Bunga Rampai

ISU GLOBAL PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN

Penulis

Gina Lestari, Danang Prasetyo, Silvia Rahmelia, Zulkarnain, Selly Rahmawati, Chris Apandie, Sundari Utami, Rose Fitria Lutfiana, Triyani, Alif Lukmanul Hakim, Abdul Gofur, Ahmad, Lathifah Sandra Devi, Affifah Fatma Dewi, Rian Nurizka, Sarafuddin, Uwi Martayadi

Editor

Ahmad

GAMAPEDIA
Gamapedia Global Press

Bunga Rampai

ISU GLOBAL PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN

Penulis

Gina Lestari, Danang Prasetyo, Silvia Rahmelia, Zulkarnain, Selly Rahmawati, Chris Apandie, Sundari Utami, Rose Fitria Lutfiana, Triyani, Alif Lukmanul Hakim, Abdul Gofur, Ahmad, Lathifah Sandra Devi, Affifah Fatma Dewi, Rian Nurizka, Sarafuddin, Uwi Martayadi

Editor
Ahmad

GAMAPEDIA
Gamapedia Global Press

BUNGA RAMPAI ISU GLOBAL PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN

© Gina Lestari, Danang Prasetyo, Silvia Rahmelia, Zulkarnain, Selly Rahmawati, Chris Apandie, Sundari Utami, Rose Fitria Lutfiana, Triyani, Alif Lukmanul Hakim, Abdul Gofur, Ahmad, Lathifah Sandra Devi, Affifah Fatma Dewi, Rian Nurizka, Sarafuddin, Uwi Martayadi

ISBN : 978-634-05-0129-2

Hak Penerbitan ©2026 Gamapedia Global Press

Jl. Soekarno Hatta, Km 8, Graha Indah, Balikpapan, 76126
gamapedia.com | gamapedia3@gmail.com

Ukuran : 15.5 x 23 cm; iii + 318 halaman

Terbit online, April 2026

Editor: Ahmad	Tata letak: Andi Yasir Amsal
Reviewer: Danang Prasetyo	Desain sampul: Irawan Hadi Wiranata

Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang.
Dilarang memperbanyak karya tulis ini dari ijin tertulis dari penerbit/penulis, sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun, baik cetak, photoprint, microfilm, dan sebagainya.

GAMAPEDIA
Gamapedia Global Press

PRAKATA

Puji Puji syukur ke hadirat *Tuhan Yang Maha Esa* atas rahmat, karunia, dan anugerah-Nya, sehingga buku *Bunga Rampai Isu Global Pendidikan Kewarganegaraan* ini dapat disusun dan diselesaikan dengan baik. Kehadiran buku ini merupakan bagian dari ikhtiar akademik untuk merekam, menata, dan memperluas pemahaman mengenai berbagai dinamika mutakhir pendidikan kewarganegaraan di tengah perubahan global yang berlangsung begitu cepat.

Buku ini disusun oleh para dosen pengampu matakuliah Wajib Umum Pendidikan Kewarganegaran yang berasal dari berbagai perguruan tinggi di Indonesia dan memiliki kesamaan perhatian akademik terhadap pengembangan Pendidikan Kewarganegaraan, khususnya dalam konteks Mata Kuliah Wajib Umum Pendidikan Kewarganegaraan di pendidikan tinggi. Latar belakang tersebut memberikan warna yang kaya dalam buku ini, karena setiap penulis menghadirkan perspektif, pengalaman, dan analisis yang beragam berdasarkan tradisi akademik, pengalaman pengajaran, serta realitas sosial yang dihadapi dalam konteks kelembagaan masing-masing. Dengan demikian, buku ini tidak hanya mencerminkan keragaman gagasan, tetapi juga menunjukkan adanya komitmen bersama untuk terus menguatkan relevansi Pendidikan Kewarganegaraan di tengah tantangan zaman.

