan dapat menjadi bahan pembelajaran,

refleksi, serta rujukan dalam memahami berbagai persoalan pendidikan kontemporer.

Penulis menyadari bahwa kajian antropologi pendidikan memiliki cakupan yang sangat luas dan terus berkembang. Oleh karena itu, buku ini tidak dimaksudkan sebagai pembahasan yang sepenuhnya final, melainkan sebagai ruang untuk membuka pemahaman, memperluas perspektif, dan mendorong dialog yang lebih kritis mengenai manusia, budaya, dan pendidikan.

Semoga buku ini dapat memberikan manfaat bagi pembaca dan menjadi bagian dari upaya membangun pendidikan yang lebih peka terhadap keragaman, berkeadilan, kontekstual, dan berorientasi pada kemanusiaan.

Bandung, September 2026

Penulis

PRAKATA

Pendidikan sering kali dibicarakan melalui kurikulum, metode pembelajaran, evaluasi, dan kelembagaan. Semua itu penting, tetapi belum cukup untuk menjelaskan mengapa pengalaman belajar setiap manusia dapat sangat berbeda. Seorang peserta didik tidak datang ke ruang kelas sebagai individu yang kosong. Ia membawa bahasa, nilai keluarga, kebiasaan, identitas, pengalaman sosial, latar ekonomi, keyakinan, serta cara tertentu dalam memahami dunia.

Kesadaran inilah yang menjadi salah satu alasan utama buku Antropologi Pendidikan disusun. Pendidikan pada dasarnya selalu berhubungan dengan kebudayaan. Cara masyarakat mendidik anak, menentukan pengetahuan yang dianggap penting, membentuk perilaku, memandang otoritas, memahami keberhasilan, hingga mendefinisikan manusia ideal selalu berangkat dari konteks sosial dan budaya tertentu.

Antropologi pendidikan memberikan sudut pandang yang penting karena mengajak kita melihat proses belajar bukan hanya sebagai aktivitas kognitif, tetapi sebagai proses sosial dan budaya. Melalui perspektif ini, sekolah dapat dipahami bukan sekadar tempat menyampaikan pelajaran, melainkan ruang tempat identitas dibentuk, nilai dinegosiasikan, bahasa diberi makna, relasi kuasa bekerja, dan berbagai bentuk pengetahuan memperoleh legitimasi.

Buku ini disusun untuk mempertemukan teori antropologi dengan persoalan pendidikan yang nyata. Pembaca akan menemukan pembahasan mengenai enkulturasi dan sosialisasi, pembentukan identitas peserta didik, modal budaya, habitus, ketimpangan pendidikan, bahasa, relasi kuasa, pengetahuan lokal, etnopedagogi, multikulturalisme, gender, agama, globalisasi, serta transformasi pendidikan di era digital. Berbagai topik tersebut sengaja ditempatkan dalam satu rangkaian agar pendidikan dapat dipahami secara lebih utuh.

Salah satu semangat yang ingin dijaga dalam buku ini adalah menempatkan keragaman sebagai kenyataan dasar kehidupan pendidikan. Peserta didik berasal dari latar yang berbeda, memiliki pengalaman yang berbeda, dan tidak selalu memahami dunia dengan cara yang sama. Karena itu, pendidikan yang baik tidak cukup hanya menyediakan akses yang sama, tetapi juga perlu memahami bagaimana perbedaan budaya, bahasa, kelas sosial, agama, gender, dan lingkungan memengaruhi pengalaman belajar.

Buku ini juga berupaya menunjukkan bahwa pendidikan tidak pernah benar-benar netral. Kurikulum, bahasa pengajaran, sistem penilaian, aturan sekolah, dan pilihan pengetahuan selalu membawa asumsi tertentu mengenai apa yang dianggap benar, penting, pantas, dan bernilai. Memahami dimensi tersebut bukan berarti menolak sistem pendidikan, melainkan membuka ruang refleksi agar praktik pendidikan dapat terus diperbaiki.

Pada saat yang sama, buku ini tidak dimaksudkan untuk menempatkan tradisi dan modernitas sebagai dua kutub yang selalu berlawanan. Pengetahuan lokal dapat berdialog dengan ilmu pengetahuan modern. Lembaga pendidikan formal dapat belajar dari komunitas. Teknologi dapat memperluas akses dan kreativitas, tetapi juga perlu dibaca secara kritis karena ikut membentuk cara manusia berinteraksi, belajar, dan membangun identitas.

Perubahan pendidikan di era digital membuat perspektif antropologi semakin penting. Ruang belajar kini tidak lagi hanya berada di sekolah atau kampus. Ia hadir dalam media sosial, komunitas virtual, platform pembelajaran, ruang keluarga, dan berbagai jaringan digital. Perubahan ini menghadirkan peluang sekaligus pertanyaan baru tentang otoritas pengetahuan, ketimpangan akses, identitas digital, privasi, algoritma, dan relasi antara manusia dengan teknologi.

Buku ini dapat dibaca secara berurutan untuk memperoleh gambaran perkembangan gagasan dari dasar-dasar antropologi pendidikan

hingga persoalan kontemporer. Namun, setiap bab juga dirancang agar dapat dibaca sesuai kebutuhan pembaca. Mahasiswa dapat menggunakannya sebagai bahan pengantar dan pendalaman, sedangkan guru, dosen, peneliti, serta praktisi pendidikan dapat memanfaatkannya sebagai bahan refleksi terhadap berbagai persoalan yang mereka hadapi dalam praktik.

Penulis menyadari bahwa antropologi pendidikan merupakan bidang yang luas, dinamis, dan terus berkembang. Banyak persoalan yang masih dapat dikaji lebih dalam, terutama seiring perubahan sosial, perkembangan teknologi, dan semakin kompleksnya interaksi antarbudaya. Karena itu, buku ini lebih tepat dipandang sebagai undangan untuk terus bertanya, memahami, dan membaca pendidikan dengan perspektif yang lebih luas.

Harapan penulis sederhana: semoga buku ini dapat membantu pembaca melihat bahwa pendidikan bukan hanya persoalan mengajar dan belajar, tetapi juga persoalan manusia, budaya, identitas, keadilan, dan masa depan kehidupan bersama.

Semoga buku ini bermanfaat dan dapat menjadi bagian dari ikhtiar untuk membangun pendidikan yang lebih kontekstual, inklusif, kritis, dan tetap berpijak pada penghormatan terhadap martabat manusia.

Bandung, September 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR ..... **V**

PRAKATA ..... **VIII**

DAFTAR ISI ..... **XI**

BAB 1 MEMAHAMI PENDIDIKAN SEBAGAI FENOMENA BUDAYA **15**

A. Pendidikan Tidak Pernah Berada di Ruang Kosong 15
B. Dari Antropologi Klasik Menuju Antropologi Pendidikan 16
C. Belajar sebagai Proses Menjadi Manusia Berbudaya 17
D. Sekolah sebagai Ruang Kebudayaan 18
E. Dari Etnografi Sekolah Menuju Perspektif Kritis 19
F. Cara Antropologi Membaca Dunia Pendidikan 20
G. Ketika Ruang Belajar Berpindah ke Dunia Digital 21
H. Mengapa Perspektif Antropologi Penting bagi Pendidikan 22

BAB 2 MODAL BUDAYA, HABITUS, DAN KETIMPANGAN PENDIDIKAN ... **24**

A. Mengapa Kesempatan Pendidikan Tidak Selalu Sama? 24
B. Habitus: Pengalaman yang Membentuk Cara Bertindak 25
C. Modal Budaya dan Keuntungan yang Tidak Selalu Terlihat 26
D. Sekolah sebagai Arena 27
E. Ketika Budaya Dominan Menjadi Standar 28
F. Bahasa sebagai Modal dalam Pendidikan 29
G. Keragaman Bahasa, Identitas, dan Pengakuan 30
H. Ketimpangan Akses Tidak Hanya Berarti Tidak Bisa Sekolah 31
I. Meritokrasi dan Titik Awal yang Berbeda 32
J. Pendidikan dan Kemungkinan Mobilitas Sosial 33
K. Dari Reproduksi Menuju Transformasi 34

BAB 3 RITUAL, SIMBOL, DAN KEHIDUPAN TERSEMBUNYI DI SEKOLAH ... **36**

A. Sekolah Lebih dari Sekadar Ruang Belajar 36
B. Ritual dan Peralihan Status dalam Kehidupan Sekolah 37

C. Liminalitas dan Pengalaman Berada di Antara Dua Status 38
D. Ketika Ritual Menjadi Bermakna atau Sekadar Rutinitas 39
E. Ruang Sekolah Juga Mengajarkan Sesuatu 39
F. Kurikulum yang Tidak Tertulis 40
G. Disiplin, Tubuh, dan Pengawasan 41
H. Dari Kepatuhan Menuju Disiplin Diri 42
I. Remaja dan Pembentukan Subkultur Sekolah 42
J. Kontestasi Simbolik dan Ruang untuk Menjadi Diri Sendiri 43
K. Subkultur di Era Digital 44
L. Memahami Subkultur Tanpa Memberi Label 45
M. Dari Kontrol Menuju Pengakuan 45

BAB 4 PEDAGOGI KRITIS, DEKOLONISASI, DAN PENGETAHUAN LOKAL ... 47

A. Pedagogi Kritis Paulo Freire: Dialog, Kesadaran, dan Praksis 47
B. Pedagogi Kritis dalam Konteks Budaya 49
C. Dekolonisasi Kurikulum dan Politik Pengetahuan 50
D. Pengetahuan Lokal dan Etnopedagogi 51
E. Menghubungkan Pengetahuan Lokal, Global, dan Komunitas 53
F. Tantangan dan Arah Pendidikan yang Dialogis dan Kontekstual 54

BAB 5 ETNISITAS, MULTIKULTURALISME, DAN KERAGAMAN DALAM PENDIDIKAN 56

A. Pendidikan dalam Masyarakat yang Beragam 56
B. Identitas, Stereotip, dan Budaya Sekolah 57
C. Asimilasi, Akulturasi, dan Integrasi Sosial 58
D. Bahasa, Migrasi, dan Identitas Hibrida 59
E. Pendidikan Inklusif dan Antropologi Disabilitas 60
F. Dari Pengakuan menuju Budaya Inklusi 61

BAB 6 GENDER, IDENTITAS, DAN RUANG PENDIDIKAN 64

A. Gender sebagai Konstruksi Sosial dalam Pendidikan 64
B. Stereotip, Bahasa, dan Ekspektasi di Ruang Kelas 65
C. Bias Gender dan Kekerasan Simbolik dalam Institusi Pendidikan 66

D. Pedagogi Responsif Gender dan Budaya Sekolah 67
E. Pendidikan Seksualitas, Nilai, dan Konteks Budaya 67
F. Menuju Pendidikan yang Adil, Aman, dan Kontekstual 69

BAB 7 AGAMA, SPIRITUALITAS, DAN PENDIDIKAN 70

A. Pendidikan Agama sebagai Proses Pewarisan Nilai 70
B. Teks Suci, Otoritas, dan Pengalaman Keagamaan 71
C. Agama, Budaya Lokal, dan Perubahan Zaman 72
D. Agama, Negara, dan Pembentukan Warga Negara 73
E. Moderasi Beragama, Dialog, dan Literasi Digital 73
F. Pendidikan Agama yang Reflektif, Inklusif, dan Kontekstual 74

BAB 8 GLOBALISASI, MOBILITAS, DAN PERUBAHAN PENDIDIKAN 76

A. Ketika Pendidikan Bertemu Logika Pasar 76
B. Standardisasi, Akuntabilitas, dan Otonomi Pendidikan 77
C. Mobilitas Pelajar dan Pembentukan Identitas Transnasional 78
D. Mobilitas, Kosmopolitanisme, dan Ketimpangan 79
E. Internasionalisasi dan Ketegangan antara Global dan Lokal 80
F. Menuju Globalisasi Pendidikan yang Adil dan Kontekstual 81

BAB 9 PENDIDIKAN DIGITAL, KESENJANGAN, DAN KECERDASAN BUATAN 83

A. Ruang Belajar yang Berpindah ke Dunia Digital 83
B. Etnografi Digital dan Identitas dalam Ruang Virtual 84
C. Kesenjangan Digital sebagai Kesenjangan Budaya 84
D. Membangun Pendidikan Digital yang Inklusif 85
E. Kecerdasan Buatan, Algoritma, dan Perubahan Pedagogi 86
F. Menjaga Kemanusiaan dalam Pendidikan Berbasis Teknologi 87

BAB 10 PENDIDIKAN INFORMAL, MASYARAKAT ADAT, DAN LINGKUNGAN 89

A. Belajar di Luar Sekolah 89
B. Keluarga, Ruang Publik, dan Komunitas sebagai Ruang Belajar 90
C. Masyarakat Adat dan Pengetahuan yang Hidup 90

D. EKOLITERASI LOKAL DAN PEMBELAJARAN DARI LINGKUNGAN 91
E. PENDIDIKAN MODERN DAN KELESTARIAN BUDAYA ADAT 92
F. MENGHUBUNGKAN SEKOLAH, KOMUNITAS, DAN MASA DEPAN BERKELANJUTAN 93

PENUTUP 95

A. PENDIDIKAN SEBAGAI FENOMENA BUDAYA YANG TERUS BERGERAK 95
B. MENJAGA KEMANUSIAAN, KERAGAMAN, DAN KEADILAN DALAM PENDIDIKAN 96
C. ARAH PENDIDIKAN DAN ANTROPOLOGI PENDIDIKAN KE DEPAN 97

DAFTAR PUSTAKA 99

BAB 1
MEMAHAMI PENDIDIKAN SEBAGAI FENOMENA BUDAYA

A. Pendidikan Tidak Pernah Berada di Ruang Kosong

Pendidikan sering dipahami sebagai kegiatan yang berlangsung di sekolah, ruang kelas, atau lembaga formal. Dalam pengertian yang lebih luas, pendidikan sebenarnya berlangsung jauh sebelum seseorang memasuki sekolah. Anak belajar dari keluarga, bahasa yang digunakan sehari-hari, kebiasaan masyarakat, nilai agama, aturan sosial, permainan, lingkungan tempat tinggal, serta berbagai pengalaman yang membentuk cara mereka memahami dunia.

Dari sudut pandang antropologi, proses belajar tidak dapat dilepaskan dari kebudayaan. Cara masyarakat mendidik anak selalu berkaitan dengan pandangan tentang manusia, kedewasaan, kebaikan, pengetahuan, kewajiban, serta masa depan yang dianggap ideal. Karena itu, pendidikan bukan sekadar proses penyampaian ilmu, tetapi juga proses pewarisan, pembentukan, dan perubahan budaya.

Pemahaman tersebut menjadi dasar penting dalam antropologi pendidikan. Bidang ini melihat bahwa manusia tumbuh sebagai makhluk berbudaya melalui proses yang panjang. Nilai, norma, bahasa, simbol, dan kebiasaan tidak diwariskan secara biologis, tetapi dipelajari melalui interaksi dengan lingkungan sosial.

Dalam kehidupan sehari-hari, proses tersebut dapat terlihat dari hal-hal sederhana. Anak belajar bagaimana berbicara kepada orang yang lebih tua, memahami aturan dalam keluarga, mengenali apa yang dianggap sopan atau tidak sopan, bekerja sama dengan teman, mengikuti kegiatan keagamaan, hingga memahami cara masyarakat

memberi makna terhadap keberhasilan. Semua pengalaman tersebut merupakan bagian dari pendidikan.

Dengan demikian, ruang pendidikan jauh lebih luas daripada ruang sekolah. Rumah, lingkungan, komunitas, tempat ibadah, kelompok sebaya, ruang publik, bahkan media digital dapat menjadi tempat berlangsungnya pembelajaran budaya.

Pendidikan bukan hanya proses memperoleh pengetahuan, tetapi juga proses menjadi manusia dalam suatu kebudayaan.

B. Dari Antropologi Klasik Menuju Antropologi Pendidikan

Perkembangan antropologi pendidikan tidak dapat dilepaskan dari tradisi antropologi pada awal abad ke-20. Salah satu tokoh penting dalam perkembangan tersebut adalah Franz Boas, yang menentang pandangan bahwa perkembangan manusia semata-mata ditentukan oleh faktor biologis. Boas menekankan pentingnya lingkungan sosial dan budaya dalam membentuk manusia.

Pemikiran tersebut kemudian berkembang melalui karya para antropolog seperti Margaret Mead dan Ruth Benedict. Kajian terhadap berbagai masyarakat menunjukkan bahwa masa kanak-kanak, proses pendewasaan, pola pengasuhan, serta cara seseorang belajar sangat dipengaruhi oleh kebudayaan tempat ia hidup.

Temuan-temuan antropologi klasik memperluas cara memahami pendidikan. Pendidikan tidak lagi hanya dilihat sebagai kegiatan formal yang dilakukan guru kepada murid, melainkan sebagai proses kebudayaan yang berlangsung dalam kehidupan sehari-hari. Ritus peralihan menuju kedewasaan, tradisi tutur, pembagian tanggung jawab dalam keluarga, cara masyarakat bekerja, kegiatan keagamaan, dan interaksi antargenerasi dapat memiliki fungsi pendidikan yang sangat kuat.

Perspektif ini membantu menjelaskan mengapa praktik pendidikan berbeda antara satu masyarakat dengan masyarakat lainnya. Apa yang dianggap sebagai bentuk kedisiplinan dalam satu budaya belum tentu dipahami dengan cara yang sama dalam budaya lain. Demikian pula cara anak belajar mandiri, menghormati orang lain, atau memahami tanggung jawab sangat dipengaruhi oleh sistem nilai yang hidup dalam masyarakat.

Antropologi pendidikan kemudian berkembang sebagai bidang kajian yang mempelajari hubungan timbal balik antara pendidikan dan kebudayaan. Kebudayaan membentuk proses belajar, sementara pendidikan ikut mempertahankan, mengubah, dan memperbarui kebudayaan. Hubungan tersebut bersifat dinamis karena peserta didik tidak selalu menerima nilai yang diwariskan secara pasif; mereka dapat menafsirkan kembali, mempertanyakan, menyesuaikan, bahkan mengubah nilai tersebut sesuai pengalaman dan perubahan zaman.

C. Belajar sebagai Proses Menjadi Manusia Berbudaya

Dalam kehidupan modern, belajar sering dihubungkan dengan kemampuan mengingat, memahami, dan menguasai materi. Perspektif antropologi menawarkan pemahaman yang lebih luas: belajar adalah proses manusia membentuk hubungan dengan lingkungan sosial dan budayanya.

Pengetahuan tidak hanya berada dalam buku atau pikiran seseorang. Pengetahuan juga hadir dalam bahasa, kebiasaan, simbol, benda, ruang, tradisi, dan hubungan antarmanusia. Seseorang memahami dunia melalui pengalaman hidup bersama orang lain.

Sebagai contoh, seorang anak tidak belajar tentang kerja sama hanya melalui definisi. Ia mengalaminya ketika bermain dengan teman, membantu keluarga, mengikuti kegiatan kelompok, atau terlibat dalam organisasi. Demikian pula nilai tanggung jawab tidak hanya dipahami

melalui penjelasan, tetapi melalui kesempatan menjalankan tugas dan menghadapi konsekuensinya.

Karena itu, proses pendidikan selalu mengandung dimensi sosial. Di dalam ruang belajar terdapat aturan tentang siapa yang berbicara, bagaimana seseorang dianggap berhasil, pengetahuan apa yang dinilai penting, serta perilaku apa yang dihargai. Hal-hal tersebut menunjukkan bahwa pendidikan selalu membawa nilai tertentu.

Dalam perspektif antropologi, peserta didik juga tidak dipandang sebagai penerima informasi yang pasif. Mereka membawa pengalaman, bahasa, kebiasaan, dan latar budaya sendiri ketika memasuki lingkungan pendidikan. Ketika pengalaman tersebut bertemu dengan budaya sekolah, terjadilah proses negosiasi: sebagian nilai diterima, kebiasaan tertentu disesuaikan, pengetahuan baru diperoleh, dan beberapa pandangan dipertanyakan. Proses inilah yang membuat pengalaman pendidikan setiap orang tidak selalu sama, bahkan ketika mereka berada di sekolah atau kelas yang sama.

D. Sekolah sebagai Ruang Kebudayaan

Sekolah sering dianggap sebagai tempat yang netral untuk menyampaikan ilmu pengetahuan. Antropologi pendidikan mengajak kita melihatnya dengan lebih kritis. Sekolah merupakan sebuah ruang budaya yang memiliki bahasa, aturan, simbol, hierarki, tradisi, nilai, kebiasaan, serta harapan mengenai bagaimana seorang peserta didik seharusnya bersikap.

Cara guru berbicara kepada siswa, pembagian tempat duduk, pakaian, jadwal, tata tertib, upacara, sistem penilaian, hingga cara keberhasilan didefinisikan merupakan bagian dari budaya sekolah. Karena itu, pendidikan formal tidak hanya mengajarkan apa yang

tertulis dalam kurikulum. Siswa juga mempelajari berbagai nilai dan norma melalui pengalaman sehari-hari.

Melalui kehidupan sekolah, peserta didik belajar berhubungan dengan otoritas, bekerja dengan orang lain, menghadapi kompetisi, menyelesaikan konflik, dan menempatkan diri dalam kelompok. Pengalaman-pengalaman tersebut merupakan bagian dari pendidikan budaya yang sering kali tidak tertulis secara formal.

Budaya sekolah dapat membantu peserta didik berkembang, tetapi juga dapat menciptakan jarak ketika nilai yang berlaku terlalu berbeda dengan latar budaya mereka. Seorang anak yang terbiasa menggunakan bahasa tertentu di rumah, misalnya, dapat mengalami kesulitan ketika bahasa sekolah menggunakan pola komunikasi yang berbeda. Kesulitan tersebut tidak selalu menunjukkan rendahnya kemampuan, tetapi dapat berasal dari perbedaan pengalaman budaya.

Di sinilah antropologi pendidikan memberikan perhatian penting terhadap keragaman. Pendidikan yang baik bukan berarti menghapus perbedaan agar semua peserta didik menjadi sama. Pendidikan justru perlu memahami perbedaan agar setiap peserta didik memiliki kesempatan belajar secara bermakna.

Sekolah bukan hanya tempat ilmu diajarkan. Sekolah juga merupakan tempat budaya diproduksi, diwariskan, dan dinegosiasikan.

E. Dari Etnografi Sekolah Menuju Perspektif Kritis

Pada tahap awal perkembangannya, antropologi pendidikan banyak menggunakan pengamatan mendalam terhadap kehidupan sekolah. Interaksi guru dan murid, kebiasaan di ruang kelas, hubungan antarsiswa, dan berbagai aturan tidak tertulis menjadi perhatian utama. Pendekatan seperti ini memberikan gambaran bahwa kehidupan pendidikan jauh lebih kompleks dibandingkan apa yang terlihat dalam dokumen kurikulum.

Perkembangan antropologi pendidikan kemudian melahirkan pertanyaan yang lebih kritis. Tidak cukup hanya bertanya apa yang terjadi di sekolah, tetapi juga mengapa hal tersebut terjadi, siapa yang memperoleh keuntungan, pengetahuan siapa yang dianggap penting, budaya siapa yang dijadikan standar, dan apakah semua peserta didik memperoleh peluang yang sama.

Perspektif kritis melihat bahwa institusi pendidikan dapat berkaitan dengan struktur sosial yang lebih luas, seperti kelas sosial, ekonomi, etnisitas, gender, dan hubungan kekuasaan. Hal ini tidak berarti sekolah selalu menjadi sumber ketidakadilan. Sebaliknya, perspektif antropologi membantu menunjukkan bahwa sekolah dapat menjadi ruang reproduksi ketimpangan sekaligus ruang transformasi sosial.

Kurikulum, bahasa, penilaian, dan kebijakan pendidikan perlu dilihat dalam konteks tersebut. Jika sekolah hanya mengakui pengalaman kelompok tertentu sebagai standar, peserta didik dari latar budaya lain dapat merasa bahwa pengetahuan dan identitas mereka kurang dihargai. Namun, apabila pendidikan membuka ruang bagi keberagaman, sekolah dapat menjadi tempat peserta didik mengenal dunia yang lebih luas tanpa harus kehilangan akar sosial dan budayanya.

F. Cara Antropologi Membaca Dunia Pendidikan

Antropologi memiliki cara khas dalam memahami pendidikan, yaitu dengan mendekati kehidupan sebagaimana dialami oleh manusia sehari-hari. Perhatian tidak hanya diarahkan kepada aturan formal atau dokumen pendidikan, tetapi juga kepada pengalaman nyata peserta didik, guru, keluarga, dan komunitas.

Pengamatan terhadap kehidupan sehari-hari membantu melihat hal-hal yang sering tidak tertulis dalam kebijakan. Misalnya,

bagaimana siswa membentuk kelompok pertemanan, bagaimana guru memperlakukan perbedaan kemampuan, bagaimana peserta didik menggunakan ruang sekolah, atau bagaimana aturan formal ditafsirkan dalam praktik.

Percakapan dengan pelaku pendidikan juga membantu memahami makna yang berada di balik tindakan. Dua orang dapat mengalami peristiwa yang sama tetapi memberikan makna yang berbeda karena pengalaman sosial mereka berbeda.

Selain itu, bahasa dan dokumen pendidikan juga dapat dibaca sebagai bagian dari kebudayaan. Buku pelajaran, aturan sekolah, kurikulum, dan berbagai bentuk komunikasi membawa gagasan mengenai manusia ideal, pengetahuan penting, dan perilaku yang dianggap benar.

Dengan cara membaca semacam ini, antropologi tidak hanya melihat apa yang dikatakan oleh sebuah lembaga, tetapi juga bagaimana nilai tersebut benar-benar dijalankan dalam kehidupan sehari-hari. Observasi, percakapan mendalam, dan pembacaan terhadap wacana menjadi sarana penting untuk memahami norma, pengalaman, dan relasi kuasa yang membentuk dunia pendidikan.

G. Ketika Ruang Belajar Berpindah ke Dunia Digital

Perkembangan teknologi telah memperluas ruang pendidikan. Belajar tidak lagi hanya berlangsung melalui interaksi tatap muka di sekolah. Platform pembelajaran, kelas daring, media sosial, video, forum diskusi, dan berbagai komunitas digital menjadi bagian dari kehidupan pendidikan.

Perubahan tersebut membuat konsep ruang belajar semakin kompleks. Seseorang dapat berada di rumah tetapi mengikuti perkuliahan dari tempat yang jauh. Siswa dapat belajar dari guru, teman, video, komunitas digital, atau percakapan di media sosial.

Kondisi ini membuat batas antara pendidikan formal dan pembelajaran informal semakin kabur.

Antropologi pendidikan kemudian memperluas perhatiannya ke ruang digital. Perkembangan ini melahirkan *etnografi digital atau netnografi* sebagai pendekatan untuk memahami interaksi, identitas, dan praktik belajar yang berlangsung di ruang virtual.

Teknologi bukan sekadar alat yang memindahkan kelas ke layar. Desain platform dapat memengaruhi cara orang berinteraksi, algoritma dapat memengaruhi informasi yang lebih sering muncul, fitur komunikasi dapat membentuk kedekatan antara pendidik dan peserta didik, dan identitas dapat ditampilkan dengan cara yang berbeda di ruang digital.

Karena itu, ruang digital juga perlu dipahami sebagai ruang kebudayaan. Di dalamnya terdapat aturan, simbol, kebiasaan, hierarki, serta bentuk relasi sosial baru. Antropologi pendidikan membantu membaca perubahan tersebut dengan tetap menempatkan manusia sebagai pusat perhatian.

H. Mengapa Perspektif Antropologi Penting bagi Pendidikan

Perspektif antropologi mengingatkan bahwa tidak ada peserta didik yang datang ke sekolah tanpa sejarah. Setiap orang membawa pengalaman keluarga, bahasa, nilai, keyakinan, kelas sosial, lingkungan, dan identitas yang membentuk cara mereka memahami dunia.

Karena itu, pendidikan tidak dapat sepenuhnya diseragamkan. Standar tetap diperlukan, tetapi standar tidak seharusnya menghapus konteks. Guru memerlukan kemampuan memahami latar belakang peserta didik, kurikulum perlu memberi ruang terhadap keberagaman pengalaman, dan sekolah perlu menyadari bahwa perbedaan bukan selalu tanda kekurangan.

Pembuat kebijakan juga perlu memahami bahwa suatu program yang berhasil di satu tempat belum tentu memberikan hasil yang sama ketika diterapkan pada masyarakat dengan kondisi budaya yang berbeda. Konteks sosial dan budaya memengaruhi cara kebijakan dipahami dan dijalankan.

Perspektif antropologi dengan demikian menawarkan cara melihat pendidikan secara lebih manusiawi. Ia membantu kita memahami bukan hanya apa yang dipelajari seseorang, tetapi juga siapa yang belajar, dari lingkungan seperti apa ia berasal, nilai apa yang membentuknya, bagaimana ia memaknai pengalaman belajar, dan bagaimana pendidikan ikut membentuk identitasnya.

Inilah landasan yang diperlukan sebelum memasuki pembahasan lebih lanjut mengenai proses enkulturasi dan sosialisasi. Untuk memahami bagaimana manusia belajar menjadi anggota masyarakat, kita terlebih dahulu perlu memahami bahwa pendidikan pada hakikatnya merupakan bagian dari perjalanan manusia dalam membentuk, mewarisi, dan mengubah kebudayaan.

BAB 2
MODAL BUDAYA, HABITUS, DAN KETIMPANGAN PENDIDIKAN

A. Mengapa Kesempatan Pendidikan Tidak Selalu Sama?

Pendidikan sering dipandang sebagai jalan menuju mobilitas sosial. Sekolah diharapkan memberikan kesempatan bagi setiap peserta didik untuk mengembangkan kemampuan, memperoleh pengetahuan, dan membangun masa depan yang lebih baik. Namun, pengalaman pendidikan menunjukkan bahwa kesempatan yang tersedia tidak selalu dapat dimanfaatkan dengan cara yang sama oleh semua orang.

Peserta didik memasuki sekolah dengan latar belakang yang berbeda. Sebagian tumbuh dalam keluarga yang memiliki banyak buku, akses teknologi, ruang belajar yang nyaman, kesempatan mengikuti kegiatan tambahan, serta kebiasaan berkomunikasi yang dekat dengan dunia akademik. Sebagian lainnya tumbuh dengan sumber daya yang lebih terbatas, tetapi memiliki pengalaman, keterampilan, dan pengetahuan yang berkembang dari lingkungan sosial yang berbeda.

Perbedaan tersebut tidak dengan sendirinya menentukan keberhasilan atau kegagalan seseorang. Namun, ia dapat memengaruhi bagaimana peserta didik beradaptasi dengan tuntutan sekolah.

Di sinilah antropologi pendidikan mengajukan pertanyaan penting. Apakah sistem pendidikan benar-benar menilai kemampuan peserta didik secara netral? Ataukah sebagian aturan, bahasa, kebiasaan, dan standar sekolah lebih dekat dengan pengalaman budaya kelompok tertentu?

Pertanyaan tersebut membawa kita pada pemikiran Pierre Bourdieu mengenai habitus, arena, modal budaya, dan reproduksi sosial.

Kesempatan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh pintu sekolah yang terbuka, tetapi juga oleh sumber daya sosial dan budaya yang dibawa seseorang ketika memasuki pintu tersebut.

B. Habitus: Pengalaman yang Membentuk Cara Bertindak

Salah satu konsep penting dalam pemikiran Bourdieu adalah habitus. Secara sederhana, habitus dapat dipahami sebagai seperangkat kecenderungan berpikir, merasakan, menilai, dan bertindak yang terbentuk melalui pengalaman hidup.

Habitus tidak muncul dalam satu hari. Ia dibentuk secara perlahan melalui keluarga, lingkungan sosial, kebiasaan, bahasa, pengalaman pendidikan, serta berbagai hubungan yang dialami seseorang sejak kecil.

Karena terbentuk melalui pengalaman yang berulang, banyak unsur habitus bekerja tanpa selalu disadari. Cara seseorang berbicara kepada guru, keberanian mengemukakan pendapat, kebiasaan membaca, cara memandang pendidikan, bahkan cara membayangkan masa depan dapat berkaitan dengan pengalaman sosial yang telah terinternalisasi.

Dalam konteks sekolah, peserta didik yang tumbuh dalam lingkungan yang kebiasaannya dekat dengan budaya akademik mungkin lebih mudah memahami ekspektasi sekolah. Mereka terbiasa berdiskusi, membaca, menyampaikan pendapat, atau berinteraksi dengan orang dewasa dalam pola komunikasi yang sesuai dengan tuntutan pendidikan formal.

Sementara itu, peserta didik dari lingkungan lain mungkin membawa bentuk pengetahuan dan keterampilan yang berbeda.

Kesulitan mereka menyesuaikan diri dengan budaya sekolah tidak selalu menunjukkan rendahnya kemampuan. Bisa jadi terdapat jarak antara habitus yang berkembang dalam keluarga dengan kebiasaan yang dihargai institusi pendidikan.

Penting untuk ditegaskan bahwa habitus bukanlah takdir yang tidak dapat berubah. Pengalaman baru dapat mengubah cara seseorang berpikir dan bertindak. Pendidikan sendiri dapat memperluas habitus dengan memperkenalkan peserta didik pada lingkungan, pengetahuan, relasi, dan kemungkinan baru.

Karena itu, konsep habitus membantu kita memahami bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya merupakan hasil kemampuan individual, tetapi juga berhubungan dengan pengalaman sosial yang telah membentuk seseorang.

C. Modal Budaya dan Keuntungan yang Tidak Selalu Terlihat

Bourdieu menggunakan konsep modal untuk menjelaskan berbagai sumber daya yang dapat memberikan keuntungan kepada seseorang dalam kehidupan sosial. Dalam dunia pendidikan, salah satu bentuk yang sangat penting adalah modal budaya.

Modal budaya dapat berupa pengetahuan, keterampilan berbahasa, kebiasaan membaca, cara berkomunikasi, selera budaya, pengalaman mengikuti kegiatan tertentu, maupun pemahaman tentang bagaimana sistem pendidikan bekerja.

Sebagian modal budaya mudah dikenali. Sertifikat, gelar, atau kemampuan tertentu dapat terlihat secara formal. Namun, sebagian lainnya bekerja secara lebih halus.

Seorang anak yang terbiasa berdiskusi dengan orang tua mungkin lebih percaya diri berbicara di depan kelas. Anak yang sejak

kecil terbiasa mengunjungi perpustakaan atau membaca buku memiliki pengalaman berbeda ketika berhadapan dengan teks akademik. Anak yang keluarganya memahami jalur pendidikan tinggi dapat memperoleh informasi tentang pilihan sekolah, beasiswa, atau karier lebih awal.

Keuntungan semacam itu sering tidak terlihat karena tampak sebagai kemampuan pribadi.

Perspektif Bourdieu mengingatkan bahwa sebagian kemampuan yang dinilai sekolah sebenarnya juga dibentuk melalui kesempatan sosial yang tidak terbagi secara merata. Dalam kerangka ini, sekolah dapat lebih mudah mengakui modal budaya yang menyerupai budaya akademik dominan.

Hal tersebut tidak berarti prestasi siswa semata-mata hasil kelas sosial. Kemampuan, usaha, dukungan guru, pengalaman pribadi, dan banyak faktor lain tetap berperan. Namun, modal budaya membantu menjelaskan mengapa titik awal peserta didik dapat berbeda.

D. Sekolah sebagai Arena

Konsep berikutnya adalah arena atau *field*. Bourdieu memahami kehidupan sosial sebagai kumpulan ruang tempat individu dan kelompok berinteraksi, bersaing, membangun posisi, serta memperoleh pengakuan.

Sekolah merupakan salah satu arena tersebut. Di dalamnya terdapat aturan formal dan informal mengenai apa yang dianggap sebagai prestasi, perilaku yang baik, cara berbicara yang tepat, pengetahuan yang penting, serta bentuk keberhasilan yang dihargai.

Peserta didik memasuki arena pendidikan dengan modal yang berbeda. Ada yang modal budayanya sangat sesuai dengan aturan sekolah sehingga lebih mudah memperoleh pengakuan. Ada pula yang

memiliki kemampuan penting tetapi kurang terlihat karena bentuknya tidak sesuai dengan standar yang digunakan institusi.

Misalnya, seorang peserta didik mungkin memiliki pengetahuan mendalam mengenai pertanian karena sejak kecil terlibat dalam kehidupan keluarga petani. Namun, kemampuan tersebut belum tentu memperoleh nilai akademik yang sama dengan kemampuan menyelesaikan soal tertentu.

Contoh seperti ini menunjukkan bahwa sistem pendidikan pada dasarnya melakukan proses seleksi terhadap pengetahuan yang akan diajarkan dan dinilai.

Pertanyaan antropologisnya bukan apakah sekolah boleh memiliki standar. Standar tetap diperlukan. Persoalan yang perlu direnungkan adalah bagaimana standar itu dibentuk, pengalaman siapa yang paling mudah diakomodasi, dan apakah tersedia ruang bagi berbagai bentuk pengetahuan untuk memperoleh pengakuan.

E. Ketika Budaya Dominan Menjadi Standar

Pemikiran Bourdieu semakin kritis melalui konsep kekerasan simbolik. Istilah ini tidak merujuk pada kekerasan fisik, melainkan pada proses ketika cara berpikir, bahasa, nilai, atau kebiasaan kelompok tertentu diterima sebagai sesuatu yang wajar dan universal, sementara bentuk budaya lainnya dianggap kurang bernilai.

Dalam dunia pendidikan, mekanisme ini dapat muncul ketika hanya satu bentuk bahasa, pengetahuan, atau ekspresi budaya dianggap mencerminkan kecerdasan.

Peserta didik yang telah familiar dengan budaya tersebut akan lebih mudah menyesuaikan diri. Sementara mereka yang membawa kebiasaan berbeda harus melakukan kerja tambahan untuk memahami

bukan hanya materi pelajaran, tetapi juga aturan budaya yang tidak selalu dijelaskan secara terbuka.

Kurikulum juga dapat menjadi bagian dari proses tersebut ketika pengalaman kelompok tertentu lebih sering hadir dalam buku, contoh pembelajaran, atau narasi sejarah, sementara pengalaman kelompok lain hanya mendapatkan ruang terbatas.

Namun, penting untuk tidak membaca teori Bourdieu secara terlalu deterministik. Sekolah tidak selalu dan tidak otomatis menjadi alat reproduksi kelompok dominan. Sekolah juga dapat menjadi ruang mobilitas sosial, pembentukan kesadaran kritis, dan perubahan. Guru, peserta didik, komunitas, serta kebijakan pendidikan memiliki kemampuan untuk menegosiasikan dan mengubah praktik yang dianggap tidak adil.

Dengan demikian, teori reproduksi sosial sebaiknya digunakan sebagai lensa kritis, bukan sebagai kesimpulan bahwa semua sekolah pasti menghasilkan ketimpangan.

F. Bahasa sebagai Modal dalam Pendidikan

Bahasa memiliki posisi sangat penting dalam pengalaman pendidikan. Sekolah tidak hanya menggunakan bahasa untuk menyampaikan materi. Bahasa juga menjadi sarana untuk menunjukkan pemahaman, mengikuti evaluasi, membangun hubungan dengan guru, berargumentasi, dan memperoleh pengakuan.

Dalam formulasi awal Bernstein, teori kode terbatas dan kode terelaborasi digunakan untuk menjelaskan hubungan antara pola komunikasi dan lingkungan sosial. Kode yang lebih bergantung pada konteks bersama dapat efektif dalam kelompok yang memiliki kedekatan pengalaman, sedangkan pola komunikasi yang lebih eksplisit dan terstruktur dapat digunakan ketika penutur tidak memiliki banyak konteks bersama.

Yang penting, perbedaan tersebut bukan perbedaan tingkat kecerdasan.

Masalah muncul ketika sekolah lebih menghargai satu pola komunikasi dan kemudian menjadikannya ukuran kemampuan universal. Peserta didik yang sejak kecil terbiasa dengan pola tersebut memperoleh keuntungan karena bahasa sekolah terasa familiar. Sementara peserta didik dari lingkungan bahasa yang berbeda harus mempelajari materi sekaligus memahami cara berkomunikasi yang diharapkan institusi.

Dengan perspektif ini, guru perlu berhati-hati agar perbedaan bahasa tidak langsung ditafsirkan sebagai kekurangan kemampuan.

Dialek lokal, bahasa daerah, bahasa ibu, dan berbagai pola komunikasi membawa pengetahuan serta identitas budaya tertentu. Pendidikan tetap membutuhkan bahasa pengantar bersama, tetapi penggunaan bahasa formal seharusnya tidak menjadi alasan untuk merendahkan bahasa yang digunakan peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

G. Keragaman Bahasa, Identitas, dan Pengakuan

Persoalan bahasa menjadi semakin kompleks dalam masyarakat multibahasa. Di banyak tempat, seorang anak dapat menggunakan satu bahasa dalam keluarga, bahasa lain dalam lingkungan sosial, dan bahasa formal yang berbeda lagi ketika berada di sekolah.

Kemampuan berpindah antara berbagai bahasa sebenarnya menunjukkan fleksibilitas yang tinggi. Namun, apabila institusi hanya menganggap satu bentuk bahasa sebagai satu-satunya bentuk yang benar atau bernilai, keragaman tersebut dapat berubah menjadi sumber tekanan.

Peserta didik dapat merasa bahwa bahasa keluarganya tidak memiliki tempat di lingkungan pendidikan. Dalam jangka panjang, pengalaman semacam ini bukan hanya berkaitan dengan kemampuan belajar, tetapi juga dengan penghargaan terhadap identitas.

Perspektif Global Selatan menambahkan dimensi sejarah terhadap persoalan tersebut. Di sejumlah masyarakat, bahasa pendidikan terbentuk melalui sejarah kolonial, pembentukan negara, migrasi, dan modernisasi. Karena itu, hubungan antara bahasa rumah dan bahasa sekolah tidak dapat dilepaskan dari persoalan kekuasaan dan sejarah.

Meskipun demikian, peserta didik bukan penerima pasif. Mereka dapat melakukan alih kode, menggabungkan bahasa, menciptakan ekspresi baru, dan menyesuaikan cara berbicara dengan lingkungan yang berbeda. Kemampuan tersebut menunjukkan bahwa bahasa bukan hanya alat dominasi, tetapi juga ruang kreativitas dan negosiasi identitas.