Berbagai tema yang diangkat dalam buku ini merefleksikan isu-isu strategis yang saat ini dihadapi Pendidikan Kewarganegaraan, baik pada level lokal, nasional, maupun global. Pembahasan mengenai kewarganegaraan digital, demokrasi, identitas, moralitas publik, partisipasi warga negara, hingga tantangan globalisasi dan perubahan sosial menunjukkan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan tidak dapat lagi dipahami secara sempit sebagai transmisi pengetahuan kebangsaan semata. Namun juga dikembangkan sebagai ruang pembentukan warga negara yang berpikir kritis, beretika, demokratis, serta mampu merespons berbagai persoalan kebangsaan dan kemanusiaan secara bertanggung jawab.

Kami menyadari bahwa buku ini masih memiliki berbagai keterbatasan, baik dalam keluasan cakupan isu maupun kedalaman analisis pada masing-masing pembahasan. Oleh karena itu, kritik dan saran yang konstruktif sangat kami harapkan demi penyempurnaan pada masa mendatang. Semoga buku ini dapat memberikan manfaat, memperkaya wawasan, serta menguatkan komitmen bersama dalam membangun Pendidikan Kewarganegaraan yang relevan, humanis dan transformatif.

.

Balikpapan, 2026
Penulis

DAFTAR ISI

PRAKATA i
DAFTAR ISI ii
BAB I Kewarganegaraan Digital: Pandangan dan Sikap Politik Generasi Muda- **Gina Lestari** 1
BAB II *Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as A Lever For Moral And Democratic*- **Danang Prasetyo** 18
BAB III Optimisme Kewarganegaraan: Perluasan Gagasan *Good Citizenship For Next Generation*- **Silvia Rahmelia** 44
BAB IV Kewarganegaraan Seksual Alternatif: Kritik Atas Dominasi Konsep Kewarganegaraan Seksual Barat- **Zulkarnain** 60
BAB V *Transformative Civic Education and The Formation Of Multidimensional Citizenship Identity*- **Selly Rahmawati** 77
BAB VI Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis *Co-Production Of Knowledge* Pada Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894- **Chris Apandie** 94
BAB VII Internalisasi Pendidikan Kewarganegaraan Sebagai Strategi Peningkatan Kesadaran Politik Generasi Muda- **Sundari Utami** 109
BAB VIII Rekonstruksi Multikulturalisme: Negosiasi Identitas Etnik-Nasional Indonesia dalam Perspektif Thomas Hylland Eriksen-**Rose Fitria Lutfiana** 124
BAB IX Penguatan Praktik Deliberatif Mahasiswa Melalui Ruang Kelas-**Triyani** 144
BAB X Dekonstruksi Disinformasi Digital Terhadap Orientasi Partisipasi Politik -**Alif Lukmanul Hakim** 166
BAB XI Pendidikan Kewarganegaraan Keberlanjutan- **Abdul Gofur** 178
BAB XII Pendidikan Karakter Inklusif Sebagai Resistensi Terhadap Kontrol Politik- **Ahmad** 199
BAB XIII Tradisi Seba Baduy Di Era Digital: Sebuah Kajian Fenomenologi-**Lathifah Sandra Devi** 224
BAB XIV Penjagaan Ekspresi Budaya Tradisional- **Affifah Fatma Dewi** 237
BAB XV Transformasi Pendidikan Kewarganegaraan Dengan Pendekatan *Experiential Learning* - **Rian Nurizka** 247
BAB XVI Pengaruh Politik Terhadap Perkembangan Pendidikan Moral dan Karakter- **Sarafuddin** 271

BAB XVII Pengetahuan Lokal dan Kebijakan Daerah: Sebuah Kritik Atas Pengabaian Dalam Proses Perumusan Kebijakan- **Uwi Martayadi** 288
INDEKS.....304
GLOSARIUM 306
BIODATA PENULIS.....310