H. Ketimpangan Akses Tidak Hanya Berarti Tidak Bisa Sekolah

Ketimpangan pendidikan sering dipahami sebatas perbedaan kesempatan untuk memasuki sekolah. Padahal, akses memiliki dimensi yang jauh lebih luas. Dua peserta didik dapat sama-sama terdaftar di sekolah tetapi mengalami kualitas pendidikan yang sangat berbeda.

Perbedaan kualitas pengalaman pendidikan dapat muncul dari ketersediaan guru, kualitas fasilitas, akses terhadap buku dan teknologi, kondisi transportasi, lingkungan belajar di rumah, waktu yang tersedia untuk belajar, mutu kurikulum, serta jaringan sosial dan informasi pendidikan.

Anak yang hidup di kawasan perkotaan berpendapatan rendah dapat menghadapi hambatan berbeda dengan anak di wilayah agraris

atau komunitas adat. Pada keluarga berpendapatan rendah, persoalan dapat muncul melalui keterbatasan sumber belajar, ruang belajar, perangkat digital, atau kebutuhan untuk membantu keluarga bekerja. Pada wilayah pedesaan, jarak dan transportasi dapat menjadi hambatan. Sementara komunitas adat dapat mengalami persoalan ketika bahasa, pengetahuan, dan cara belajar lokal tidak memperoleh ruang dalam sistem formal.

Karena itu, membicarakan kesetaraan pendidikan tidak cukup hanya menghitung jumlah sekolah atau tingkat partisipasi. Yang perlu dilihat adalah pengalaman pendidikan seperti apa yang benar-benar diperoleh peserta didik setelah mereka masuk ke dalam sistem tersebut.

I. Meritokrasi dan Titik Awal yang Berbeda

Gagasan meritokrasi berangkat dari prinsip bahwa seseorang seharusnya memperoleh hasil berdasarkan kemampuan dan usaha. Prinsip tersebut memiliki daya tarik karena menjanjikan kesempatan yang adil.

Namun, perspektif antropologi dan sosiologi pendidikan mengingatkan bahwa peserta didik tidak selalu memulai dari titik yang sama. Usaha tentu penting dan prestasi juga tidak dapat diabaikan, tetapi kesempatan untuk mengembangkan kemampuan dipengaruhi oleh kondisi keluarga, lingkungan, pendidikan sebelumnya, akses informasi, sumber daya ekonomi, dan jaringan sosial.

Dengan demikian, nilai akademik tidak selalu dapat dibaca sebagai cerminan murni dari bakat dan usaha pribadi. Seseorang yang tumbuh dengan berbagai fasilitas memiliki dukungan berbeda dibandingkan seseorang yang harus membagi waktu antara belajar dan bekerja membantu keluarga.

Mengakui kondisi ini bukan berarti menghilangkan tanggung jawab individual. Justru perspektif tersebut membantu pendidikan membedakan antara kesetaraan formal dan keadilan substantif. Kesetaraan formal berarti semua peserta didik memperoleh aturan yang sama, sedangkan keadilan substantif mempertanyakan apakah setiap peserta didik memiliki dukungan yang memadai untuk memanfaatkan kesempatan tersebut.

J. Pendidikan dan Kemungkinan Mobilitas Sosial

Meskipun teori reproduksi sosial menyoroti kuatnya pengaruh struktur, pendidikan tetap memiliki potensi besar untuk memperluas mobilitas sosial. Banyak peserta didik dari kelompok kurang beruntung mampu melampaui hambatan melalui kombinasi usaha, dukungan keluarga, guru, kebijakan, komunitas, dan kesempatan pendidikan.

Namun, perjalanan tersebut sering tidak sederhana. Seseorang yang bergerak dari lingkungan sosial asal menuju lingkungan akademik atau profesional baru dapat mengalami perubahan identitas. Ia belajar beradaptasi dengan bahasa, kebiasaan, dan norma baru, tetapi pada saat yang sama tetap membawa pengalaman dari komunitas asal.

Dalam pengembangan pemikiran Bourdieu dikenal pula gagasan tentang habitus yang mengalami ketegangan ketika seseorang bergerak di antara lingkungan sosial yang berbeda. Mobilitas sosial karena itu bukan hanya perpindahan ekonomi, tetapi juga dapat melibatkan perubahan cara berpikir, jaringan pertemanan, gaya hidup, hubungan keluarga, bahkan rasa memiliki terhadap suatu lingkungan.

Perspektif ini memperkaya pemahaman mengenai pendidikan. Keberhasilan bukan hanya tentang seseorang memperoleh pekerjaan atau pendapatan yang lebih tinggi, tetapi juga bagaimana ia menjalani perubahan sosial dan identitas yang menyertainya.

K. Dari Reproduksi Menuju Transformasi

Teori Bourdieu, Bernstein, dan berbagai kajian tentang ketimpangan tidak seharusnya membuat kita melihat pendidikan secara pesimistis. Tujuan utamanya justru membantu mengenali mekanisme yang sering tidak terlihat. Ketika pendidik menyadari bahwa bahasa siswa beragam, mereka dapat membangun pembelajaran yang lebih responsif; ketika sekolah memahami bahwa peserta didik memiliki modal budaya berbeda, pengalaman keluarga dan komunitas dapat digunakan sebagai sumber belajar; dan ketika pembuat kebijakan memahami bahwa akses bukan hanya persoalan masuk sekolah, perhatian dapat diarahkan pada kualitas, sumber daya, transportasi, teknologi, serta dukungan sosial.

Transformasi pendidikan dengan demikian tidak hanya berarti menambah program baru. Ia membutuhkan refleksi terhadap aturan, standar, kurikulum, bahasa, serta kebiasaan institusi yang mungkin secara tidak disengaja menguntungkan sebagian kelompok dan menyulitkan kelompok lain.

Antropologi pendidikan memberikan satu pelajaran penting: ketimpangan tidak selalu bekerja melalui larangan yang terlihat. Ia sering bekerja melalui kebiasaan yang dianggap normal. Karena itu, perubahan dimulai ketika hal-hal yang sebelumnya dianggap wajar mulai dipertanyakan secara kritis.

Pemahaman mengenai modal budaya, habitus, bahasa, dan ketimpangan membawa kita pada lapisan berikutnya dari kehidupan sekolah. Institusi pendidikan tidak hanya memiliki aturan dan struktur, tetapi juga dipenuhi ritual, simbol, kebiasaan, serta berbagai praktik tersembunyi yang membentuk pengalaman peserta didik. Aspek inilah yang akan menjadi pusat pembahasan pada bab berikutnya.

Pendidikan menjadi lebih adil ketika perbedaan latar belakang tidak otomatis berubah menjadi perbedaan kesempatan untuk berkembang.

BAB 3
RITUAL, SIMBOL, DAN KEHIDUPAN TERSEMBUNYI DI SEKOLAH

A. Sekolah Lebih dari Sekadar Ruang Belajar

Sekolah sering dipahami sebagai tempat berlangsungnya proses belajar mengajar secara formal. Namun, jika dilihat melalui perspektif antropologi, kehidupan sekolah sebenarnya jauh lebih kompleks. Di dalamnya terdapat ritual, simbol, aturan, kebiasaan, relasi sosial, dan berbagai bentuk pengalaman yang secara perlahan membentuk cara peserta didik memahami diri mereka serta lingkungan tempat mereka berada.

Upacara, masa orientasi, ujian, kegiatan organisasi, pemberian penghargaan, hingga prosesi kelulusan bukan sekadar rangkaian kegiatan administratif. Aktivitas tersebut memiliki makna sosial karena menandai status, membangun identitas bersama, menegaskan nilai tertentu, dan memperkuat rasa menjadi bagian dari sebuah komunitas.

Hal-hal yang terlihat sederhana, seperti seragam, posisi tempat duduk, bunyi bel, cara meminta izin, atau aturan ketika guru masuk kelas, juga dapat membawa makna budaya. Peserta didik belajar bukan hanya melalui materi yang diajarkan, tetapi juga melalui kehidupan sehari-hari di sekolah.

Dengan demikian, sekolah tidak hanya dapat dilihat sebagai organisasi pendidikan, melainkan juga sebagai ruang kebudayaan tempat manusia belajar menjalankan peran, memahami simbol, menegosiasikan aturan, serta membangun identitas.

Banyak pelajaran penting di sekolah tidak pernah tertulis di dalam buku pelajaran.

B. Ritual dan Peralihan Status dalam Kehidupan Sekolah

Kajian antropologi mengenai ritual banyak dipengaruhi oleh pemikiran Arnold van Gennep tentang *rites of passage* atau ritus peralihan. Ia menjelaskan bahwa perubahan status sosial sering berlangsung melalui tiga tahap: pemisahan, masa peralihan atau liminal, dan penggabungan kembali ke dalam struktur sosial dengan status yang baru.

Kerangka tersebut membantu memahami berbagai pengalaman pendidikan. Ketika seseorang memasuki sekolah baru, misalnya, ia meninggalkan status sebelumnya dan memasuki lingkungan yang memiliki aturan, simbol, serta hubungan sosial berbeda. Pada masa transisi tersebut, peserta didik belajar mengenal budaya sekolah, beradaptasi dengan lingkungan, dan membentuk hubungan baru.

Proses serupa dapat terjadi ketika peserta didik menghadapi ujian akhir, berpindah jenjang pendidikan, menerima tanggung jawab organisasi, atau menyelesaikan pendidikan. Momen-momen tersebut menandai perubahan posisi seseorang dalam perjalanan pendidikan.

Prosesi kelulusan merupakan contoh yang jelas. Penggunaan pakaian tertentu, penyebutan nama lulusan, penyerahan dokumen kelulusan, serta berbagai bentuk seremoni menegaskan bahwa seseorang telah melewati tahap pendidikan tertentu dan memperoleh status baru.

Dalam perspektif antropologi, simbol seperti itu bukan sekadar dekorasi. Ia membantu masyarakat mengenali dan mengakui perubahan status. Ritual sekolah dengan demikian dapat membangun rasa keteraturan, kesinambungan, dan identitas bersama. Namun, maknanya tidak selalu sama bagi setiap peserta didik; sebuah ritual

dapat terasa sangat penting bagi sebagian orang, tetapi hanya menjadi rutinitas bagi yang lain.

C. Liminalitas dan Pengalaman Berada di Antara Dua Status

Victor Turner mengembangkan konsep liminalitas, yaitu kondisi ketika seseorang berada di antara status lama dan status baru. Pada fase ini, posisi sosial seseorang belum sepenuhnya jelas: ia telah meninggalkan satu keadaan tetapi belum sepenuhnya memasuki keadaan berikutnya.

Dalam dunia pendidikan, pengalaman tersebut dapat terjadi pada siswa yang akan lulus, mahasiswa yang sedang menyelesaikan tahap akhir studi, peserta didik yang berpindah sekolah, atau individu yang sedang menyesuaikan diri dengan jenjang pendidikan baru. Masa peralihan sering membawa berbagai emosi, seperti kegembiraan, kecemasan, ketidakpastian, harapan, dan rasa kebersamaan.

Turner juga menggunakan istilah *communitas* untuk menggambarkan rasa kebersamaan yang dapat terbentuk di antara orang-orang yang mengalami proses peralihan yang sama. Peserta didik yang bersama-sama menghadapi ujian, kegiatan orientasi, atau proses kelulusan dapat merasakan solidaritas yang lebih kuat karena menghadapi pengalaman serupa.

Namun, kebersamaan tersebut tidak selalu bertahan. Setelah masa transisi selesai, posisi dan hierarki baru dapat muncul kembali. Karena itu, ritual dan liminalitas membantu menunjukkan bahwa pendidikan tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan, tetapi juga dengan pengalaman emosional dan sosial ketika seseorang bergerak dari satu tahap kehidupan menuju tahap lainnya.

D. Ketika Ritual Menjadi Bermakna atau Sekadar Rutinitas

Ritual memiliki kekuatan pendidikan ketika peserta memahami makna yang terkandung di dalamnya. Upacara, kegiatan penghargaan, kegiatan organisasi, maupun perayaan tertentu dapat memperkuat kebersamaan dan menanamkan nilai jika peserta terlibat secara sadar.

Namun, ritual juga dapat kehilangan makna jika hanya dilaksanakan sebagai kewajiban administratif. Peserta didik mungkin mengikuti kegiatan karena takut terhadap sanksi, bukan karena memahami nilai yang ingin dibangun. Dalam kondisi seperti itu, ritual tetap berlangsung secara formal, tetapi daya pendidikannya menjadi terbatas.

Hal serupa dapat terjadi ketika simbol sekolah hanya digunakan sebagai tanda identitas tanpa diikuti pengalaman yang mendukung nilai di balik simbol tersebut. Karena itu, kualitas ritual tidak hanya ditentukan oleh seberapa teratur kegiatan dilaksanakan, tetapi juga oleh sejauh mana kegiatan tersebut mampu menciptakan pengalaman yang bermakna bagi peserta.

Guru dan pengelola sekolah dapat menggunakan ritual sebagai ruang refleksi, dialog, dan pembentukan kebersamaan. Dengan demikian, ritual tidak berhenti sebagai rutinitas, tetapi dapat menjadi bagian dari proses pembentukan identitas.

E. Ruang Sekolah Juga Mengajarkan Sesuatu

Budaya sekolah tidak hanya bekerja melalui aturan atau kegiatan. Tata ruang juga dapat memengaruhi pengalaman pendidikan. Susunan meja, posisi guru, ruang kepala sekolah, halaman, lorong, pagar, gerbang, dan tempat berkumpul semuanya membentuk cara peserta didik bergerak dan berinteraksi.

Ruang kelas yang seluruh mejanya menghadap satu arah, misalnya, menciptakan pola komunikasi berbeda dibandingkan ruang yang memungkinkan peserta didik duduk berkelompok. Demikian pula area tertentu di sekolah dapat memiliki makna sosial tersendiri. Lapangan mungkin menjadi ruang resmi ketika digunakan untuk upacara, tetapi berubah menjadi ruang interaksi informal pada waktu istirahat.

Perspektif antropologi mengingatkan bahwa ruang bukan sekadar latar belakang aktivitas. Ruang juga mengatur kedekatan, jarak, pengawasan, kebebasan, dan interaksi sosial. Desain sekolah karena itu ikut membentuk pengalaman peserta didik.

Tata ruang yang terlalu kaku dapat memperkuat pola relasi yang sangat hierarkis, sedangkan ruang yang lebih fleksibel dapat membuka kesempatan bagi kolaborasi dan interaksi yang lebih beragam.

F. Kurikulum yang Tidak Tertulis

Selain kurikulum formal, sekolah juga memiliki apa yang sering disebut sebagai kurikulum tersembunyi atau *hidden curriculum*. Kurikulum tersembunyi mencakup nilai, norma, kebiasaan, dan perilaku yang dipelajari peserta didik melalui kehidupan sehari-hari di sekolah, meskipun tidak tercantum secara eksplisit dalam dokumen kurikulum.

Melalui kehidupan sehari-hari di sekolah, peserta didik mempelajari ketepatan waktu melalui jadwal, memahami otoritas melalui hubungan dengan guru, mengenal kompetisi melalui sistem peringkat atau penghargaan, serta mempelajari kerja sama melalui kegiatan kelompok. Mereka juga belajar tentang siapa yang dianggap berhasil, bagaimana seseorang harus berbicara, dan perilaku apa yang memperoleh pengakuan.

Pelajaran tersebut dapat berdampak positif ketika sekolah membangun nilai tanggung jawab, kerja sama, penghargaan, dan keteraturan. Namun, kurikulum tersembunyi juga perlu dibaca secara kritis. Kebiasaan tertentu dapat tanpa sengaja menanamkan sikap yang terlalu kompetitif, hierarki yang kaku, atau anggapan bahwa kepatuhan selalu lebih penting daripada kemampuan bertanya.

Karena itu, sekolah perlu menyadari bahwa peserta didik tidak hanya belajar dari apa yang diajarkan, tetapi juga dari cara institusi menjalankan kehidupan sehari-harinya.

G. Disiplin, Tubuh, dan Pengawasan

Michel Foucault memberikan perspektif kritis mengenai hubungan antara institusi, disiplin, dan tubuh. Dalam kerangka ini, sekolah dapat dilihat sebagai salah satu institusi yang mengatur waktu, ruang, gerak, dan perilaku manusia.

Jadwal menentukan kapan seseorang harus datang, belajar, beristirahat, dan pulang. Tata ruang menentukan di mana seseorang duduk dan bergerak. Aturan menentukan bagaimana berpakaian, berbicara, serta berperilaku. Semua itu memiliki fungsi praktis karena sekolah membutuhkan keteraturan agar kegiatan dapat berjalan.

Namun, pendekatan Foucauldian mengajak kita bertanya kapan disiplin membantu seseorang membangun tanggung jawab dan kapan disiplin berubah menjadi kontrol yang berlebihan. Seragam, misalnya, dapat berfungsi membangun identitas kolektif dan mengurangi perbedaan penampilan. Pada saat yang sama, aturan mengenai seragam dapat menjadi sangat kaku apabila tidak mempertimbangkan kebutuhan, kenyamanan, atau keragaman peserta didik.

Pengawasan juga memiliki fungsi perlindungan dan keamanan. Akan tetapi, pengawasan yang terlalu intensif dapat membuat peserta

didik merasa tidak memiliki ruang kepercayaan dan otonomi. Dengan demikian, persoalannya bukan apakah disiplin diperlukan, melainkan bagaimana disiplin diterapkan agar keteraturan tidak menghilangkan penghargaan terhadap martabat dan kemandirian peserta didik.

H. Dari Kepatuhan Menuju Disiplin Diri

Tujuan pendidikan seharusnya tidak berhenti pada kemampuan peserta didik mematuhi aturan ketika diawasi. Disiplin yang lebih matang tumbuh ketika seseorang memahami alasan di balik aturan dan mampu mengendalikan perilakunya secara mandiri.

Seorang peserta didik yang datang tepat waktu hanya karena takut dihukum berbeda dengan peserta didik yang memahami bahwa ketepatan waktu merupakan bentuk tanggung jawab terhadap orang lain. Demikian pula, menjaga ketertiban karena takut diawasi berbeda dengan menjaga ketertiban karena memahami dampaknya terhadap kenyamanan bersama.

Dari perspektif pendidikan, proses ini menunjukkan pergeseran dari kontrol eksternal menuju regulasi diri. Sekolah yang hanya mengandalkan hukuman berisiko menghasilkan kepatuhan sementara. Sebaliknya, sekolah yang membuka dialog mengenai alasan, konsekuensi, dan tanggung jawab dapat membantu peserta didik membangun disiplin yang lebih reflektif.

Karena itu, aturan sebaiknya tidak hanya diumumkan, tetapi juga dipahami.

I. Remaja dan Pembentukan Subkultur Sekolah

Peserta didik tidak hanya menerima budaya sekolah yang diberikan oleh institusi. Mereka juga menciptakan budaya sendiri melalui kelompok pertemanan, bahasa, humor, gaya berpakaian,

musik, aktivitas, tempat berkumpul, hingga penggunaan media sosial yang dapat menjadi bagian dari subkultur remaja.

Subkultur terbentuk ketika sekelompok peserta didik mengembangkan simbol, nilai, atau kebiasaan yang memberi mereka rasa kebersamaan. Fenomena tersebut tidak selalu merupakan bentuk perlawanan. Kelompok belajar, klub seni, komunitas olahraga, kelompok keagamaan, atau komunitas kreatif juga dapat menjadi subkultur yang memberikan dukungan sosial dan identitas positif.

Namun, sebagian subkultur memang dapat berkembang sebagai respons terhadap aturan yang dianggap terlalu kaku. Peserta didik mungkin mengubah cara memakai seragam, menciptakan istilah sendiri, memilih tempat berkumpul tertentu, atau membangun bentuk komunikasi yang tidak sepenuhnya berada dalam pengawasan orang dewasa.

Tindakan-tindakan semacam itu dapat menjadi cara remaja menegaskan bahwa mereka memiliki identitas dan ruang sosial sendiri. Subkultur sekolah dapat dipahami sebagai bagian dari proses adaptasi, solidaritas, dan negosiasi identitas peserta didik dalam menghadapi struktur serta budaya sekolah.

J. Kontestasi Simbolik dan Ruang untuk Menjadi Diri Sendiri

Hubungan antara budaya sekolah dan subkultur peserta didik tidak selalu berlangsung harmonis. Sekolah memiliki simbol, aturan, dan standar perilaku, sementara peserta didik memiliki cara sendiri untuk mengekspresikan identitas. Ketika keduanya berbeda, muncul apa yang dapat disebut sebagai kontestasi simbolik.

Perdebatan mengenai pakaian, gaya rambut, penggunaan telepon genggam, bahasa informal, musik, atau cara menggunakan ruang sekolah sering kali bukan sekadar persoalan teknis. Di baliknya

dapat terdapat pertanyaan mengenai siapa yang memiliki kewenangan menentukan perilaku yang dianggap pantas.

Namun, tidak setiap pelanggaran aturan harus dibaca sebagai perlawanan politik, dan tidak setiap aturan sekolah dapat dianggap sebagai bentuk penindasan. Perspektif antropologi justru mengajak kita bertanya mengapa peserta didik memilih simbol tertentu, mengapa sekolah mempertahankan aturan tertentu, apakah tersedia ruang dialog, dan apakah aturan tersebut masih relevan dengan tujuan pendidikan.

Pertanyaan-pertanyaan semacam ini membantu sekolah menghindari dua ekstrem: kontrol yang terlalu kaku dan kebebasan tanpa tanggung jawab.

K. Subkultur di Era Digital

Perkembangan teknologi membuat subkultur peserta didik tidak lagi berhenti di lingkungan fisik sekolah. Interaksi berlanjut melalui grup percakapan, media sosial, platform video, gim daring, dan berbagai komunitas virtual.

Identitas kelompok dapat dibangun di sekolah dan kemudian diperkuat di ruang digital. Sebaliknya, budaya yang berasal dari internet dapat masuk ke lingkungan sekolah dan membentuk bahasa, humor, gaya, tren, serta cara peserta didik melihat diri mereka. Perubahan ini membuat batas antara budaya sekolah dan budaya di luar sekolah semakin kabur.

Guru dan orang tua juga menghadapi tantangan baru karena tidak semua interaksi peserta didik dapat diamati secara langsung. Namun, ruang digital tidak seharusnya hanya dipandang sebagai ancaman. Ia juga dapat menjadi tempat berkembangnya komunitas belajar, kreativitas, solidaritas, dan ekspresi diri.

Karena itu, pendidikan perlu memahami budaya digital peserta didik, bukan sekadar berupaya mengendalikannya.

L. Memahami Subkultur Tanpa Memberi Label

Konsep subkultur bermanfaat untuk memahami dinamika kelompok remaja, tetapi penggunaannya juga memiliki keterbatasan. Tidak semua anggota kelompok memiliki identitas, nilai, atau perilaku yang sama.

Seorang peserta didik dapat menjadi bagian dari beberapa kelompok sekaligus: aktif dalam organisasi sekolah, mengikuti komunitas gim, menjadi anggota kelompok keagamaan, sekaligus memiliki lingkar pertemanan lain di luar sekolah. Identitas remaja bersifat dinamis dan dapat berubah sesuai pengalaman, relasi, serta lingkungan sosialnya.

Karena itu, pendidik perlu berhati-hati menggunakan label seperti anak nakal, anak pintar, kelompok elite, atau kelompok bermasalah. Label dapat menyederhanakan pengalaman peserta didik dan secara tidak sengaja membentuk cara guru memperlakukan mereka.

Kajian mengenai subkultur sebaiknya digunakan untuk memahami keragaman identitas, bukan untuk mengkotakkan peserta didik. Subkultur lebih tepat dipahami sebagai spektrum identitas yang dinamis dan saling beririsan daripada sebagai kelompok yang sepenuhnya seragam.

M. Dari Kontrol Menuju Pengakuan

Sekolah tetap membutuhkan aturan, struktur, dan otoritas. Namun, pendidikan yang manusiawi membutuhkan lebih dari sekadar kontrol. Peserta didik perlu memperoleh ruang untuk didengar dan dikenali sebagai individu yang sedang berkembang.

Mengakui subkultur remaja bukan berarti membenarkan setiap perilaku. Pengakuan berarti berusaha memahami pengalaman, bahasa, simbol, dan alasan yang membentuk perilaku tersebut sebelum mengambil keputusan pendidikan.

Guru yang memahami dinamika kelompok peserta didik memiliki peluang lebih besar untuk membangun hubungan yang konstruktif. Ketegangan antara siswa dan sekolah juga tidak harus berakhir dalam konflik. Ia dapat menjadi kesempatan untuk mendiskusikan aturan, tanggung jawab, batas kebebasan, dan nilai yang ingin dibangun bersama.

Pada titik inilah antropologi pendidikan memberikan kontribusi penting. Ia membantu melihat bahwa perilaku peserta didik tidak muncul dalam ruang kosong. Perilaku selalu berkaitan dengan kelompok, simbol, pengalaman, relasi kuasa, dan lingkungan budaya.

Ritual, kurikulum tersembunyi, disiplin, ruang, dan subkultur memperlihatkan bahwa sekolah memiliki kehidupan budaya yang jauh lebih luas daripada kurikulum formalnya. Setelah memahami lapisan tersembunyi tersebut, pembahasan berikutnya dapat bergerak pada pertanyaan yang lebih kritis: bagaimana pendidikan berhubungan dengan pengetahuan, kekuasaan, dekolonisasi, dan upaya membangun pembelajaran yang lebih membebaskan.

Pendidikan yang baik tidak hanya mengatur kehidupan peserta didik, tetapi juga berusaha memahami kehidupan yang sedang mereka bangun.

BAB 4
PEDAGOGI KRITIS, DEKOLONISASI, DAN PENGETAHUAN LOKAL

A. Pedagogi Kritis Paulo Freire: Dialog, Kesadaran, dan Praksis

Pendidikan tidak hanya menyampaikan pengetahuan, tetapi juga membentuk cara manusia memahami diri, masyarakat, dan dunia di sekitarnya. Dalam tradisi pedagogi kritis, pendidikan dipahami sebagai ruang yang memungkinkan peserta didik tidak sekadar menerima informasi, tetapi juga mengembangkan kemampuan untuk bertanya, menafsirkan, dan memahami kondisi sosial yang mereka hadapi.

Salah satu tokoh paling berpengaruh dalam perkembangan gagasan ini adalah Paulo Freire. Melalui *Pedagogy of the Oppressed*, Freire mengkritik pendidikan yang menempatkan peserta didik hanya sebagai penerima pengetahuan dari guru. Dalam pandangannya, pendidikan seharusnya membantu manusia berkembang menjadi subjek yang mampu memahami realitas, membuat keputusan, dan berpartisipasi secara bertanggung jawab dalam kehidupan sosial.

Freire menggunakan istilah pendidikan gaya bank atau *banking education* untuk menggambarkan model pembelajaran yang sangat berpusat pada guru. Dalam model tersebut, pengetahuan seolah-olah merupakan sesuatu yang telah selesai dan kemudian disimpan ke dalam pikiran peserta didik. Kritik Freire bukan ditujukan pada aktivitas menjelaskan atau menyampaikan materi, karena transfer pengetahuan tetap memiliki tempat dalam pendidikan. Persoalan muncul ketika peserta didik tidak diberi kesempatan untuk bertanya, menghubungkan

pelajaran dengan pengalaman, menguji gagasan, atau membangun pemahaman secara aktif.

Sebagai alternatif, Freire mengembangkan gagasan pendidikan hadap-masalah atau *problem-posing education*. Kehidupan nyata peserta didik dapat menjadi sumber pembelajaran: persoalan sosial, keluarga, lingkungan, pekerjaan, kebudayaan, dan bahasa dapat dijadikan titik awal untuk membangun pertanyaan dan pemahaman. Guru tetap memiliki pengetahuan dan tanggung jawab akademik, tetapi peserta didik tidak ditempatkan sebagai objek pasif. Keduanya membangun hubungan yang lebih dialogis dalam proses belajar.

Konsep sentral lainnya adalah kesadaran kritis atau *conscientization*, yaitu kemampuan memahami kondisi sosial secara lebih mendalam, mengenali faktor yang membentuk pengalaman, serta menyadari kemungkinan untuk bertindak. Freire menghubungkan kesadaran tersebut dengan praksis, yakni hubungan antara refleksi dan tindakan. Refleksi tanpa tindakan dapat berhenti sebagai wacana, sedangkan tindakan tanpa refleksi berisiko kehilangan arah. Praksis mempertemukan keduanya sehingga pemahaman dapat diterjemahkan ke dalam tindakan yang bertanggung jawab.

Dialog, dalam kerangka Freire, bukan sekadar teknik komunikasi. Dialog merupakan proses ketika manusia mendengarkan, bertanya, menyampaikan pandangan, dan membangun pemahaman bersama. Guru tidak perlu menghilangkan keahliannya agar pembelajaran dianggap dialogis; justru keahlian itu digunakan untuk membantu peserta didik berpikir lebih terstruktur. Demikian pula peserta didik tidak hanya menyampaikan pendapat tanpa dasar, tetapi belajar membangun argumentasi, mendengarkan orang lain, dan mengevaluasi gagasan.

Pendidikan menjadi lebih bermakna ketika peserta didik tidak hanya mengetahui jawaban, tetapi juga mampu memahami mengapa suatu pertanyaan perlu diajukan.

B. Pedagogi Kritis dalam Konteks Budaya

Gagasan Freire berkembang dari pengalaman sosial dan politik tertentu. Karena itu, penerapannya tidak dapat dilakukan secara mekanis di setiap tempat. Lingkungan pendidikan berbeda dalam hal budaya, bahasa, sejarah, struktur sosial, kebijakan, serta hubungan antara guru dan peserta didik.

Budaya memengaruhi cara seseorang memahami otoritas, komunikasi, partisipasi, dan hubungan antargenerasi. Dalam suatu masyarakat, peserta didik mungkin terbiasa menyampaikan pendapat secara langsung. Dalam masyarakat lain, penghormatan terhadap orang yang lebih tua membentuk pola komunikasi yang lebih hati-hati. Perbedaan tersebut tidak berarti salah satu budaya lebih demokratis atau lebih baik.

Dalam antropologi pendidikan, pedagogi kritis perlu dipahami sebagai prinsip yang adaptif. Tujuannya bukan mengganti satu pola pendidikan dengan pola tunggal yang baru, melainkan mencari bentuk partisipasi yang tetap menghargai konteks budaya sambil membuka ruang bagi peserta didik untuk berpikir, bertanya, dan berkembang.

Pendekatan dialogis yang efektif juga memerlukan kepekaan terhadap pengalaman peserta didik. Guru perlu memahami bahwa keberanian berbicara, cara menyampaikan ketidaksetujuan, serta bentuk partisipasi dapat berbeda-beda sesuai latar sosial dan budaya. Dengan demikian, pembelajaran kritis tidak hanya menuntut peserta didik menyesuaikan diri dengan sekolah, tetapi juga menuntut sekolah memahami keragaman cara belajar dan berkomunikasi.

Pedagogi kritis karena itu sebaiknya dibaca sebagai lensa reflektif. Ia membantu pendidik menilai apakah proses pembelajaran memberikan ruang bagi pemikiran kritis, apakah pengalaman peserta didik dihargai, dan apakah otoritas akademik digunakan untuk memperluas kesempatan belajar, bukan sekadar mempertahankan kepatuhan.

C. Dekolonisasi Kurikulum dan Politik Pengetahuan

Kurikulum selalu melakukan seleksi terhadap pengetahuan. Tidak semua pengetahuan yang hidup dalam masyarakat masuk ke dalam sekolah. Sebagian memperoleh legitimasi sebagai ilmu pengetahuan formal, sementara bentuk pengetahuan lainnya hidup melalui keluarga, komunitas, tradisi, pengalaman kerja, atau praktik lokal.

Perspektif dekolonial mengajak kita memeriksa bagaimana sejarah kolonial ikut membentuk hierarki pengetahuan. Di banyak masyarakat pascakolonial, sistem pendidikan modern berkembang melalui struktur dan tradisi keilmuan yang kuat dipengaruhi Eropa. Hal ini tidak berarti bahwa seluruh pengetahuan Barat harus ditolak. Persoalan muncul ketika satu tradisi pengetahuan diposisikan sebagai satu-satunya ukuran kebenaran, sementara sistem pengetahuan lain diabaikan.

Dekolonisasi kurikulum karena itu tidak berarti menghapus ilmu pengetahuan modern atau menggantinya seluruhnya dengan tradisi lokal. Dekolonisasi lebih tepat dipahami sebagai proses kritis untuk meninjau kembali pengetahuan siapa yang dihadirkan, sejarah siapa yang diceritakan, bahasa siapa yang digunakan, pengalaman kelompok mana yang memperoleh ruang, serta standar apa yang digunakan untuk menentukan pengetahuan yang dianggap sah.

Tujuannya adalah memperluas ruang pengetahuan. Kurikulum dapat tetap mengajarkan ilmu pengetahuan global sekaligus memberikan tempat bagi pengalaman sejarah dan budaya lokal. Dengan demikian, hubungan antara pengetahuan lokal dan ilmu pengetahuan modern tidak harus bersifat kompetitif.

Dalam persoalan lingkungan, misalnya, ilmu ekologi modern dapat dipertemukan dengan pengetahuan komunitas mengenai musim, tanaman, air, hutan, atau penggunaan sumber daya. Pertemuan tersebut dapat menghasilkan pemahaman yang lebih kaya apabila masing-masing sistem pengetahuan dibaca secara kritis, dihargai konteksnya, dan tidak dipaksakan menjadi satu bentuk yang seragam.

D. Pengetahuan Lokal dan Etnopedagogi

Pengetahuan lokal terbentuk melalui interaksi panjang antara manusia dengan lingkungan sosial dan alam. Ia dapat hadir dalam cara masyarakat mengelola pertanian, air, hutan, pengobatan, makanan, organisasi sosial, seni, bahasa, hingga praktik keagamaan. Pengetahuan tersebut sering diwariskan melalui pengalaman, cerita, keteladanan, dan keterlibatan langsung, sehingga bentuknya tidak selalu sama dengan pengetahuan yang disampaikan melalui buku teks.

Perbedaan bentuk tidak berarti bahwa semua pengetahuan lokal otomatis benar atau harus diterima tanpa evaluasi. Pengetahuan lokal tetap dapat diuji, dibandingkan, didiskusikan, dan dikembangkan. Sikap yang sehat adalah menghindari dua ekstrem: menganggap pengetahuan lokal tidak bernilai karena tidak lahir dari institusi akademik, atau menganggap semua tradisi lokal selalu benar hanya karena diwariskan secara turun-temurun.

Salah satu tantangan penting adalah bagaimana memasukkan pengetahuan lokal ke dalam pendidikan formal tanpa kehilangan maknanya. Sebagian pengetahuan sulit dipindahkan begitu saja ke

dalam buku. Pengetahuan tentang hutan, misalnya, dapat diperoleh melalui perjalanan, pengamatan, suara, bau, musim, hubungan dengan orang lain, dan pengalaman langsung. Jika seluruh pengalaman itu diringkas menjadi beberapa definisi, sebagian maknanya dapat hilang.

Karena itu, integrasi pengetahuan lokal memerlukan metode pembelajaran yang sesuai. Peserta didik dapat belajar melalui kunjungan lapangan, cerita lisan, praktik bersama komunitas, observasi lingkungan, kegiatan proyek, atau keterlibatan tokoh lokal sebagai sumber belajar. Dengan cara ini, pengetahuan lokal tidak hanya menjadi materi tambahan, tetapi hadir sebagai pengalaman pembelajaran.

Etnopedagogi berangkat dari gagasan bahwa proses pendidikan dapat dikembangkan berdasarkan pengetahuan, nilai, pengalaman, dan praktik budaya masyarakat. Etnopedagogi tidak sekadar berarti menambahkan tarian daerah, bahasa lokal, atau cerita rakyat ke dalam kurikulum. Pendekatan ini berusaha memahami bagaimana masyarakat belajar dan mendidik generasinya, serta bagaimana praktik tersebut dapat menjadi sumber pedagogis.

Kearifan lokal sering mengandung nilai mengenai hubungan antarmanusia, tanggung jawab terhadap komunitas, penghormatan terhadap orang lain, serta hubungan manusia dengan alam. Nilai-nilai tersebut dapat menjadi sumber pendidikan karakter apabila tidak berhenti sebagai slogan. Gotong royong, misalnya, lebih bermakna ketika peserta didik benar-benar terlibat dalam kegiatan bersama, sedangkan penghormatan terhadap alam lebih mudah dipahami ketika peserta didik memiliki pengalaman merawat lingkungan.

Pengetahuan lokal juga memiliki relevansi dalam pendidikan lingkungan. Berbagai komunitas memiliki pengetahuan mengenai musim, tanaman, air, hutan, tanah, atau pengelolaan sumber daya yang

berkembang melalui pengalaman panjang. Namun, penting untuk menghindari romantisasi. Tidak semua praktik tradisional selalu berkelanjutan, sebagaimana tidak semua praktik modern selalu merusak lingkungan. Yang diperlukan adalah evaluasi dan dialog agar pengetahuan lokal dan temuan ilmiah modern dapat saling memperkuat.

E. Menghubungkan Pengetahuan Lokal, Global, dan Komunitas

Pendidikan berbasis budaya tidak harus berarti pendidikan yang tertutup. Peserta didik justru membutuhkan kemampuan untuk memahami akar budayanya sekaligus mampu berinteraksi dengan dunia yang lebih luas. Bahasa lokal dapat hidup bersama bahasa nasional dan internasional, pengetahuan tradisional dapat berdialog dengan sains modern, seni lokal dapat berkembang melalui teknologi digital, dan nilai komunitas dapat menjadi dasar untuk berpartisipasi dalam masyarakat global.

Dengan demikian, persoalannya bukan memilih antara lokal atau global. Pendidikan yang baik membantu peserta didik memahami keduanya dan membangun hubungan di antara keduanya. Akar budaya memberikan pijakan, sedangkan pengetahuan global memperluas cakrawala.

Jika pengetahuan lokal ingin hadir dalam pendidikan secara bermakna, komunitas tidak dapat hanya diperlakukan sebagai objek. Tokoh adat, orang tua, praktisi lokal, seniman, petani, nelayan, pengrajin, pemuka agama, maupun anggota masyarakat lainnya dapat menjadi sumber pengetahuan. Sekolah dapat membangun hubungan dengan komunitas melalui proyek, kunjungan, pembelajaran lapangan, dokumentasi tradisi, maupun penyusunan materi bersama.

Pendekatan tersebut membuat sekolah lebih dekat dengan lingkungan sosialnya dan membantu peserta didik melihat bahwa pengetahuan tidak hanya dimiliki guru atau buku. Namun, keterlibatan komunitas tetap membutuhkan prinsip etika. Pengetahuan tradisional tertentu dapat memiliki batas penggunaan, kepemilikan, atau makna sakral.

Karena itu, sekolah perlu menghormati hak komunitas dalam menentukan apa yang dapat dibagikan, bagaimana pengetahuan digunakan, dan bagaimana sumbernya diakui. Keterlibatan masyarakat seharusnya bersifat partisipatif dan menghargai otoritas pengetahuan lokal, bukan sekadar menjadikan komunitas sebagai pelengkap formal dalam kegiatan sekolah.

F. Tantangan dan Arah Pendidikan yang Dialogis dan Kontekstual

Etnopedagogi memiliki potensi besar, tetapi tidak bebas dari masalah. Guru tidak selalu memiliki pengetahuan yang cukup mengenai budaya lokal, kurikulum dan sistem evaluasi yang sangat standar dapat membatasi ruang inovasi, budaya lokal sendiri bersifat dinamis, dan pengetahuan lokal dapat mengalami penyederhanaan ketika dipindahkan ke dalam bentuk kurikulum formal.

Terdapat pula risiko romantisasi budaya. Tradisi tidak selalu seragam dalam satu komunitas dan tidak seluruhnya relevan untuk dipertahankan tanpa evaluasi. Karena itu, penerapan etnopedagogi membutuhkan kehati-hatian, keterlibatan masyarakat, perhatian terhadap bukti, ruang dialog, serta kepastian bahwa peserta didik tetap memperoleh kompetensi akademik yang dibutuhkan.

Etnopedagogi bukan pengganti seluruh sistem pendidikan. Ia merupakan salah satu pendekatan untuk membuat pendidikan lebih

kontekstual dan berakar pada pengalaman masyarakat. Dengan cara yang sama, dekolonisasi kurikulum bukan upaya menolak seluruh warisan ilmu pengetahuan global, dan pedagogi kritis bukan alasan untuk menghilangkan otoritas akademik guru.

Pedagogi kritis, dekolonisasi kurikulum, dan etnopedagogi memiliki titik temu. Pedagogi kritis menekankan dialog dan kesadaran, dekolonisasi mempertanyakan hierarki pengetahuan, sedangkan etnopedagogi membawa pengalaman dan pengetahuan komunitas ke dalam proses pendidikan. Ketiganya dapat memperkaya pendidikan apabila digunakan secara seimbang dan kontekstual.

Pendidikan yang lebih adil dibangun melalui kemampuan mempertemukan berbagai pengetahuan secara kritis dan terbuka. Dialog tetap memerlukan standar akademik, pengakuan terhadap pengetahuan lokal tetap membutuhkan evaluasi, dan keterbukaan terhadap dunia global tetap perlu dibangun tanpa menghilangkan identitas budaya.

Pemahaman mengenai pedagogi kritis, dekolonisasi, dan pengetahuan lokal menjadi dasar untuk memasuki persoalan berikutnya: bagaimana sekolah menghadapi keragaman etnis, bahasa, agama, dan identitas dalam masyarakat yang semakin plural.

Pendidikan yang berakar pada budaya tidak membuat peserta didik menjauh dari dunia; ia membantu mereka memasuki dunia tanpa kehilangan pijakan.