BAB I KEWARGANEGARAAN DIGITAL: PANDANGAN DAN SIKAP POLITIK GENERASI MUDA

Gina Lestari
Peneliti Universitas Pendidikan Indonesia

Abstrak: Transformasi digital telah menggeser konsep kewarganegaraan dari partisipasi konvensional menuju keterlibatan di ruang publik digital yang bersifat transnasional. Penelitian ini bertujuan menganalisis kontribusi pendidikan kewarganegaraan perguruan tinggi dalam membentuk kapasitas kewargaan digital mahasiswa Indonesia, khususnya terkait integrasi identitas nasional dengan partisipasi demokratis dan global citizenship. Metode penelitian menggunakan pendekatan campuran dengan analisis literatur (ICCS 2022, Ribble & Bailey, DigComp 2.1, UNESCO) serta survei kuantitatif terhadap 661 mahasiswa di tujuh perguruan tinggi di Indonesia. Analisis difokuskan pada dimensi kognitif, afektif, dan praktis. Hasil menunjukkan mayoritas mahasiswa berada pada kategori sedang (53%) dan tinggi (45%), dengan komitmen implementasi nilai konstitusional masih dominan deklaratif (76%). Pemahaman terhadap Pancasila relatif tinggi (67%), namun 25% responden masih rendah dalam aspek integrasi nasional. Indikator lain seperti penegakan hukum dan wawasan kebangsaan berada pada tingkat menengah. Temuan ini menegaskan urgensi reorientasi pedagogis pendidikan kewarganegaraan agar lebih partisipatoris, kontekstual, dan terintegrasi dengan literasi digital. Dengan demikian, pendidikan kewarganegaraan digital berperan strategis dalam menjaga nilai demokrasi sekaligus wahana pembentukan identitas nasional yang kritis, inklusif, dan bertanggung jawab dalam kerangka kewargaan global.

Pendahuluan

Sejak dekade 1990-an, jaringan digital berkembang pesat sebagai infrastruktur komunikasi global yang menandai masuknya internet ke dalam kehidupan warga negara lintas batas teritorial. Pada awal kemunculannya, internet hanya digunakan untuk kepentingan akademik dan militer, namun dalam waktu singkat berubah menjadi sarana komunikasi publik yang masif diakses masyarakat sipil. Pertumbuhan internet membuka ruang interaksi baru bagi warga negara melalui forum daring dan laman informasi yang cepat, terbuka, dan beragam. Memasuki awal 2000-an, fenomena ini semakin pesat dengan hadirnya media sosial sebagai wahana komunikasi interaktif, kolaboratif, dan berbasis jaringan. Norris (2001) menegaskan bahwa perkembangan ini memperluas akses warga negara dalam berinteraksi di ruang publik digital sekaligus memperkuat potensi partisipasi politik lintas batas. Senada dengan itu, Castells (2012) berpendapat bahwa internet telah melahirkan *network society* yang membentuk serta menegosiasikan relasi kekuasaan, ideologi, dan partisipasi warga negara melalui jaringan komunikasi daring. Dengan demikian, ruang digital memberi peluang luas bagi generasi muda untuk berpartisipasi dalam ranah publik melalui politik, komunitas, maupun gerakan sosial berbasis media digital.

Perkembangan internet kemudian mendorong transformasi sistem komunikasi politik modern. Chadwick dan Howard (2009) mencatat bahwa media sosial telah menjadi fondasi utama komunikasi politik kontemporer. Pergeseran ini membawa implikasi signifikan terhadap artikulasi kepentingan, pembentukan opini publik, serta legitimasi politik yang kini dibangun melalui kanal-kanal daring. Castells (2012) menekankan bahwa *networked public sphere* yang lahir dari interaksi digital berperan penting dalam pembentukan identitas politik sekaligus mobilisasi sosial. Pandangan ini diperkuat oleh Bennett dan Segerberg (2012) dengan konsep *connective action*, yakni keterlibatan politik yang dipersonalisasi dan dimediasi oleh platform media sosial.

Fenomena tersebut tampak jelas di Indonesia melalui penggunaan tagar populer sebagai instrumen mobilisasi digital. Misalnya, tagar #DaruratIndonesiaGarudaBiru mendorong desakan publik terhadap kebijakan pemerintah yang dianggap inkonstitusional. Sebagai respons, muncul #IndonesiaBaikBaikSaja yang dipopulerkan sejumlah influencer untuk mengimbangi narasi sebelumnya. Peristiwa ini memperlihatkan bagaimana aktivitas politik generasi muda di ruang digital dipengaruhi

polarisasi algoritmik dan kontestasi narasi publik. Dinamika politik Indonesia mutakhir juga menunjukkan bahwa media sosial efektif dalam memengaruhi kebijakan publik sekaligus menekan pemerintah untuk merespons aspirasi rakyat. Gelombang demonstrasi besar yang banyak digerakkan generasi muda, misalnya, dimobilisasi melalui media sosial dengan penggunaan tagar #ResetIndonesia serta simbol-simbol visual yang mudah dikenali publik.