BAB 5
ETNISITAS, MULTIKULTURALISME, DAN KERAGAMAN DALAM PENDIDIKAN

A. Pendidikan dalam Masyarakat yang Beragam

Sekolah berada di tengah masyarakat yang terdiri atas berbagai latar etnis, bahasa, agama, kelas sosial, kemampuan, dan pengalaman hidup. Karena itu, pendidikan tidak pernah berlangsung dalam ruang budaya yang sepenuhnya seragam. Perspektif antropologi pendidikan multikultural membantu memahami bagaimana perbedaan identitas memengaruhi pengalaman peserta didik di sekolah, mulai dari bahasa yang digunakan, cara berinteraksi, nilai keluarga, pengalaman migrasi, praktik keagamaan, kondisi sosial-ekonomi, hingga kemampuan fisik dan kognitif.

Pendidikan multikultural berangkat dari pengakuan bahwa keragaman merupakan bagian nyata dari kehidupan pendidikan. Tujuannya bukan sekadar membuat peserta didik toleran terhadap perbedaan, melainkan membangun lingkungan belajar yang memungkinkan setiap orang merasa dihargai, memperoleh kesempatan yang adil, dan berpartisipasi tanpa harus menghilangkan identitasnya.

James Banks mengembangkan kerangka pendidikan multikultural yang mencakup integrasi materi ajar, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi yang berorientasi pada kesetaraan, serta pemberdayaan budaya sekolah. Kerangka ini menunjukkan bahwa pendidikan multikultural tidak cukup diwujudkan melalui tambahan materi budaya tertentu, tetapi perlu hadir dalam kurikulum, metode pengajaran, relasi sosial, dan budaya institusi.

Pendekatan interkultural memperluas pembahasan dengan menekankan interaksi dan dialog antarkelompok. Dalam pendekatan ini, budaya tidak dipandang sebagai kategori yang statis, tetapi sebagai sesuatu yang terus berubah melalui pertemuan, negosiasi, dan pengalaman bersama. Sekolah dengan demikian tidak hanya menjadi tempat berbagai kelompok berada dalam satu ruang, tetapi juga arena untuk belajar hidup bersama secara setara.

Keragaman menjadi sumber pembelajaran ketika sekolah tidak hanya mengakuinya, tetapi juga menciptakan ruang untuk berinteraksi secara setara.

B. Identitas, Stereotip, dan Budaya Sekolah

Identitas peserta didik bersifat kompleks. Seseorang tidak hanya memiliki satu identitas, misalnya sebagai anggota kelompok etnis tertentu, tetapi juga membawa pengalaman yang dibentuk oleh gender, kelas sosial, agama, bahasa, kondisi keluarga, disabilitas, wilayah tempat tinggal, dan berbagai dimensi kehidupan lainnya. Karena itu, peserta didik tidak seharusnya dipahami hanya berdasarkan satu kategori.

Perspektif interseksional, yaitu cara melihat bagaimana berbagai dimensi identitas saling beririsan dan membentuk pengalaman seseorang, membantu pendidik menghindari penyederhanaan. Seorang siswa dari kelompok etnis minoritas, misalnya, tidak otomatis memiliki pengalaman yang sama dengan seluruh anggota kelompok tersebut karena perbedaan ekonomi, pendidikan keluarga, bahasa, agama, gender, dan pengalaman sosial tetap berpengaruh.

Stereotip muncul ketika karakteristik tertentu dianggap melekat pada seluruh anggota kelompok. Anggapan seperti kelompok tertentu lebih rajin, sulit beradaptasi, atau selalu berperilaku dengan

cara tertentu dapat menyederhanakan pengalaman peserta didik dan memengaruhi cara sekolah memperlakukan mereka. Budaya sekolah dapat memperkuat atau justru mengurangi stereotip tersebut.

Kurikulum, bahasa, perayaan, aturan, materi ajar, cara guru berbicara, hingga tokoh yang dianggap penting dalam buku pelajaran semuanya memberikan pesan mengenai identitas yang dihargai. Karena itu, pendidikan multikultural membutuhkan kesadaran reflektif dari guru dan institusi. Pertanyaannya bukan hanya apakah sekolah menerima siswa dari berbagai latar belakang, tetapi apakah seluruh peserta didik benar-benar memiliki ruang untuk merasa menjadi bagian dari sekolah.

C. Asimilasi, Akulturasi, dan Integrasi Sosial

Pertemuan antarkelompok budaya sering menghasilkan proses adaptasi yang kompleks. Beberapa konsep yang digunakan untuk memahaminya adalah asimilasi, akulturasi, integrasi, separasi, dan marginalisasi. Asimilasi terjadi ketika individu atau kelompok secara bertahap meninggalkan sebagian besar identitas budayanya dan mengadopsi budaya dominan. Dalam pendidikan, tekanan asimilasi dapat muncul melalui penggunaan satu bahasa, kurikulum yang hanya menampilkan perspektif mayoritas, atau aturan yang membatasi ekspresi budaya tertentu.

Akulturasi lebih luas daripada asimilasi karena menggambarkan proses perubahan yang terjadi ketika kelompok dengan latar budaya berbeda berinteraksi dalam waktu tertentu. John Berry mengembangkan empat strategi akulturasi, yaitu integrasi, asimilasi, separasi, dan marginalisasi. Dalam strategi integrasi, seseorang dapat mempertahankan unsur budaya asal sekaligus berpartisipasi dalam budaya yang lebih luas.

Dalam konteks pendidikan, integrasi membuka kemungkinan bagi peserta didik untuk membangun identitas yang fleksibel. Seorang anak dapat tetap menggunakan bahasa daerah dalam keluarga, menggunakan bahasa nasional di sekolah, mempelajari bahasa asing, serta berpartisipasi dalam berbagai lingkungan sosial tanpa harus memilih hanya satu identitas. Namun, integrasi tidak terjadi secara otomatis. Sekolah perlu memastikan bahwa peserta didik tidak dipaksa meninggalkan bahasa, budaya, atau identitasnya agar dianggap berhasil beradaptasi, sekaligus membekali mereka dengan kemampuan untuk berinteraksi dengan kelompok yang berbeda dan berpartisipasi dalam kehidupan bersama.

Dengan demikian, integrasi sosial berbeda dari penyeragaman. Tujuannya adalah membangun kohesi sosial tanpa menghapus keragaman, sehingga peserta didik dapat menjadi bagian dari komunitas yang lebih luas tanpa kehilangan keterhubungan dengan akar budayanya.

D. Bahasa, Migrasi, dan Identitas Hibrida

Bahasa merupakan salah satu bagian penting dari identitas budaya. Peserta didik dari keluarga migran, kelompok etnis minoritas, atau komunitas multilingual sering menggunakan bahasa yang berbeda dalam lingkungan keluarga dan sekolah. Situasi tersebut dapat menjadi sumber kemampuan yang besar karena seseorang belajar bergerak di antara beberapa sistem bahasa dan budaya.

Masalah muncul ketika bahasa ibu dipandang sebagai hambatan. Peserta didik dapat merasa bahwa identitas keluarganya kurang dihargai jika sekolah hanya mengakui satu bentuk bahasa sebagai tanda kecerdasan atau kemajuan. Karena itu, kebijakan bahasa perlu membedakan antara kebutuhan untuk memiliki bahasa pengantar bersama dan penghargaan terhadap kemampuan

multilingual. Bahasa nasional tetap penting untuk komunikasi dan integrasi sosial, tetapi bahasa lokal atau bahasa ibu tidak harus diposisikan sebagai lawannya.

Dalam pengalaman migrasi, peserta didik juga dapat membangun identitas hibrida, yakni identitas yang menggabungkan unsur dari beberapa latar budaya. Fenomena ini bukan tanda kebingungan budaya, melainkan dapat menunjukkan kemampuan beradaptasi dan bergerak dalam berbagai lingkungan sosial. Pengalaman siswa migran sering kompleks karena mereka berhadapan secara bersamaan dengan harapan keluarga, tuntutan sekolah, budaya dominan, dan budaya populer global.

Karena itu, sekolah sebaiknya menyediakan ruang aman agar peserta didik dapat memahami dan mengekspresikan identitasnya tanpa dipaksa masuk ke dalam kategori yang terlalu sederhana. Penghargaan terhadap multilingualisme dan identitas hibrida dapat memperkuat rasa memiliki sekaligus kemampuan berinteraksi dalam masyarakat yang majemuk.

E. Pendidikan Inklusif dan Antropologi Disabilitas

Keragaman dalam pendidikan tidak hanya berkaitan dengan budaya, bahasa, atau etnisitas. Perbedaan kemampuan fisik, sensorik, kognitif, dan psikososial juga merupakan bagian dari keragaman manusia. Antropologi disabilitas membantu melihat bahwa pengalaman disabilitas tidak hanya ditentukan oleh kondisi individual, tetapi juga oleh lingkungan sosial, budaya, kebijakan, dan infrastruktur.

Salah satu pendekatan penting adalah model sosial disabilitas. Model ini membedakan antara *impairment*, yaitu kondisi tubuh atau fungsi tertentu, dan *disability*, yaitu hambatan yang muncul ketika lingkungan tidak menyediakan akses yang memadai. Seorang peserta

didik dengan keterbatasan mobilitas, misalnya, mengalami hambatan lebih besar apabila sekolah hanya memiliki tangga dan tidak menyediakan akses yang sesuai. Dalam situasi seperti ini, persoalannya tidak semata-mata terdapat pada tubuh individu, tetapi juga pada desain lingkungan.

Pendidikan inklusif karena itu bukan sekadar memasukkan peserta didik dengan disabilitas ke sekolah reguler. Inklusi membutuhkan lingkungan fisik yang aksesibel, kurikulum yang fleksibel, strategi pembelajaran yang adaptif, dukungan teknologi, kompetensi guru yang memadai, serta budaya sekolah yang menghargai martabat dan kemandirian peserta didik.

Prinsip *Universal Design for Learning* atau UDL dapat membantu dengan menyediakan berbagai cara untuk menyajikan materi, melibatkan peserta didik, dan memungkinkan mereka menunjukkan pemahamannya. Teknologi juga dapat memperluas akses melalui pembaca layar, pengenalan suara, alat bantu dengar, dan perangkat lain. Namun, teknologi tidak dapat berdiri sendiri tanpa dukungan kebijakan, sumber daya, kesiapan guru, serta perhatian terhadap kebutuhan individual.

Model sosial memberikan perspektif penting untuk memahami hambatan lingkungan, tetapi pengalaman disabilitas tetap beragam dan tidak dapat dijelaskan oleh satu pendekatan saja. Kondisi kesehatan, pengalaman individual, dukungan keluarga, konteks budaya, dan struktur sosial dapat saling berinteraksi. Karena itu, pendidikan inklusif memerlukan respons yang fleksibel, manusiawi, dan berbasis kebutuhan.

F. Dari Pengakuan menuju Budaya Inklusi

Pendidikan multikultural dan pendidikan inklusif memiliki satu titik temu penting: pengakuan terhadap perbedaan harus

diterjemahkan menjadi kesempatan untuk berpartisipasi. Sekolah dapat memiliki berbagai slogan mengenai keberagaman, tetapi budaya inklusi baru terlihat dari pengalaman sehari-hari peserta didik.

Budaya inklusi dapat dinilai dari berbagai hal: apakah siswa dari kelompok minoritas merasa aman berbicara, apakah peserta didik dengan disabilitas dapat mengakses ruang belajar, apakah bahasa dan pengalaman keluarga dihargai, apakah guru menyadari bias pribadi, apakah kurikulum menyediakan berbagai perspektif, serta apakah keluarga dan komunitas memperoleh ruang untuk terlibat. Pertanyaan-pertanyaan tersebut menunjukkan bahwa inklusi tidak dapat dibangun hanya melalui satu program.

Guru memiliki peran penting karena interaksi sehari-hari sering menjadi titik pertama ketika peserta didik merasa diterima atau justru dikecualikan. Pelatihan guru karena itu perlu mencakup kompetensi lintas budaya, kesadaran terhadap bias, strategi pembelajaran adaptif, dan kemampuan membangun relasi yang menghargai perbedaan. Keluarga dan komunitas juga perlu dilibatkan sebagai mitra, bukan sekadar penerima informasi dari sekolah.

Dalam pendidikan inklusif, suara peserta didik sangat penting. Mereka perlu dilibatkan dalam keputusan yang memengaruhi proses belajar, dukungan, dan pengalaman sekolahnya. Pelibatan tersebut membantu memastikan bahwa kebijakan inklusi tidak hanya dirancang dari sudut pandang institusi, tetapi juga berdasarkan pengalaman orang yang menjalani sistem pendidikan secara langsung.

Dengan demikian, tujuan pendidikan dalam masyarakat majemuk bukan menciptakan manusia yang sama. Tujuannya adalah membangun ruang bersama tempat manusia yang berbeda dapat belajar, berinteraksi, dan berkembang secara setara. Pemahaman mengenai etnisitas, multikulturalisme, bahasa, migrasi, dan disabilitas

membawa pembahasan pada dimensi identitas berikutnya, yaitu bagaimana gender dibentuk, dinegosiasikan, dan direproduksi dalam ruang pendidikan.

Inklusi bukan sekadar menghadirkan semua orang di ruang yang sama, tetapi memastikan setiap orang benar-benar memiliki tempat di dalamnya.

BAB 6
GENDER, IDENTITAS, DAN RUANG PENDIDIKAN

A. Gender sebagai Konstruksi Sosial dalam Pendidikan

Sekolah tidak hanya menjadi tempat peserta didik memperoleh pengetahuan, tetapi juga ruang tempat mereka belajar mengenai peran, harapan, dan nilai yang dikaitkan dengan gender. Proses ini berlangsung melalui interaksi sehari-hari, materi pembelajaran, bahasa, pembagian aktivitas, serta kebiasaan yang dianggap normal.

Gender dalam perspektif antropologi tidak semata-mata dipahami sebagai perbedaan biologis, tetapi juga sebagai seperangkat makna sosial dan budaya yang berkembang dalam masyarakat. Anak belajar memahami perilaku yang dianggap sesuai bagi laki-laki dan perempuan melalui keluarga, media, teman sebaya, dan institusi pendidikan.

Sekolah dapat memperkuat konstruksi tersebut melalui buku teks, pola komunikasi guru, pemilihan aktivitas, atau ekspektasi terhadap peserta didik. Sebagai contoh, ketika bidang sains dan teknologi lebih sering diasosiasikan dengan laki-laki sementara seni atau pekerjaan pengasuhan diasosiasikan dengan perempuan, peserta didik dapat mulai membatasi pilihan berdasarkan stereotip tersebut.

Namun, konstruksi gender tidak bersifat tetap. Nilai dan harapan dapat berubah seiring perkembangan masyarakat. Karena itu, sekolah memiliki peluang untuk memperluas pilihan peserta didik dengan memberikan kesempatan yang sama untuk mengeksplorasi minat, kemampuan, dan aspirasi.

Pembelajaran yang berkeadilan gender tidak berarti mengabaikan perbedaan, melainkan memastikan bahwa perbedaan tersebut tidak berubah menjadi pembatas kesempatan.

B. Stereotip, Bahasa, dan Ekspektasi di Ruang Kelas

Stereotip gender dapat bekerja secara sangat halus. Guru mungkin tidak secara sadar membedakan peserta didik, tetapi harapan yang berbeda dapat muncul melalui jenis pertanyaan, bentuk pujian, pembagian tugas, atau kesempatan untuk memimpin.

Ekspektasi juga dapat memengaruhi cara peserta didik menilai dirinya sendiri. Jika anak perempuan terus-menerus menerima pesan bahwa bidang tertentu kurang sesuai baginya, ia dapat mengembangkan keraguan terhadap kemampuan yang sebenarnya dimiliki. Hal yang sama juga dapat dialami anak laki-laki ketika aktivitas atau ekspresi tertentu dianggap tidak sesuai dengan harapan maskulinitas.

Bahasa menjadi bagian penting dalam proses ini. Istilah, candaan, panggilan, atau komentar mengenai kemampuan dan perilaku dapat memperkuat stereotip maupun menantangnya. Karena itu, penggunaan bahasa yang lebih inklusif bukan sekadar persoalan pilihan kata; bahasa ikut membentuk cara peserta didik memahami siapa yang dianggap memiliki otoritas, kemampuan, dan ruang untuk berkembang.

Perspektif interseksional, yaitu cara memahami bagaimana gender beririsan dengan kelas sosial, etnisitas, agama, disabilitas, kondisi geografis, dan dimensi identitas lainnya, diperlukan karena pengalaman gender tidak berdiri sendiri. Peserta didik dengan latar yang berbeda dapat mengalami hambatan yang berbeda pula. Perspektif ini membantu memahami kompleksitas pengalaman gender dalam pendidikan tanpa mereduksi peserta didik hanya pada satu kategori identitas.

C. Bias Gender dan Kekerasan Simbolik dalam Institusi Pendidikan

Konsep kekerasan simbolik dari Pierre Bourdieu dapat digunakan untuk memahami bagaimana ketimpangan dipertahankan melalui praktik yang terlihat biasa atau netral. Dalam konteks gender, kekerasan simbolik dapat muncul ketika aturan, bahasa, struktur organisasi, atau kebiasaan secara tidak sadar menguntungkan kelompok tertentu dan membatasi kelompok lain.

Salah satu contohnya adalah keterwakilan perempuan yang lebih rendah dalam bidang STEM atau kepemimpinan pendidikan. Hal ini tidak selalu disebabkan oleh larangan formal. Hambatan dapat terbentuk melalui stereotip kemampuan, minimnya figur panutan, budaya organisasi, pola promosi, atau ekspektasi sosial mengenai pembagian peran.

Fenomena *glass ceiling* atau langit-langit kaca menggambarkan adanya hambatan tidak terlihat yang dapat membatasi seseorang mencapai posisi tertentu meskipun memiliki kualifikasi yang memadai. Konsep ini banyak digunakan untuk menjelaskan hambatan struktural dan kultural yang dapat memengaruhi representasi perempuan dalam kepemimpinan pendidikan.

Namun, konsep kekerasan simbolik sebaiknya digunakan sebagai lensa analitis, bukan untuk menyatakan bahwa setiap perbedaan hasil otomatis merupakan diskriminasi. Analisis tetap perlu memperhatikan konteks, data, kebijakan, dan pengalaman individu.

Perubahan karena itu tidak cukup hanya dengan meningkatkan jumlah keterwakilan. Institusi juga perlu meninjau apakah aturan, budaya kerja, sistem penilaian, pembagian tanggung jawab, dan peluang kepemimpinan memberikan kesempatan yang adil.

D. Pedagogi Responsif Gender dan Budaya Sekolah

Pedagogi responsif gender berusaha memastikan bahwa proses pembelajaran tidak membatasi peserta didik berdasarkan stereotip. Pendekatan ini dapat diwujudkan melalui pemilihan materi ajar yang lebih berimbang, penggunaan bahasa yang menghargai semua peserta didik, pemberian kesempatan yang sama untuk berpartisipasi, serta pengembangan aktivitas yang tidak membatasi minat berdasarkan gender.

Guru memiliki peran penting karena sebagian bias bekerja tanpa disadari. Refleksi terhadap praktik mengajar membantu pendidik memeriksa apakah perhatian, ekspektasi, atau pembagian tugas diberikan secara proporsional.

Budaya sekolah juga berpengaruh. Kebijakan mengenai kegiatan, kepemimpinan siswa, ekstrakurikuler, serta pembagian peran dapat memperluas atau justru mempersempit kesempatan.

Perubahan yang berkelanjutan membutuhkan keterlibatan seluruh komunitas sekolah, termasuk guru, peserta didik, pimpinan, orang tua, dan tenaga kependidikan. Transformasi menuju pendidikan berkeadilan gender tidak cukup dilakukan pada tingkat individu guru, tetapi juga memerlukan perubahan institusional dan budaya sekolah.

Dengan demikian, pendidikan berkeadilan gender bukan program tambahan. Ia merupakan bagian dari upaya memastikan bahwa peserta didik dapat mengembangkan kemampuan tanpa dibatasi oleh stereotip sosial.

E. Pendidikan Seksualitas, Nilai, dan Konteks Budaya

Pendidikan mengenai tubuh, kesehatan reproduksi, relasi, dan seksualitas merupakan salah satu topik paling sensitif dalam pendidikan

karena berhubungan dengan nilai agama, moral, budaya, kesehatan, dan hak keluarga.

Perbedaan pandangan mengenai materi yang layak diajarkan, usia yang tepat, peran sekolah, dan keterlibatan orang tua merupakan hal yang wajar dalam masyarakat yang plural. Karena itu, pendidikan seksualitas tidak dapat dipisahkan dari konteks budaya.

Pendekatan yang terlalu seragam berisiko mengabaikan nilai dan kepekaan masyarakat. Sebaliknya, menghindari seluruh pembahasan juga dapat membuat peserta didik kehilangan informasi yang dibutuhkan untuk memahami kesehatan, batas pribadi, keselamatan, dan tanggung jawab.

Titik temu dapat dibangun dengan menempatkan pendidikan seksualitas sebagai pendidikan mengenai kesehatan, martabat manusia, tanggung jawab, penghormatan, batas personal, dan relasi yang aman.

Materi perlu disesuaikan dengan tahap perkembangan peserta didik. Pada tahap perkembangan awal, pembelajaran dapat difokuskan pada pengenalan tubuh, kebersihan, privasi, batas aman, dan perlindungan diri. Seiring bertambahnya usia dan kematangan peserta didik, pembahasan dapat berkembang menuju kesehatan reproduksi, relasi interpersonal, tanggung jawab, dan pemahaman mengenai risiko kesehatan.

Keterlibatan keluarga penting agar sekolah dan orang tua tidak diposisikan sebagai dua pihak yang saling bertentangan. Kerja sama orang tua dan komunitas dapat membantu mengurangi konflik, memperjelas tujuan pembelajaran, serta meningkatkan efektivitas pendidikan seksualitas.

F. Menuju Pendidikan yang Adil, Aman, dan Kontekstual

Persoalan gender dalam pendidikan tidak dapat diselesaikan hanya melalui slogan kesetaraan. Sekolah perlu menilai kembali materi pembelajaran, bahasa, pola interaksi, pembagian aktivitas, kesempatan kepemimpinan, serta kebijakan institusional.

Pada saat yang sama, pembahasan gender dan seksualitas perlu dilakukan secara kontekstual, proporsional, sesuai tahap perkembangan, dan tetap menghargai nilai keluarga serta masyarakat.

Pendekatan berbasis bukti penting, tetapi bukti juga perlu dibaca secara hati-hati. Data mengenai perbedaan gender tidak seharusnya digunakan untuk memperkuat stereotip. Sebaliknya, data dapat membantu mengidentifikasi hambatan dan memperbaiki kebijakan.

Tujuan akhirnya bukan membuat seluruh peserta didik menjadi sama, melainkan memastikan bahwa setiap orang memperoleh kesempatan yang adil untuk berkembang. Pendidikan juga perlu menjaga ruang belajar yang aman dari perundungan, pelecehan, kekerasan, atau perlakuan yang merendahkan martabat peserta didik.

Dalam konteks pendidikan seksualitas, dialog antara sekolah, keluarga, tenaga kesehatan, komunitas, dan pembuat kebijakan menjadi penting agar informasi yang diberikan tetap akurat, sesuai usia, relevan secara budaya, dan mendukung kesejahteraan peserta didik.

Pendidikan yang berkeadilan tidak menghapus perbedaan, tetapi mencegah perbedaan berubah menjadi alasan untuk membatasi kesempatan dan martabat seseorang.

BAB 7
AGAMA, SPIRITUALITAS, DAN PENDIDIKAN

A. Pendidikan Agama sebagai Proses Pewarisan Nilai

Pendidikan agama tidak hanya berlangsung melalui penyampaian doktrin atau materi keagamaan di ruang kelas. Dalam banyak masyarakat, nilai-nilai keagamaan diwariskan melalui praktik hidup, keteladanan, ritual, relasi sosial, dan keterlibatan langsung dalam komunitas.

Lembaga seperti pesantren, madrasah, pasraman Hindu, surau, dan sekolah misi memperlihatkan bahwa pendidikan agama sering terhubung erat dengan kehidupan sehari-hari. Peserta didik tidak hanya belajar teks, tetapi juga mengalami pola ibadah, disiplin, hubungan dengan tokoh agama, dan tata kehidupan komunitas.

Pesantren, misalnya, tidak hanya mengajarkan Al-Qur'an, hadis, dan kitab-kitab keislaman, tetapi juga membentuk etika sosial, penghormatan terhadap kiai, kedisiplinan, dan kebiasaan hidup bersama. Dalam pola seperti ini, pengetahuan keagamaan dipelajari melalui teks sekaligus pengalaman.

Madrasah memiliki pola yang berbeda karena lebih terintegrasi dengan sistem pendidikan formal. Kurikulum agama dipadukan dengan mata pelajaran umum sehingga muncul upaya untuk mempertemukan pengetahuan keagamaan dengan tuntutan pendidikan modern.

Lembaga pendidikan Hindu seperti pasraman juga menunjukkan bagaimana kitab suci, ritual, dan nilai lokal dapat dipadukan dalam pendidikan. Sementara itu, sekolah misi

memperlihatkan bagaimana lembaga keagamaan beradaptasi dengan konteks sosial dan politik yang berbeda.

Dengan demikian, pendidikan agama lebih tepat dipahami sebagai proses pembentukan cara hidup daripada sekadar transfer informasi.

B. Teks Suci, Otoritas, dan Pengalaman Keagamaan

Teks suci memiliki posisi penting dalam banyak tradisi pendidikan agama, tetapi maknanya tidak terbentuk hanya melalui kegiatan membaca.

Dalam pesantren, misalnya, kitab kuning dipelajari melalui metode seperti bandongan dan sorogan, yang menempatkan kiai sebagai pembimbing dalam membaca dan memahami teks. Proses tersebut tidak hanya mengajarkan isi kitab, tetapi juga cara menghormati otoritas keilmuan, disiplin belajar, dan tradisi interpretasi.

Hal serupa dapat ditemukan dalam tradisi keagamaan lain, meskipun bentuknya berbeda. Karena itu, pendidikan agama melibatkan hubungan antara teks, guru, komunitas, dan pengalaman.

Nilai keagamaan juga sering bersifat *embodied*, yaitu dialami dan dihayati melalui tubuh, kebiasaan, ritual, serta praktik kehidupan sehari-hari. Peserta didik belajar melalui ibadah, tata kehidupan, ritus, kebiasaan, dan interaksi sosial. Transmisi nilai keagamaan dalam lembaga tradisional umumnya mencakup dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik, sehingga pendidikan agama tidak berhenti pada pemahaman teoretis.

Namun, peserta didik tidak selalu menerima ajaran secara pasif. Mereka juga menafsirkan, menegosiasikan, dan menyesuaikan ajaran dengan pengalaman kehidupannya. Karena itu, hubungan antara otoritas dan peserta didik bersifat dinamis.

Pendekatan antropologis membantu melihat bahwa pendidikan agama bukan proses satu arah. Ia merupakan interaksi antara tradisi, otoritas, pengalaman, dan perubahan sosial.

C. Agama, Budaya Lokal, dan Perubahan Zaman

Lembaga keagamaan tradisional sering menjadi tempat bertemunya agama dan budaya lokal. Dalam masyarakat tertentu, praktik pendidikan agama berkembang bersama adat, bahasa, seni, tata ruang, dan kebiasaan setempat. Surau di Minangkabau, misalnya, secara historis berfungsi tidak hanya sebagai ruang ibadah, tetapi juga sebagai tempat pembelajaran, pewarisan budaya, pembentukan karakter, dan interaksi sosial.

Pertemuan antara agama dan budaya lokal dapat memperkaya pengalaman pendidikan, tetapi juga menimbulkan pertanyaan mengenai batas antara tradisi, adaptasi, dan otentisitas ajaran.

Modernisasi, urbanisasi, media digital, dan perubahan gaya hidup generasi muda juga mengubah cara otoritas keagamaan dipahami. Sumber pengetahuan agama kini tidak lagi hanya berasal dari guru, kiai, pendeta, rohaniawan, atau lembaga formal. Peserta didik juga memperoleh informasi melalui media sosial, video, forum daring, dan berbagai sumber digital.

Perubahan tersebut tidak otomatis menghilangkan peran lembaga tradisional. Sebaliknya, lembaga keagamaan perlu menyesuaikan metode pembelajaran tanpa kehilangan inti nilai yang ingin diwariskan.

Karena itu, tantangan utama pendidikan agama adalah menemukan keseimbangan antara menjaga tradisi dan merespons perubahan.

D. Agama, Negara, dan Pembentukan Warga Negara

Pendidikan agama di sekolah formal tidak berlangsung terpisah dari kebijakan negara. Negara menentukan kurikulum, standar guru, materi pembelajaran, serta bentuk pengakuan terhadap berbagai agama. Karena itu, pendidikan agama juga menjadi bagian dari proses pembentukan warga negara.

Namun, hubungan antara agama dan negara tidak selalu sederhana. Di satu sisi, negara dapat menggunakan pendidikan agama untuk memperkuat etika publik, karakter, toleransi, dan persatuan. Di sisi lain, komunitas agama dapat merasa bahwa intervensi negara terlalu jauh atau terlalu menyederhanakan ajaran.

Karena itu, pendidikan agama sering menjadi ruang negosiasi antara kepentingan negara, aspirasi komunitas agama, hak peserta didik, dan kebutuhan masyarakat majemuk.

Kebijakan pendidikan agama berbeda antarnegara karena dipengaruhi hubungan agama-negara, sejarah, dan tingkat keragaman masyarakat. Dalam konteks masyarakat plural, tantangan utamanya adalah menjaga keseimbangan antara identitas keagamaan dan identitas kebangsaan.

Pendidikan agama dapat memperkuat karakter warga negara apabila tidak digunakan untuk meniadakan perbedaan, melainkan membantu peserta didik memahami bagaimana keyakinan pribadi dapat hidup berdampingan dengan tanggung jawab sosial dan kebangsaan.

E. Moderasi Beragama, Dialog, dan Literasi Digital

Moderasi beragama menjadi penting dalam masyarakat yang majemuk karena pendidikan tidak hanya membentuk pengetahuan keagamaan, tetapi juga sikap terhadap mereka yang berbeda. Sekolah

dapat membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berdialog, memahami perbedaan, dan menolak kekerasan atau kebencian atas dasar agama.

Namun, pendekatan moderasi sebaiknya tidak berhenti pada slogan. Peserta didik perlu mengalami interaksi nyata dengan perbedaan. Kegiatan dialog, kerja sama lintas kelompok, proyek sosial, diskusi, atau kunjungan edukatif dapat membantu mengurangi prasangka dan memperluas pemahaman.

Dialog lintas agama dapat menjadi sarana penting untuk membangun pemahaman dan mengurangi prasangka. Peran guru sangat penting karena cara pendidik berbicara tentang agama dan perbedaan dapat membentuk suasana kelas.

Di era digital, literasi keagamaan juga perlu disertai literasi digital. Peserta didik menghadapi banyak informasi keagamaan melalui media sosial yang kualitas dan konteksnya beragam. Karena itu, mereka perlu belajar memeriksa sumber, membedakan argumentasi dari propaganda, mengenali manipulasi emosional, dan menghindari penyebaran informasi yang belum terverifikasi.

Literasi digital menjadi bagian penting dalam pendidikan moderasi beragama di era media sosial karena kemampuan menilai kualitas informasi membantu peserta didik membangun sikap keagamaan yang lebih reflektif dan bertanggung jawab.

F. Pendidikan Agama yang Reflektif, Inklusif, dan Kontekstual

Pendidikan agama menghadapi tantangan besar ketika masyarakat semakin beragam dan sumber pengetahuan semakin terbuka. Tugas pendidikan agama bukan hanya menjaga tradisi, tetapi juga membantu peserta didik memahami keyakinannya secara matang,

menghargai keberadaan orang lain, dan mampu hidup dalam masyarakat plural.

Moderasi beragama dan pencegahan ekstremisme berbasis kekerasan sebaiknya dilakukan melalui pendekatan yang edukatif, dialogis, dan preventif, bukan dengan pelabelan atau kecurigaan berlebihan.

Pendekatan yang terlalu represif dapat memperbesar rasa keterasingan. Karena itu, sekolah perlu berhati-hati agar upaya pencegahan ekstremisme tidak berubah menjadi stereotip terhadap kelompok agama tertentu. Upaya pencegahan ekstremisme perlu dilakukan secara hati-hati dan tetap menghormati kebebasan dasar manusia.

Pendidikan agama yang kuat seharusnya dapat mempertemukan kedalaman keyakinan dengan keterbukaan sosial. Peserta didik tidak harus kehilangan identitas keagamaannya untuk mampu menghargai orang lain. Sebaliknya, pemahaman agama yang matang dapat menjadi dasar untuk membangun tanggung jawab, perdamaian, dan kehidupan bersama.

BAB 8
GLOBALISASI, MOBILITAS, DAN PERUBAHAN PENDIDIKAN

A. Ketika Pendidikan Bertemu Logika Pasar

Globalisasi telah mengubah cara pendidikan dikelola, dinilai, dan diposisikan dalam masyarakat. Di banyak negara, pendidikan tidak lagi hanya dipahami sebagai ruang pembentukan manusia dan warga negara, tetapi juga semakin dikaitkan dengan produktivitas, daya saing, efisiensi, dan kebutuhan pasar tenaga kerja.

Dalam kerangka kebijakan neoliberal, mekanisme seperti kompetisi, privatisasi, pengukuran kinerja, dan akuntabilitas memperoleh ruang yang semakin besar. Sekolah dan perguruan tinggi didorong untuk menunjukkan capaian yang dapat dibandingkan, sementara peserta didik semakin diposisikan sebagai pengguna layanan pendidikan.

Perubahan ini melahirkan apa yang sering disebut sebagai komodifikasi pendidikan, yaitu ketika pendidikan diperlakukan semakin menyerupai barang atau jasa yang memiliki nilai pasar. Komodifikasi tidak berarti seluruh pendidikan berubah menjadi bisnis. Namun, perspektif kritis menyoroti bahwa ketika logika ekonomi terlalu dominan, tujuan pendidikan dapat menyempit menjadi pencapaian indikator, kesiapan kerja, atau pengembalian investasi.

Privatisasi juga menjadi salah satu bentuk perubahan penting. Keterlibatan pihak swasta dapat memperluas pilihan dan mendorong inovasi, tetapi dampaknya tidak selalu seragam. Jika akses sangat bergantung pada kemampuan ekonomi, sistem pendidikan dapat

memperkuat ketimpangan yang sudah ada. Dampak privatisasi dan investasi pendidikan juga berbeda antarnegara dan kelompok sosial.

Karena itu, persoalan utamanya bukan sekadar apakah pendidikan melibatkan negara atau pasar, melainkan bagaimana kebijakan tersebut memengaruhi mutu, akses, kesetaraan, dan tujuan pendidikan.

B. Standardisasi, Akuntabilitas, dan Otonomi Pendidikan

Globalisasi pendidikan juga memperkuat budaya pengukuran. Skor ujian, peringkat sekolah, akreditasi, indikator mutu, dan berbagai bentuk evaluasi digunakan untuk membandingkan kinerja lembaga pendidikan. Sistem semacam ini dapat memberikan informasi penting bagi perbaikan mutu dan akuntabilitas publik.

Namun, masalah muncul ketika indikator menjadi tujuan utama. Jika keberhasilan pendidikan hanya diukur melalui hasil tes, pembelajaran berisiko menyempit menjadi persiapan menghadapi ujian, sementara kreativitas, karakter, kemampuan sosial, pemahaman budaya, dan pengalaman belajar yang lebih luas dapat kurang diperhatikan. Standardisasi dan evaluasi berbasis tes dapat mengubah praktik pedagogis apabila konteks lokal dan keragaman peserta didik kurang diperhitungkan.

Perubahan tersebut juga memengaruhi guru. Akuntabilitas diperlukan, tetapi pendidik tetap membutuhkan ruang profesional untuk menyesuaikan metode dengan kebutuhan peserta didik. Ketika guru hanya diposisikan sebagai pelaksana standar dan target eksternal, otonomi pedagogis dan kreativitas dapat berkurang.

Karena itu, sistem evaluasi pendidikan perlu menemukan keseimbangan antara standar mutu dan kebebasan profesional, serta antara akuntabilitas dan kepercayaan terhadap kompetensi pendidik.

C. Mobilitas Pelajar dan Pembentukan Identitas Transnasional

Salah satu wajah globalisasi pendidikan yang paling nyata adalah meningkatnya mobilitas pelajar internasional. Pelajar dan mahasiswa berpindah dari satu negara ke negara lain untuk memperoleh pendidikan, pengalaman budaya, jaringan profesional, dan kesempatan akademik yang lebih luas.

Mobilitas tersebut bukan hanya perpindahan geografis, tetapi juga pengalaman sosial dan budaya yang dapat mengubah cara seseorang memandang dirinya sendiri. Mahasiswa internasional perlu menyesuaikan diri dengan bahasa, pola komunikasi, metode belajar, hubungan dosen-mahasiswa, sistem evaluasi, serta norma sosial yang mungkin berbeda dari negara asal.

Dalam proses itu dapat terbentuk identitas transnasional, yaitu identitas yang berkembang melalui keterhubungan dengan lebih dari satu lingkungan budaya. Mahasiswa tidak harus meninggalkan budaya asal maupun sepenuhnya menjadi bagian dari budaya negara tujuan. Mereka dapat membangun identitas yang lebih fleksibel dengan menggabungkan pengalaman dari berbagai lingkungan.

Namun, pengalaman internasional tidak selalu mudah. Hambatan bahasa, masalah finansial, diskriminasi, kesepian, perbedaan sistem pendidikan, dan keterbatasan jaringan sosial dapat memengaruhi kesejahteraan dan keberhasilan akademik. Karena itu, dukungan institusi merupakan unsur penting dalam membantu mahasiswa internasional menghadapi tantangan tersebut.

Internasionalisasi pendidikan pada akhirnya perlu memperhatikan pengalaman manusia di balik angka mobilitas mahasiswa.

D. Mobilitas, Kosmopolitanisme, dan Ketimpangan

Pendidikan internasional sering dikaitkan dengan tumbuhnya perspektif kosmopolitan, yaitu keterbukaan terhadap masyarakat, budaya, dan gagasan dari berbagai belahan dunia. Pengalaman lintas negara dapat memperluas jaringan sosial, kemampuan komunikasi antarbudaya, dan cara pandang terhadap persoalan global.

Namun, akses terhadap mobilitas internasional tidak merata. Biaya pendidikan, kemampuan bahasa, modal sosial, akses informasi, dan kebijakan visa membuat kesempatan belajar ke luar negeri lebih mudah dijangkau oleh kelompok tertentu. Karena itu, mobilitas internasional juga perlu dilihat dalam kaitannya dengan kelas sosial dan distribusi kesempatan.

Pendidikan internasional dapat menjadi sarana mobilitas sosial, tetapi pada kondisi tertentu juga dapat memperkuat keunggulan kelompok yang telah memiliki sumber daya lebih besar. Pendidikan internasional dapat berfungsi sebagai sumber modal budaya dan sosial sekaligus berpotensi mereproduksi stratifikasi sosial.

Mobilitas juga membawa konsekuensi bagi negara asal. Fenomena *brain drain*, yaitu keluarnya individu berpendidikan tinggi yang kemudian menetap di negara tujuan, dapat mengurangi ketersediaan sumber daya manusia terampil. Sebaliknya, *brain circulation* menggambarkan perputaran pengetahuan, keterampilan, dan jaringan ketika lulusan kembali, berkolaborasi lintas negara, atau berkontribusi pada komunitas asal.

Dengan demikian, mobilitas pendidikan tidak memiliki satu dampak tunggal. Efeknya bergantung pada kebijakan, dukungan institusi, kondisi individu, serta hubungan antara negara asal dan negara tujuan.

E. Internasionalisasi dan Ketegangan antara Global dan Lokal

Internasionalisasi pendidikan mendorong sekolah dan perguruan tinggi untuk berhubungan lebih erat dengan standar, jaringan, dan praktik global. Hal ini dapat terlihat melalui program pertukaran, penggunaan bahasa asing, kerja sama internasional, akreditasi global, publikasi internasional, maupun partisipasi dalam pemeringkatan.

Internasionalisasi dapat membuka kesempatan belajar dari pengalaman berbagai negara. Namun, adopsi model global tidak selalu cocok dengan seluruh konteks lokal. PISA, pemeringkatan universitas, bahasa Inggris sebagai bahasa akademik internasional, dan standar akreditasi global dapat memberikan acuan perbandingan, tetapi juga berpotensi mendorong homogenisasi jika diterapkan tanpa adaptasi.

Standardisasi global dapat mengabaikan keberagaman konteks sosial-budaya dan kebutuhan lokal apabila diterapkan secara seragam. Karena itu, standar internasional lebih tepat digunakan sebagai rujukan yang dapat ditafsirkan dan disesuaikan dengan kebutuhan masyarakat setempat.

Persoalan bahasa merupakan contoh yang jelas. Penggunaan bahasa internasional dapat membuka akses terhadap jaringan ilmu pengetahuan global, tetapi bahasa nasional dan lokal juga memiliki fungsi penting dalam pembentukan identitas, penyebaran pengetahuan, dan akses pendidikan.

Internasionalisasi sebaiknya tidak dipahami sebagai proses menggantikan yang lokal dengan yang global. Pendekatan yang lebih produktif adalah menghubungkan keduanya: mengambil manfaat dari jaringan global sambil mempertahankan relevansi sosial dan budaya pendidikan.

F. Menuju Globalisasi Pendidikan yang Adil dan Kontekstual

Globalisasi memberikan banyak peluang bagi pendidikan. Pengetahuan dapat bergerak lebih cepat, kolaborasi lintas negara menjadi lebih mudah, peserta didik memperoleh akses pada sumber belajar yang luas, dan institusi dapat belajar dari pengalaman pendidikan di tempat lain.

Namun, globalisasi juga dapat memperbesar ketimpangan jika manfaatnya hanya dinikmati kelompok atau institusi yang memiliki sumber daya. Teknologi digital memberikan gambaran serupa: platform daring dapat memperluas akses pendidikan dan memungkinkan mobilitas tanpa perpindahan fisik, tetapi kesenjangan perangkat, konektivitas, dan kemampuan digital tetap menjadi hambatan. Teknologi karena itu memiliki potensi memperluas akses sekaligus memperbesar ketimpangan apabila tidak dikelola secara adil.