Meski membuka peluang demokratisasi, ruang digital juga menghadirkan tantangan serius. Diskusi politik, kontestasi gagasan, serta penyebaran ideologi di dunia maya berpotensi dimanfaatkan untuk memperluas ekstremisme, radikalisme, maupun disinformasi. Internet bahkan dapat memperburuk segregasi sosial, memperdalam polarisasi, serta melemahkan kohesi kebangsaan. Bradshaw dan Howard (2018) menegaskan bahwa konten polarisatif memperburuk fragmentasi sosial, melemahkan demokrasi, menurunkan kepercayaan terhadap institusi, serta mengurangi peluang diskusi publik yang rasional.

Dalam konteks Indonesia, Lim (2017) menemukan bahwa pasca-Pemilu 2014 dan Pilkada DKI 2017 terjadi peningkatan signifikan ujaran kebencian, disinformasi, serta kampanye politik berbasis identitas. Polarisasi agama dan etnis ini memunculkan fenomena *tribal nationalism*, yaitu loyalitas berlebihan terhadap kelompok identitas tertentu. Kampanye disinformasi kerap mengeksploitasi sentimen keagamaan untuk memecah belah masyarakat, membingkai kontestasi politik, serta memperkuat politik identitas. Temuan ini menunjukkan bahwa partisipasi digital generasi muda di satu sisi memperluas ruang demokrasi, tetapi di sisi lain menghadirkan risiko serius bagi keberlanjutan legitimasi institusi politik dan persatuan bangsa.

Studi terbaru dari Sekolah Tinggi Intelijen Negara (2025), *Threat Analysis of Social Media Use on the Tendency of College Student Radicalism*, juga menegaskan bahaya yang muncul. Penelitian ini menunjukkan bahwa mahasiswa dengan intensitas penggunaan media sosial tinggi, tetapi literasi kritis rendah dan keterikatan identitas nasional lemah, lebih rentan terhadap paparan ideologi ekstrem. Fakta tersebut mengonfirmasi bahwa arus digitalisasi membawa tantangan kompleks bagi ideologi nasional, di mana pertukaran informasi, budaya, dan nilai transnasional berlangsung cepat dan masif, sering kali tidak sejalan dengan karakter bangsa. Oleh

karena itu, ruang digital memerlukan kerangka etis dan ideologis yang jelas untuk menjaga arah partisipasi politik generasi muda.

Dalam kerangka ini, konsep kewarganegaraan digital yang berakar pada nilai-nilai kebangsaan sangat penting untuk dikembangkan. Kewarganegaraan digital menekankan partisipasi aktif, etika bermedia, literasi digital, serta keterlibatan politik yang bertanggung jawab. Aktivitas generasi muda di ruang maya kerap membentuk identitas kewargaan baru yang tidak selalu sejalan dengan norma sosial maupun etika publik. Oleh karena itu, diperlukan standar etika baru yang menekankan tanggung jawab, penghormatan terhadap hak orang lain, serta pencegahan penyebaran misinformasi. Dengan cara itu, penggunaan teknologi digital dapat membawa manfaat kolektif bagi kehidupan berbangsa, sekaligus mencegah aktivitas daring yang destruktif bagi stabilitas sosial-politik.

Namun, penelitian tentang kewarganegaraan digital di Indonesia masih sangat terbatas. Kajian yang ada sebagian besar tetap berfokus pada pendidikan kewarganegaraan dalam kerangka tradisional, sementara keterkaitannya dengan fenomena digital belum banyak dibahas. Padahal, transformasi teknologi komunikasi telah menggeser partisipasi politik generasi muda dari arena konvensional ke ruang digital yang lebih dinamis, interaktif, dan transnasional. Studi internasional seperti ICCS (2009, 2016, 2022) memang membahas kewargaan global, literasi digital, dan partisipasi politik, tetapi belum banyak menelaah bagaimana generasi muda mengembangkan pandangan dan sikap politiknya di ruang digital. Hal ini menegaskan adanya kesenjangan literatur yang perlu dijembatani.