Tantangan utama bukan memilih secara mutlak antara global atau lokal, negara atau pasar, standardisasi atau kebebasan. Yang dibutuhkan adalah keseimbangan yang menjaga mutu tanpa mengabaikan keragaman konteks.

Standar internasional dapat digunakan sebagai referensi, bukan sebagai satu-satunya ukuran keberhasilan. Mobilitas internasional dapat dikembangkan tanpa mengabaikan kesejahteraan peserta didik. Teknologi dapat digunakan untuk memperluas kesempatan, bukan hanya membangun pasar pendidikan baru.

Pendidikan pada akhirnya perlu tetap mempertahankan tujuan yang lebih luas: mengembangkan pengetahuan, kemampuan, karakter, kebebasan berpikir, tanggung jawab sosial, dan kesempatan yang adil bagi setiap peserta didik.

Pendidikan yang terbuka terhadap dunia tidak harus kehilangan akar lokalnya; keduanya dapat dipertemukan untuk membangun pembelajaran yang relevan, adil, dan bermakna.

BAB 9
PENDIDIKAN DIGITAL, KESENJANGAN, DAN KECERDASAN BUATAN

A. Ruang Belajar yang Berpindah ke Dunia Digital

Perubahan teknologi telah menggeser ruang belajar dari kelas fisik menuju ruang virtual yang semakin beragam. Pembelajaran kini dapat berlangsung melalui Sistem Manajemen Pembelajaran atau *Learning Management System* (LMS), konferensi video, forum daring, platform kolaboratif, hingga lingkungan virtual berbasis realitas digital.

Ruang belajar digital bukan sekadar salinan kelas konvensional dalam bentuk daring. Ia memiliki karakteristik sendiri, terutama dalam hal waktu, ruang, pola komunikasi, dan bentuk partisipasi. Interaksi asinkron memungkinkan peserta didik belajar tanpa harus hadir pada waktu yang sama, sedangkan pertemuan sinkron melalui konferensi video mempertahankan interaksi langsung meskipun tanpa kehadiran fisik.

Perubahan ini memengaruhi kedekatan pedagogis. Ekspresi wajah, kontak mata, bahasa tubuh, dan bentuk komunikasi nonverbal lain dapat berkurang atau berubah. Karena itu, pendidik perlu mengembangkan cara baru untuk membangun kepercayaan, keterlibatan, dan perhatian terhadap peserta didik.

Ruang digital juga mengubah norma belajar. Kehadiran, partisipasi, pengelolaan waktu, serta batas antara ruang pribadi dan ruang akademik menjadi lebih fleksibel sekaligus lebih kompleks. Dalam perspektif antropologi pendidikan, perubahan ini penting karena teknologi tidak hanya mengubah alat belajar, tetapi juga mengubah budaya belajar.

B. Etnografi Digital dan Identitas dalam Ruang Virtual

Etnografi digital membantu memahami bagaimana peserta didik dan pendidik membangun makna, hubungan, kebiasaan, dan identitas di ruang virtual. Pendekatan ini tidak sekadar mengamati penggunaan perangkat, tetapi memperhatikan bagaimana teknologi menjadi bagian dari kehidupan sosial.

Peserta didik dapat menampilkan dirinya melalui nama pengguna, profil, avatar, bahasa, pola komunikasi, dan cara berpartisipasi dalam komunitas daring. Identitas digital karena itu dapat berbeda dari identitas yang tampil dalam ruang fisik.

Bagi sebagian peserta didik, ruang virtual dapat memberikan kesempatan untuk berekspresi lebih bebas. Namun, ruang yang sama juga membawa risiko mengenai privasi, keamanan data, jejak digital, dan pengelolaan citra diri.

Komunitas belajar digital juga membutuhkan cara baru untuk membangun solidaritas. Anggota komunitas mungkin tidak pernah bertemu langsung, tetapi tetap dapat membentuk rasa kebersamaan melalui interaksi yang berlangsung secara konsisten. Namun, tidak semua peserta didik memiliki kemampuan dan kepercayaan diri yang sama untuk berpartisipasi secara daring. Karena itu, ruang virtual dapat menjadi inklusif bagi sebagian orang sekaligus eksklusif bagi yang lain.

Etnografi digital membantu melihat kontradiksi tersebut secara lebih kontekstual, termasuk bagaimana identitas, partisipasi, dan relasi sosial dibentuk dalam ekosistem teknologi.

C. Kesenjangan Digital sebagai Kesenjangan Budaya

Kesenjangan digital sering dipahami sebagai perbedaan dalam kepemilikan perangkat dan akses internet. Padahal, persoalannya jauh lebih luas. Kemampuan memanfaatkan teknologi dipengaruhi oleh

pendidikan keluarga, kondisi ekonomi, bahasa, lingkungan geografis, dukungan sosial, pengalaman menggunakan teknologi, dan tingkat literasi digital.

Dengan demikian, dua peserta didik yang sama-sama memiliki telepon pintar belum tentu memiliki kesempatan belajar digital yang sama. Literasi digital juga tidak sekadar kemampuan mengoperasikan perangkat. Ia mencakup kemampuan menemukan informasi, menilai kredibilitas sumber, memahami privasi, menjaga keamanan, menghasilkan konten, dan menggunakan teknologi secara etis.

Dari perspektif antropologis, literasi digital merupakan bagian dari praktik budaya. Modal budaya keluarga dapat memengaruhi bagaimana anak menggunakan teknologi. Keluarga yang terbiasa dengan aktivitas literasi, pembelajaran mandiri, dan penggunaan teknologi produktif dapat memberikan dukungan berbeda dibandingkan keluarga yang memiliki pengalaman digital lebih terbatas.

Namun, kondisi sosial tidak boleh diperlakukan sebagai karakter tetap suatu kelompok. Kelas sosial, usia, gender, maupun lokasi geografis tidak otomatis menentukan kemampuan digital seseorang. Faktor-faktor tersebut lebih tepat dipahami sebagai kondisi yang dapat membentuk kesempatan dan pengalaman dalam konteks tertentu.

Karena itu, kesenjangan digital perlu dipahami sebagai persoalan akses, kemampuan, dukungan, dan kesempatan untuk menggunakan teknologi secara bermakna, bukan semata-mata sebagai masalah kepemilikan perangkat.

D. Membangun Pendidikan Digital yang Inklusif

Penyediaan perangkat dan internet penting, tetapi tidak cukup untuk menciptakan pendidikan digital yang inklusif. Peserta didik juga membutuhkan pelatihan, dukungan guru, materi yang mudah diakses,

lingkungan belajar yang kondusif, serta konten yang relevan dengan bahasa dan budaya mereka.

Kesenjangan geografis juga perlu diperhatikan karena daerah terpencil dapat menghadapi keterbatasan jaringan, perangkat, layanan teknis, maupun tenaga pendidik yang memiliki kompetensi digital. Faktor bahasa tidak kalah penting. Dominasi beberapa bahasa dalam ekosistem digital dapat membatasi akses bagi masyarakat yang menggunakan bahasa lokal atau bahasa minoritas.

Pendekatan inklusif karena itu membutuhkan keterlibatan komunitas. Sekolah, keluarga, perpustakaan, pemerintah, organisasi masyarakat, dan sektor swasta dapat bekerja sama membangun ekosistem digital yang lebih merata dan relevan dengan kebutuhan setempat.

Peran guru juga sangat penting. Guru tidak hanya perlu memahami perangkat teknologi, tetapi juga perlu mampu merancang pembelajaran yang relevan, aman, kritis, dan sesuai kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, transformasi digital yang berhasil tidak hanya ditentukan oleh teknologi yang tersedia, tetapi oleh kemampuan manusia dan institusi untuk menggunakannya secara bermakna.

E. Kecerdasan Buatan, Algoritma, dan Perubahan Pedagogi

Kemunculan kecerdasan buatan generatif membawa perubahan baru dalam pendidikan. AI dapat membantu menghasilkan teks, memberikan umpan balik, merangkum materi, membantu pencarian informasi, dan mendukung personalisasi pembelajaran. Namun, AI juga memunculkan pertanyaan tentang keaslian karya, ketergantungan, privasi, bias algoritmik, dan kemampuan berpikir mandiri.

Kehadiran AI tidak menghilangkan relevansi peran guru. Sebaliknya, peran tersebut dapat bergeser dari sumber informasi utama menjadi pembimbing, kurator pengetahuan, perancang pengalaman belajar, dan pendamping peserta didik dalam menilai informasi.

Peserta didik juga perlu mempertahankan agensi belajar, yaitu kemampuan untuk mengarahkan, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab atas proses belajarnya sendiri. Kemudahan memperoleh jawaban tidak boleh menghilangkan proses bertanya, mencoba, gagal, membandingkan informasi, dan membangun argumentasi sendiri.

Literasi AI menjadi bagian penting dari pendidikan digital. Peserta didik perlu memahami bahwa keluaran AI tidak selalu benar, netral, atau bebas bias. Mereka juga perlu memahami batas antara penggunaan AI sebagai alat bantu dan penggunaan yang justru menggantikan proses berpikir.

Karena itu, integrasi AI dalam pendidikan sebaiknya tidak berangkat dari pertanyaan apakah AI akan menggantikan guru, tetapi dari pertanyaan tentang bagaimana AI dapat digunakan tanpa menghilangkan agensi, kreativitas, tanggung jawab, dan relasi manusia dalam pendidikan.

F. Menjaga Kemanusiaan dalam Pendidikan Berbasis Teknologi

Teknologi pendidikan membawa peluang besar, tetapi tidak memiliki arah dengan sendirinya. Dampaknya sangat bergantung pada bagaimana teknologi dirancang, diatur, digunakan, dan dievaluasi.

Pendekatan deterministik yang menganggap teknologi pasti meningkatkan pendidikan perlu dihindari. Teknologi juga tidak otomatis merusak pendidikan. Yang lebih penting adalah melihat hubungan

antara teknologi, nilai, kepentingan, struktur sosial, dan pilihan pedagogis.

Tata kelola AI dan teknologi digital perlu mencakup perlindungan data, transparansi, akuntabilitas, keamanan, keadilan akses, serta keterlibatan peserta didik. Guru juga membutuhkan pengembangan profesional yang berkelanjutan agar mampu menggunakan AI dan teknologi digital secara pedagogis, bukan hanya teknis.

Peserta didik sebaiknya dilibatkan dalam pembentukan aturan penggunaan teknologi karena mereka merupakan pihak yang mengalami dampaknya secara langsung. Keterlibatan ini dapat membantu membangun rasa tanggung jawab, kepercayaan, dan pemahaman yang lebih matang terhadap hak serta kewajiban digital.

Pada akhirnya, pendidikan digital yang baik bukan pendidikan yang menggunakan teknologi sebanyak mungkin, melainkan pendidikan yang menggunakan teknologi secukupnya, secara tepat, kritis, dan manusiawi.

Teknologi seharusnya memperluas kemungkinan belajar manusia, bukan menggantikan proses berpikir, relasi, dan tanggung jawab yang membuat pendidikan bermakna.

BAB 10
PENDIDIKAN INFORMAL, MASYARAKAT ADAT, DAN LINGKUNGAN

A. Belajar di Luar Sekolah

Pendidikan tidak hanya berlangsung di sekolah. Sebagian besar kehidupan manusia justru dipenuhi pengalaman belajar yang muncul dalam keluarga, lingkungan sosial, tempat kerja, ruang publik, komunitas, dan interaksi sehari-hari. Proses semacam ini sering tidak dirancang sebagai kegiatan pembelajaran, tetapi tetap membentuk pengetahuan, keterampilan, nilai, dan cara seseorang memahami dunia.

Pembelajaran di luar sekolah dapat berlangsung melalui pengamatan, peniruan, keterlibatan langsung, percakapan, praktik budaya, pemecahan masalah, serta refleksi atas pengalaman. Karena terkait dengan situasi nyata, pembelajaran semacam ini sering terasa dekat dengan kebutuhan dan kehidupan peserta didik.

Namun, pendidikan informal tidak perlu dipertentangkan dengan pendidikan formal. Keduanya memiliki fungsi yang berbeda dan dapat saling melengkapi. Sekolah memberikan struktur, sistematisasi pengetahuan, dan pengakuan formal, sedangkan pengalaman di luar sekolah memberikan konteks, praktik, dan kesempatan untuk menghubungkan pengetahuan dengan kehidupan.

Dari perspektif antropologi pendidikan, pengakuan terhadap pembelajaran di luar sekolah memperluas pemahaman tentang siapa yang dapat menjadi pendidik, di mana proses belajar berlangsung, dan jenis pengetahuan apa yang dianggap bernilai.

B. Keluarga, Ruang Publik, dan Komunitas sebagai Ruang Belajar

Keluarga merupakan salah satu ruang belajar pertama dalam kehidupan manusia. Bahasa, kebiasaan, etika, cara berinteraksi, serta berbagai keterampilan dasar dipelajari melalui hubungan sehari-hari dengan orang tua, kerabat, dan anggota keluarga lainnya.

Pembelajaran juga berlangsung di ruang publik. Perpustakaan, museum, taman, pusat kegiatan masyarakat, pasar, tempat ibadah, dan ruang pertemuan komunitas dapat menjadi lingkungan yang mempertemukan individu dengan pengetahuan, pengalaman, dan kelompok sosial yang berbeda.

Pasar, misalnya, bukan hanya ruang ekonomi. Di dalamnya terdapat proses belajar tentang perhitungan, negosiasi, kepercayaan, hubungan sosial, pembagian kerja, dan cara menghadapi situasi yang berubah. Pengetahuan tersebut dibentuk melalui pengalaman langsung dan sering kali tidak diperoleh dengan cara yang sama di ruang kelas.

Komunitas lokal juga menyediakan pengalaman belajar melalui kegiatan bersama, praktik gotong royong, organisasi sosial, kegiatan budaya, dan penyelesaian persoalan bersama. Karena itu, pendidikan masyarakat tidak dapat dipahami hanya sebagai perluasan program sekolah, tetapi sebagai proses pembelajaran yang tumbuh dari kehidupan sosial itu sendiri.

C. Masyarakat Adat dan Pengetahuan yang Hidup

Dalam masyarakat adat, pengetahuan sering diwariskan melalui hubungan antargenerasi, cerita lisan, ritual, praktik keseharian, kerja bersama, serta keterlibatan langsung dengan lingkungan. Pengetahuan tidak selalu dipisahkan menjadi mata pelajaran, melainkan hadir sebagai bagian dari kehidupan.

Anak dan generasi muda belajar dari orang tua, tetua, pemimpin komunitas, serta anggota masyarakat yang memiliki pengalaman tertentu. Proses ini dapat mencakup pengetahuan mengenai bahasa, sejarah komunitas, pengelolaan alam, pengobatan tradisional, keterampilan hidup, nilai moral, dan praktik spiritual.

Pengetahuan adat tidak seharusnya dipandang sebagai sisa masa lalu yang tidak relevan. Dalam banyak konteks, pengetahuan tersebut menyimpan pengalaman kolektif yang penting bagi keberlanjutan komunitas. Namun, pengetahuan lokal juga tidak perlu ditempatkan sebagai sesuatu yang selalu lebih benar daripada pengetahuan ilmiah modern. Keduanya memiliki cara pembentukan, ruang penerapan, dan batas masing-masing.

Pendekatan yang lebih produktif adalah membangun dialog antarsistem pengetahuan. Sekolah dapat mengakui pengetahuan komunitas tanpa kehilangan standar akademik, sementara masyarakat dapat memperoleh manfaat dari pengetahuan modern tanpa harus melepaskan identitas dan pengalaman historisnya.

D. Ekoliterasi Lokal dan Pembelajaran dari Lingkungan

Hubungan masyarakat dengan lingkungan merupakan salah satu sumber penting pembelajaran. Dalam komunitas yang hidup dekat dengan alam, pengetahuan mengenai musim, tanah, air, tumbuhan, hewan, dan pengelolaan sumber daya berkembang melalui pengamatan dan pengalaman yang berlangsung dalam waktu panjang.

Pembelajaran semacam ini dekat dengan konsep *situated learning* atau pembelajaran yang berlangsung dalam konteks nyata. Pengetahuan ekologis tidak hanya dipelajari melalui penjelasan, tetapi melalui partisipasi dalam kegiatan seperti bercocok tanam, merawat sumber air, mengelola hutan, mengenali tumbuhan, atau mengikuti praktik konservasi komunitas.

Ekoliterasi lokal juga mengandung dimensi etika. Cara mengambil sumber daya, menjaga keseimbangan lingkungan, serta mempertimbangkan kebutuhan generasi berikutnya merupakan bagian dari pembelajaran mengenai tanggung jawab manusia terhadap alam.

Meski demikian, pengetahuan ekologis lokal perlu dipahami secara kontekstual. Tidak semua praktik tradisional otomatis sesuai untuk setiap tempat atau kondisi saat ini, sebagaimana tidak semua teknologi modern selalu memberikan solusi terbaik. Penggabungan pengetahuan lokal dengan sains modern dapat dilakukan melalui dialog, pengujian, dan penghormatan terhadap konteks komunitas.

Dengan pendekatan seperti ini, pendidikan lingkungan tidak berhenti pada pengetahuan mengenai krisis ekologis, tetapi membantu peserta didik memahami hubungan konkret antara kehidupan manusia, budaya, dan keberlanjutan lingkungan.

E. Pendidikan Modern dan Kelestarian Budaya Adat

Kehadiran pendidikan formal di wilayah masyarakat adat dapat membuka akses terhadap pengetahuan, mobilitas sosial, layanan publik, dan peluang ekonomi yang lebih luas. Pada saat yang sama, sekolah dapat menimbulkan ketegangan apabila kurikulum, bahasa pengantar, atau praktik kelembagaannya kurang memperhatikan kehidupan budaya komunitas setempat.

Bahasa merupakan salah satu persoalan penting. Ketika proses pendidikan hanya menggunakan bahasa yang jauh dari bahasa ibu peserta didik, pembelajaran dapat menjadi lebih sulit sekaligus mengurangi ruang bagi pengetahuan yang tersimpan dalam bahasa lokal. Karena itu, kebijakan bahasa perlu memperhatikan kebutuhan akademik sekaligus keberlanjutan identitas budaya.

Ketegangan juga dapat muncul ketika pengetahuan formal diposisikan sebagai satu-satunya bentuk pengetahuan yang sah. Pengetahuan tentang pertanian, pengelolaan sumber daya, kesehatan tradisional, sejarah lokal, atau praktik sosial komunitas dapat tersisih meskipun memiliki arti penting bagi kehidupan setempat.

Namun, tidak tepat pula menganggap sekolah modern selalu menjadi kekuatan asimilasi. Dampaknya bergantung pada kurikulum, kompetensi pendidik, hubungan sekolah dengan komunitas, dan ruang partisipasi yang diberikan kepada masyarakat.

Guru yang memiliki kepekaan budaya dapat menjadi penghubung antara pengetahuan formal dan pengalaman komunitas. Sebaliknya, pembelajaran yang mengabaikan identitas peserta didik dapat memperbesar jarak antara sekolah, keluarga, dan masyarakat.

F. Menghubungkan Sekolah, Komunitas, dan Masa Depan Berkelanjutan

Pendidikan yang relevan bagi masyarakat adat dan komunitas lokal tidak harus memilih antara mempertahankan tradisi atau menerima perubahan. Tantangannya adalah membangun ruang tempat keduanya dapat berdialog secara setara dan produktif.

Keterlibatan komunitas dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pendidikan menjadi penting karena masyarakat memiliki pengetahuan mengenai kebutuhan, sejarah, bahasa, dan aspirasi mereka sendiri. Keterlibatan tersebut dapat diwujudkan melalui partisipasi tokoh masyarakat, penggunaan sumber belajar lokal, proyek berbasis komunitas, atau pengembangan kurikulum yang memberi ruang bagi pengetahuan setempat.

Hubungan antara pendidikan formal dan informal juga dapat diperkuat. Pengalaman belajar di keluarga, komunitas, lingkungan, dan kegiatan sosial dapat menjadi sumber pembelajaran sekolah,

sementara sekolah dapat membantu peserta didik mendokumentasikan, mengembangkan, dan menguji pengetahuan yang diperoleh dari kehidupan sehari-hari.

Pendekatan seperti ini memungkinkan pendidikan berfungsi bukan sebagai alat untuk memutus peserta didik dari akar sosialnya, melainkan sebagai ruang yang memperluas pilihan hidup sekaligus memperkuat kemampuan mereka memahami dan merawat lingkungan budaya serta alam.

Pada akhirnya, pendidikan yang berkelanjutan membutuhkan pengakuan bahwa manusia belajar melalui banyak ruang, banyak relasi, dan banyak bentuk pengetahuan. Sekolah tetap penting, tetapi ia menjadi lebih bermakna ketika mampu berhubungan dengan keluarga, komunitas, budaya lokal, dan lingkungan tempat kehidupan berlangsung.

Pendidikan yang berakar pada kehidupan tidak membatasi masa depan; ia memberi peserta didik pijakan yang kuat untuk melangkah ke dunia yang terus berubah.