Minimnya studi empiris mengenai persepsi generasi muda Indonesia terhadap kewarganegaraan digital semakin memperkuat urgensi penelitian. Generasi muda kini aktif dalam diskusi daring, kampanye politik virtual, dan gerakan sosial digital yang membentuk opini publik sekaligus memengaruhi arah kebijakan negara. Pandangan dan sikap politik mereka di ruang digital menjadi elemen penting dalam dinamika demokrasi kontemporer. Karena itu, penelitian tentang kewarganegaraan digital harus fokus pada bagaimana generasi muda memahami, menegosiasikan, dan mengekspresikan pandangan politiknya melalui medium digital.

Berangkat dari kesenjangan tersebut, penelitian ini dirancang untuk menjawab tiga pertanyaan utama: (1) bagaimana perkembangan masyarakat digital mempengaruhi konsep kewarganegaraan di abah 21? (2)

sejauh mana pemahaman mahasiswa terhadap pendidikan kewarganegaraan mencerminkan pembentukan kewarganegaraan digital? serta (3) bagaimana peran lembaga pendidikan dalam memperkuat literasi dan etika digital generasi muda?. Dengan fokus ini, penelitian diharapkan mampu memperkaya literatur akademis sekaligus memberikan kontribusi praktis bagi pengembangan kurikulum dan kebijakan yang relevan dengan kebutuhan generasi muda di era digital.

Asesment dan Domain Penilaian IEA-ICCS 2022

Buku *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework (*Schulz et al., 2023) memuat hasil investigasi IEA ke-lima dan ICCS ke-tiga mengenai cara-cara generasi muda memahami dan dipersiapan menjadi warga negara dan warga dunia ditengah perubahan konteks demokrasi dan partisipasi sipil. Terdapat pelebaran isu pada Assesment 2022 jika dibandingkan dengan siklus 2009 dan 2016. Pada siklus 2009 dan 2016 isu yang terus menjadi fokus adalah: cara-cara siswa berinteraksi dengan kompleksitas masyarakat global modern, dengan fokus pada budaya sipil, keadilan sosial, HAM, dan pengaruh lanskap politik yang selalu berubah. Pada siklus 2022 selain mempelajari isu yang terus menjadi fokus, topik-topik yang sangat relevan seperti keberlanjutan, dampak teknologi digital terhadap keterlibatan kewarganegaraan, migrasi dan keberagaman, keberlanjutan lingkungan, pandangan generasi muda terhadap sistem politik dan kewarganegaraan global ikut diperhatikan.

ICCS 2022 meneliti siswa usia 14 tahun (kelas 8) di 23 negara dan dua entitas pembanding (Eropa dan Amerika Latin. Laporan riset ini berlandaskan pada kenyataan bahwa masa remaja atau warga negara muda merupakan fase yang krusial dalam pembentukan sikap dan keterampilan kewarganegaraan serta mengembangkan orientasi kewarganegaraan. Dengan demikian, ICCS berfungsi sebagai *global civic literacy assessment*—yakni pengukuran literasi kewarganegaraan global yang menilai hubungan antara pengetahuan, sikap, dan konteks sosial. Secara metodologis, berbeda dengan sebelumnya, ICCS 2022 memperkenalkan inovasi penting berupa *Computer-Based Assessment* (CBA). Jika pada asesmen ICCS sebelumnya dilakukan berbasis kertas, pada ICCS 2022 beralih ke platform digital untuk mengukur kemampuan berpikir kritis dan reflektif siswa terhadap isu sosial-politik (Schulz et al., 2023:17).

Pada asesmen ICCS 2022, pendidikan kewarganegaraan ditempatkan sebagai proses dinamis dari tiga dimensi utama yaitu pengetahuan

kewarganegaraan (*civic knowledge*), sikap dan nilai kewarganegaraan (*civic attitudes and values*) serta keterlibatan kewarganegaraan (*civic engagment*). Civic knowledge atau kompetensi kognitif kewarganegaraan (Schulz et al., 2023) merupakan pemahaman konseptual dan penerapan praktis dari nilai, institusi, dan proses demokratis). Dimensi ini diukur menggunakan assesment domain kognitif yang mencakup *knowing* (pengetahuan faktual dan konseptual) dan applying (menafsir, membanding dan menerapkan prinsip). *Civic attitudes and values* serta *civic engagment* diukur menggunakan domain sikap, nilai dan niat dan prilaku siswa. Schulz et al. (2023: 74) menegaskan bahwa "*attitudes, values, and behavioral intentions are essential dimensions of civic and citizenship education*". Civic knowledge dan civic engagement dipengaruhi oleh interaksi individu, sekolah, keluarga, media dan konteks nasional. Pemahaman dan partisipasi kewarganegaraan tidak terbentuk dalam ruang hampa, melainkan dipengaruhi oleh interaksi antara individu, sekolah, keluarga, media, dan konteks nasional.

Terdapat beberapa topik dan temuan penting yang peneliti temukan dalam asesmen ICCS 2022 serta asesmen ICCS sebelumnya. Pada asesmen ICCS 2009 dan 2016, terdapat perubahan pola dan disposisi terhadap keterlibatan kewarganegaraan terkait penggunaan informasi media dan peningkatan diskusi mengenai politik dan sosial. Selain itu, terjadi peningkatan pertukaran informasi dan keterlibatan media digital dalam cara warga negara memperoleh informasi, ekspresi terhadap peristiwa dan bagaimana mereka berinteraksi dalam saluran daring. Sehingga, muncul resiko ancaman agresifisme dan kehawatiran warga negara muda yang kurang mampu membedakan informasi benar dan menyesatkan.

Pada asesmen ICCS 2022, secara umum generasi muda memiliki komitmen kuat terhadap nilai-nilai demokrasi dan kesetaraan, tetapi mengalami penurunan dalam minat untuk terlibat secara langsung dalam politik konvensional. Sebagian besar siswa mendukung prinsip kebebasan berbicara, hak asasi manusia, dan partisipasi setara, namun kurang antusias terhadap kegiatan seperti menjadi anggota partai politik atau menghadiri demonstrasi. Selain itu, terjadi peningkatan kesenjangan gender dalam pengetahuan kewarganegaraan di mana siswa perempuan cenderung memiliki nilai *civic knowledge* yang lebih tinggi dibanding laki-laki di sebagian besar negara peserta. Temuan ini mengindikasikan perubahan pola sosial dimana keterlibatan intelektual perempuan yang lebih kuat dalam isu-isu sosial dan keadilan (Schulz et al., 2023: 47). Penggunaan media sosial

memiliki pengaruh ambivalen terhadap partisipasi kewarganegaraan. Di satu sisi, media digital (ruang bagi siswa untuk mengekspresikan pendapat dan berkolaborasi); di sisi lain (adanya risiko paparan misinformasi dan polarisasi). Hasil studi menegaskan perlunya penguatan *digital civic literacy* sebagai bagian integral dari kurikulum.

Selain itu, siswa yang merasa sekolahnya memiliki iklim demokratis dan partisipatif di mana guru memberi ruang untuk berdiskusi atau menghargai opini siswa, menunjukkan skor lebih tinggi dalam *civic knowledge* dan sikap positif terhadap demokrasi (Schulz et al., 2023: 83). Hal ini memperkuat pandangan Dewey (1916) bahwa sekolah adalah laboratorium demokrasi tempat siswa belajar hidup bersama secara deliberatif. Akhirnya, laporan ICCS 2022 menegaskan bahwa pendidikan kewarganegaraan perlu bertransformasi menuju model global dan berkelanjutan, yang menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, empati sosial, serta tanggung jawab ekologis dan digital. Dengan demikian, ICCS tidak hanya menggambarkan kondisi pendidikan kewarganegaraan saat ini, tetapi juga menawarkan arah baru bagi kurikulum kewarganegaraan di abad ke-21.