PENUTUP

A. Pendidikan sebagai Fenomena Budaya yang Terus Bergerak

Antropologi pendidikan memperlihatkan bahwa pendidikan tidak pernah berlangsung dalam ruang yang kosong. Setiap praktik belajar selalu berada di dalam jaringan budaya, sejarah, relasi sosial, nilai, bahasa, dan struktur kekuasaan yang membentuk cara manusia memahami pengetahuan. Sekolah, keluarga, komunitas, ruang keagamaan, lingkungan digital, dan kehidupan sehari-hari semuanya dapat menjadi ruang pendidikan karena di dalamnya manusia belajar menafsirkan dunia dan membangun dirinya.

Sepanjang pembahasan buku ini, pendidikan tampak sebagai proses yang memiliki dua wajah sekaligus. Di satu sisi, pendidikan dapat mempertahankan pola sosial yang telah ada melalui kurikulum, bahasa, kebiasaan, simbol, dan standar yang diwariskan. Di sisi lain, pendidikan juga menyediakan ruang bagi negosiasi, refleksi, kreativitas, dan perubahan. Ketegangan antara reproduksi dan transformasi tersebut menjadikan pendidikan sebagai fenomena budaya yang dinamis, bukan sekadar mekanisme pemindahan pengetahuan.

Perspektif antropologis juga mengingatkan bahwa peserta didik bukan penerima pasif. Mereka membawa pengalaman keluarga, identitas, bahasa, kelas sosial, keyakinan, gender, relasi dengan teknologi, dan hubungan dengan komunitas ke dalam proses belajar. Karena itu, keberhasilan pendidikan tidak dapat dinilai hanya melalui capaian akademik yang terukur, tetapi juga melalui kemampuan pendidikan memahami keragaman pengalaman manusia dan menyediakan ruang yang memungkinkan setiap peserta didik berkembang secara bermartabat.

Pandangan tersebut memperluas makna pendidikan. Belajar tidak berhenti di ruang kelas dan tidak selalu terjadi melalui kurikulum formal. Pengetahuan juga tumbuh melalui praktik sehari-hari, hubungan antargenerasi, kegiatan komunitas, pengalaman lintas budaya, penggunaan teknologi, interaksi dengan lingkungan, serta proses refleksi terhadap pengalaman hidup. Dengan demikian, pendidikan perlu dipahami sebagai bagian dari kehidupan sosial itu sendiri.

B. Menjaga Kemanusiaan, Keragaman, dan Keadilan dalam Pendidikan

Salah satu pelajaran penting dari antropologi pendidikan adalah bahwa keragaman bukan gangguan yang harus dihilangkan agar sistem pendidikan menjadi seragam. Keragaman merupakan kenyataan sosial yang perlu dipahami dan dikelola secara adil. Bahasa, budaya, identitas, kemampuan, latar sosial, keyakinan, dan pengalaman hidup peserta didik dapat menjadi sumber pembelajaran apabila sekolah mampu membangun lingkungan yang terbuka, dialogis, dan menghargai perbedaan.

Pendidikan yang memanusiakan tidak berarti menolak standar, teknologi, modernisasi, atau perubahan global. Yang diperlukan adalah kemampuan menempatkan semua itu dalam kerangka tujuan pendidikan yang lebih luas. Standar diperlukan untuk menjaga mutu, teknologi dapat memperluas akses, dan globalisasi dapat membuka pertukaran pengetahuan. Namun, semuanya perlu dijalankan tanpa mengurangi otonomi berpikir, identitas, relasi manusia, keadilan akses, dan relevansi budaya.

Hal yang sama berlaku dalam penggunaan kecerdasan buatan dan teknologi digital. Teknologi dapat membantu pembelajaran, tetapi

tidak seharusnya menggantikan proses berpikir, tanggung jawab, dialog, dan perhatian manusia. Guru tetap memiliki peran penting sebagai pendamping, perancang pengalaman belajar, penafsir konteks, serta penjaga dimensi etis dalam pendidikan. Peserta didik pun perlu tetap memiliki agensi untuk bertanya, menilai, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab atas proses belajarnya.

Dalam masyarakat yang terus berubah, pendidikan juga perlu memperkuat hubungan dengan komunitas dan lingkungan. Pengetahuan lokal, pengalaman masyarakat adat, praktik ekologis, serta pembelajaran informal dapat memberikan wawasan yang tidak selalu hadir dalam kurikulum formal. Pengakuan terhadap sumber pengetahuan yang beragam bukan berarti menolak ilmu pengetahuan modern, tetapi membuka kemungkinan dialog yang lebih kaya antara pengalaman lokal dan pengetahuan akademik.

C. Arah Pendidikan dan Antropologi Pendidikan ke Depan

Masa depan pendidikan menuntut pendekatan yang semakin kontekstual. Kebijakan yang seragam perlu diimbangi dengan kemampuan membaca kondisi sosial, budaya, geografis, dan ekonomi setiap komunitas. Kurikulum perlu memberi ruang bagi pengetahuan lokal sekaligus mempersiapkan peserta didik menghadapi dunia yang saling terhubung. Evaluasi perlu menjaga standar mutu tanpa mereduksi keberhasilan belajar menjadi satu jenis angka atau indikator.

Pendidik memerlukan kompetensi yang lebih luas daripada penguasaan materi. Kepekaan budaya, literasi digital, kemampuan membangun dialog, pemahaman mengenai keragaman, refleksi terhadap bias, serta kemampuan bekerja bersama keluarga dan komunitas akan semakin penting. Sekolah yang belajar dari lingkungannya akan lebih mampu merespons perubahan daripada sekolah yang hanya menjalankan prosedur secara mekanis.

Antropologi pendidikan juga perlu terus berkembang mengikuti perubahan ruang belajar. Kajian tidak lagi cukup berfokus pada kelas fisik, tetapi perlu membaca komunitas digital, identitas virtual, algoritma, kecerdasan buatan, mobilitas transnasional, perubahan lingkungan, dan bentuk-bentuk pembelajaran baru. Pendekatan etnografis tetap relevan karena memungkinkan pengalaman manusia dipahami secara mendalam, terutama ketika perubahan teknologi dan kebijakan berlangsung sangat cepat.

Pada akhirnya, nilai utama antropologi pendidikan terletak pada kemampuannya mengingatkan bahwa pendidikan selalu berhubungan dengan manusia yang hidup dalam kebudayaan. Kebijakan, kurikulum, teknologi, sekolah, dan berbagai inovasi pendidikan akan bermakna apabila membantu manusia memahami dirinya, menghargai orang lain, mengembangkan kemampuan, serta berpartisipasi dalam kehidupan bersama secara adil dan bertanggung jawab.

Pendidikan yang baik bukan hanya membantu manusia mengetahui lebih banyak, tetapi juga membantu mereka memahami dunia, hidup bersama dalam perbedaan, dan membentuk masa depan secara bertanggung jawab.

DAFTAR PUSTAKA

Abrahams, J. (2024). Schooling Inequality: Aspirations, Opportunities and the Reproduction of Social Class. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447360308

Adamson, F., Åstrand, B., & Darling-Hammond, L. (Ed.). (2016). Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315680361

Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). Intercultural Approaches to Education. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2

Alexander, T. (2017). Childhood Socialization. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315081427

Allerton, C. (Ed.). (2026). Children: Ethnographic Encounters. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003084891

Atkinson, P. (2014). Language, Structure and Reproduction (Routledge Revivals): An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315852072

Baams, L., & Kaufman, T. M. L. (Ed.). (2025). Sexually and Gender Diverse Adolescents: Critical Perspectives on Risk and Resilience. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003479055

Bailey, L. (2025). The Diversity Paradox in International Education: A Critical Examination of Discourses of Difference. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003589884

Barnard, A. (2021). History and Theory in Anthropology. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108936620

Bernstein, B., & Brannen, J. (Ed.). (2013). Children, Research And Policy. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315041285

Bhattacharya, T. (Ed.). (2017). Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentering Oppression. Pluto Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1vz494j

Blackmore, J., & Kenway, J. (Ed.). (2017). Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315175089

Breidlid, A., & Krøvel, R. (Ed.). (2020). Indigenous Knowledges and the Sustainable Development Age. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367853785

Budde, J., Wischmann, A., Rißler, G., & Meier-Sternberg, M. (Ed.). (2024). Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research: European Perspectives. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032629384

Burns, K., & Proctor, H. (2023). The Curriculum of the Body and the School as Clinic: Histories of Public Health and Schooling. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003288671

Cavaghan, R. (2017). Making Gender Equality Happen: Knowledge, Change and Resistance in EU Gender Mainstreaming. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315658544

Chang, H. (2022). Adolescent Life and Ethos: An Ethnography of a US High School. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003348290

Claramonte, M. C. Á. V. (2024). Translating Indigenous Knowledges: Toward a Sensuous Translation. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003528630

Cook, J. W. (Ed.). (2019). Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education. Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6

Coutaz, R. R., & Paoli, S. (Ed.). (2024). Building Europe Through Education, Building Education Through Europe: Actors, Spaces and Pedagogies in a Historical Perspective. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003247838

Cox, E. (2018). Changing Aims in Religious Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429032394

Daniela, L. (Ed.). (2022). Inclusive Digital Education. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14775-3

Daniels, H., Stables, A., Tse, H. M., & Cox, S. (2019). School Design Matters: How School Design Relates to the Practice and Experience of Schooling. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315272412

Darder, A., Hernandez, K., Lam, K. D., & Baltodano, M. (Ed.). (2023). The Critical Pedagogy Reader. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003286080

Davies, L. (2017). Informal Learning: A New Model for Making Sense of Experience. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315252292

Davis, J. (2024). Strength Basing, Empowering and Regenerating Indigenous Knowledge Education: Riteway Flows. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003298717

Day, A., Lee, L., Thomas, D. S. P., & Spickard, J. (Ed.). (2022). Diversity, Inclusion, and Decolonization: Practical Tools for Improving Teaching, Research, and Scholarship. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781529216677

de Mora, J. C., & Kennedy, K. J. (Ed.). (2019). Schools and Informal Learning in a Knowledge-Based World. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429022616

Downes, P., Anderson, J., Behtoui, A., & Van Praag, L. (Ed.). (2024). Promoting Inclusive Systems for Migrants in Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003263999

Duarte, M., Losleben, K., & Fjørtoft, K. (Ed.). (2023). Gender Diversity, Equity, and Inclusion in Academia: A Conceptual Framework for Sustainable Transformation. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003363590

Eden, C. (2017). Gender, Education and Work: Inequalities and Intersectionality. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315673165

Fan, G., & Popkewitz, T. S. (Ed.). (2020). Handbook of Education Policy Studies. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2

Felderhof, M. (2016). Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315588803

Gannon, S., Pasley, A., & Osgood, J. (Ed.). (2024). Gender Un/Bound: Traversing Educational Possibilities. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032713663

Gearon, L., Kuusisto, A., Poulter, S., Toom, A., & Ubani, M. (Ed.). (2023). Religion and Worldviews in Education: The New Watershed. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003265696

Goldman, R. (2018). Readiness for Religion: A Basis for Developmental Religious Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429056116

Hadjar, A., & Gross, C. (Ed.). (2022). Education Systems and Inequalities: International Comparisons. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447326113

Hammersley, M., & Woods, P. (Ed.). (2020). Life in School: The Sociology of Pupil Culture. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367823368

Hammond, M. (2023). Exploring Digital Technology in Education: Why Theory Matters and What to Do about It. Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447362647

Handel, G. (2020). Childhood Socialization. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003058779

Harrison, J. M., & Williams, V. R. (2023). A Guide to Curriculum Mapping: Creating a Collaborative, Transformative, and Learner-Centered Curriculum. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003439837

Henderson, M., & Romeo, G. (Ed.). (2015). Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316091968

Henrich, J. P. (2016). The Secret of Our Success: How Culture is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making us Smarter. Princeton University Press.

Hobson, P. R., & Edwards, J. S. (2019). Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315865560

Hollan, D. (2025). Selfscapes, Selfhoods, and Subjectivities. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003529118

Holley, R. (2016). Religious Education and Religious Understanding: An Introduction to the Philosophy of Religious Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315530932

Holmes, B. (Ed.). (2022). Diversity and Unity in Education: A Comparative analysis. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003286820

Hull, J. (Ed.). (2018). New Directions in Religious Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429032455

Illeris, K. (2018). Learning, Development and Education: From learning theory to education and practice. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315620565

Jackson, R. (2018). Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315147314

Jeffs, T., & Ord, J. (Ed.). (2017). Rethinking Outdoor, Experiential and Informal Education: Beyond the Confines. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315101767

Johnstone, C. J. (2020). Considering Inclusive Development across Global Educational Contexts: How Critical and Progressive Movements can Inform Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429331558

Kavesh, M., & Fijn, N. (Ed.). (2023). Nurturing Alternative Futures: Living with Diversity in a More-than-Human World. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003439011

Kennedy, K. J., & Lee, J. C.-K. (Ed.). (2018). Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315694382

Kennedy, K. J., & Lee, J. C.-K. (Ed.). (2020). Religious Education in Asia: Spiritual Diversity in Globalized Times. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429321351

Kergel, D. (2020). Digital Learning in Motion: From Book Culture to the Digital Age. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429430145

Kiwan, D. (2024). Academic Freedom and the Transnational Production of Knowledge. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108780629

Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (Ed.). (2021). Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099390

Lainy, R. (Ed.). (2022). Disability, Diversity and Inclusive Education in Haiti: Learning, Exclusion and Educational Relationships in the Context of Crises. Routledge. https://doi.org/10.4324/b23239

Lewis, R. E., & Winkelman, P. (2016). Lifescaping Practices in School Communities: Implementing Action Research and Appreciative Inquiry. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315457130

Lim, F. V., & Querol-Julián, M. (Ed.). (2024). Designing Learning with Digital Technologies: Perspectives from Multimodality in Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003359272

Liu, S. (2020). Globalization, and "Elite" Education in China: Becoming International. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429449963

MacBeath, J., Galton, M., & Bangs, J. (2019). Reforming or Re-inventing Schools?: Key Issues in School and System Reform. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429292309

Masta, S. (Ed.). (2025). Indigenous Voices of Girls and Women in Educational Spaces: Celebrating Presence. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003434627

McKinley, E. A., & Smith, L. T. (Ed.). (2019). Handbook of Indigenous Education. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0

Michalski, J., & Wolińska, M. (Ed.). (2024). Peace Education, Religious Discourse, and Scientific Enquiry: Dialogue and Collaboration from Eastern European Contexts. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003567851

Michelli, N. M., Jacobowitz, T. J., Campo, S., & Jahnsen, D. (2023). Education for Social Justice: The Meaning of Justice and Current Research. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003361770

Moffat, A. (2017). Reclaiming Radical Ideas in Schools: Preparing Young Children for Life in Modern Britain. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315122373

Murphy, S. P., & Urio, P. J. (Ed.). (2024). Gender-Inclusive Higher Education in Tanzania: Transforming Academia. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003471622

Ning, B. (2020). Climate Matters: Shanghai Schools from a Comparative Perspective. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003049821

O'Grady, K. (2022). Conceptualising Religion and Worldviews for the School: Opportunities, Challenges, and Complexities of a Transition from Religious Education in England and Beyond. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003193944

Pal, S., Cuong, T. Q., & Nehru, R. S. S. (Ed.). (2020). Digital Education Pedagogy: Principles and Paradigms. Apple Academic Press. https://doi.org/10.1201/9781003009214

Pratschke, B. M. (2024). Generative AI and Education. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67991-9

Pulkkinen, L. (2017). Human Development from Middle Childhood to Middle Adulthood. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315732947

Raheem, N., & Rothery, F. (2025). Equity, Diversity and Inclusion in Schools: A Practical Guide for Creating a Culture of Belonging. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003583653

Ramírez-Montoya, M. S., & Longoria, I. A. I. (Ed.). (2026). Open Science and the Future of Education: A Global Manifesto for Open Solutions Through Interdisciplinary Collaboration. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003732945

Rizvi, F., Lingard, B., & Rinne, R. (Ed.). (2022). Reimagining Globalization and Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003207528

Robbins, D. (2016). The Anthem Companion to Pierre Bourdieu. Anthem Press.

Rose, P., Arnot, M., Jeffery, R., & Singal, N. (Ed.). (2021). Reforming Education and Challenging Inequalities in Southern Contexts: Research and Policy in International Development. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429293467

Sadker, D., & Silber, E. S. (Ed.). (2016). Gender in the Classroom: Foundations, Skills, Methods, and Strategies Across the Curriculum. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203824986

Sadovnik, A. R., Cookson, Jr., P., Semel, S., & Coughlan, R. (2017). Exploring Education: An Introduction to the Foundations of Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315408545

Sakata, N. (2022). Learner-Centred Pedagogy in the Global South: Pupils and Teachers' Experiences. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003213420

Sanjakdar, F., & Apple, M. W. (Ed.). (2024). Engaging Critical Pedagogy in Education: Global Phenomenon, Local Praxis. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003307570

Sauntson, H. (2018). Language, Sexuality and Education. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316411353

Scott, D., Gray, S. L., & Chawla-Duggan, R. (2026). Decolonial Curriculum: Knowledge, Knowing, and Coming-to-Know. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003672227

Shay, M., & Oliver, R. (Ed.). (2021). Indigenous Education in Australia: Learning and Teaching for Deadly Futures. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429263453

Strasser, M. (2016). Religion, Education and the State: An Unprincipled Doctrine in Search of Moorings. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315605005

Susanto, H., Leu, F.-Y., Bakry, S. H., & Haghi, A. K. (Ed.). (2025). Digital Education: Security, Readiness, and Technology Enhancement. Apple Academic Press. https://doi.org/10.1201/9781032670782

Szakolczai, A., & Thomassen, B. (2019). From Anthropology to Social Theory: Rethinking the Social Sciences. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108529426

Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education: Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003013686

Thornton, S. (2023). Eco-Rational Education: An Educational Response to Environmental Crisis. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003144489

Thornton, T. F., Bhagwat, S. A., Mary, N. K., & Yolando, L.-M. (Ed.). (2020). The Routledge Handbook of Indigenous Environmental Knowledge. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315270845

Tödt, K., Granas, B., & Büching, C. (Ed.). (2026). Digital Education and Innovation. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-26816-7

Tsukui, A., & Murase, M. (Ed.). (2018). Lesson Study and Schools as Learning Communities: Asian School Reform in Theory and Practice. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315690322

Tsuneyoshi, R. (Ed.). (2017). Globalization and Japanese Exceptionalism in Education: Insiders' Views into a Changing System. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315690278

Ulloa, I. C., Heinrich, A. J., Million, A., & Schwerer, J. (2023). The Evolution of Young People's Spatial Knowledge. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099727

Wagner, W., & Moya, C. (Ed.). (2026). Culture, Identity, and Essentialism. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-11918-6

Wahlström, N. (Ed.). (2022). Equity, Teaching Practice and the Curriculum: Exploring Differences in Access to Knowledge. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003218067

Wiesner-Hanks, M. E. (Ed.). (2016). Mapping Gendered Routes and Spaces in the Early Modern World. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315593814

Willermark, S., Olofsson, A. D., & Lindberg, J. O. (Ed.). (2023). Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts: A Nordic Perspective from Policy to Practice. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003355694

Antropologi Pendidikan

Budaya, Identitas, Ketimpangan, dan Transformasi Pembelajaran

"Pendidikan selalu berakar pada manusia, berjalan dalam budaya, dan bermakna ketika mengangkat martabat keberagaman."

Antropologi Pendidikan: Budaya, Identitas, Ketimpangan, dan Transformasi Pembelajaran membahas pendidikan dari perspektif antropologi yang melihat manusia sebagai makhluk budaya. Buku ini mengajak pembaca memahami bahwa pendidikan tidak pernah berlangsung dalam ruang yang kosong, melainkan selalu terkait dengan nilai, bahasa, identitas, relasi sosial, struktur kekuasaan, serta pengalaman hidup yang membentuk cara manusia memahami dunia.

Melalui pembahasan yang sistematis dan kontekstual, buku ini mengulas berbagai tema penting seperti enkulturasi dan sosialisasi, identitas peserta didik, modal budaya dan ketimpangan pendidikan, bahasa dan relasi kuasa, etnopedagogi dan pengetahuan lokal, multikulturalisme, gender, agama, globalisasi, hingga transformasi pembelajaran di era digital.

Buku ini tidak hanya menawarkan perangkat konseptual, tetapi juga memberikan refleksi kritis terhadap realitas pendidikan di sekolah, keluarga, komunitas, lembaga keagamaan, serta ruang digital. Dengan demikian, pembaca diajak melihat keragaman bukan sebagai hambatan, melainkan sebagai sumber penting untuk membangun pendidikan yang lebih manusiawi, inklusif, adil, dan bermakna.

Buku ini sangat relevan bagi mahasiswa, dosen, guru, peneliti, praktisi pendidikan, pengelola lembaga pendidikan, serta pembaca umum yang tertarik memahami hubungan antara pendidikan dan kebudayaan, terutama dalam menjawab tantangan dunia yang semakin kompleks dan beragam.



Budaya dan Identitas | Ketimpangan Pendidikan | Transformasi Pembelajaran | Masyarakat Multikultural | Pendidikan di Era Digital

MedPro™ MEDIA PUBLIKASI PROFESIONAL

CV. Media Publikasi Profesional
Pasirjati, Ujung Berung, Kota Bandung,
Jawa Barat, 40616
Email: media.publikasiprofesional@gmail.com
Website: https://www.medpro.web.id

ISBN 978-634-05-5830-2 (PDF)
9 786340 558302

Ilmu untuk Peradaban yang Lebih Baik