Pembaharuan ICCS 2022 dilatarbelakangi oleh perubahan lingkungan sosial global seperti krisis demokrasi, globalisasi, isu lingkungan (global warming), migrasi dan transformasi digital sehingga ICCS 2022 memperluas fokusnya dalam lima area utama. Pertama, isu keberlanjutan (*sustainability*) memperkenalkan komponen *Education for Sustainable Development* (ESD) ke dalam Civic Education. Sejalan dengan *UN Sustainable Development Goals (SDG 4.7)* yaitu Quality Education: berfokus pada pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan dan kewarganegaraan global.*)*, ICCS menekankan *Education for Sustainable Development (ESD)* dan *Global Citizenship Education (GCED)* sebagai komponen utama pembelajaran kewarganegaraan global. Kedua, isu keberagaman (*diversity*) memperkuat nilai kesetaraan, inklusi, dan toleransi ditengah heterogenitas etnis, agama, bahasa dan gender. Ketiga, isu kewarganegaraan digital (*digital citizenship*) menilai partisipasi dalam ruang daring serta literasi media. Teknologi digital menciptakan peluang baru bagi partisipasi warga, namun juga menghadirkan risiko seperti ujaran kebencian, polarisasi algoritmik, dan penyebaran misinformasi. ICCS 2022 mengintegrasikan konsep *digital citizenship* sebagai kompetensi kewarganegaraan abad ke-21.

Keempat, isu kewarganegaraan global (*global citizenship*) dalam membangun kesadaran lintas batas. Meningkatnya mobilitas manusia

menantang konsep kewarganegaraan tradisional yang berbasis negara. Pendidikan kewarganegaraan perlu menyiapkan peserta didik menjadi warga dunia yang menghargai perbedaan dan inklusi sosial ditengah isu migrasi dan globalisasi. Kelima, isu demokrasi dan institusi politik mengukur persepsi generasi muda terhadap legitimasi lembaga demokratis. Meningkatnya otoritarianisme dan ketidakpercayaan terhadap lembaga politik memicu munculnya gejala *democratic recession* (resesi demokrasi) di banyak negara. Hal ini berupa tren kemunduran kualitas dan praktek demokrasi di berbagai negara terutama sejak awal abad 21. Diamond, Larry (2015) dalam tulisannya F*acing Up to the Democratic Recession* memaparkan bahwa resesi demokrasi ditandai oleh menurunnya kepercayaan publik terhadap institusi demokrasi, otoritarianisme, pembatasan kebebasan pers dan sipil, manipulasi pemilu serta lemahnya norma dan etika politik.

Kewarganegaraan Digital (*Digital Citizenship*)

Asesmen ICCS 2022 mengintegrasikan konsep *digital citizenship* sebagai kompetensi kewarganegaraan abad ke-21 yang mencakup pengetahuan politik, nilai demokratis, serta kemampuan partisipasi dalam dunia digital. PKn dapat menjadi fondasi bagi pembangunan masyarakat demokratis yang inklusif, damai, dan berkelanjutan baik di ruang maya maupun ruang nyata. Studi *IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 Assessment Framework* menekankan bahwa pendidikan kewargaan tidak lagi terbatas pada ruang fisik, tetapi juga mencakup keterlibatan dalam ruang digital yang semakin menentukan arah demokrasi global (Schulz et al., 2022: 19). Dalam *Digital Citizenship in Schools*, Ribble dan Bailey (2007:10) mendefinisikan kewargaan digital sebagai "norma-norma perilaku yang tepat, bertanggung jawab, dan etis terkait penggunaan teknologi". Konsep ini berangkat dari pandangan bahwa masyarakat modern sedang bertransisi menuju ekosistem digital di mana batas antara ruang publik dan ruang pribadi menjadi kabur.

Ribble dan Bailey, melalui karya mereka *Digital Citizenship in Schools* (2007), menjadi pelopor dalam merumuskan konsep sistematis mengenai bagaimana sekolah dapat menanamkan nilai, norma, dan perilaku yang sesuai dalam penggunaan teknologi. Ribble dan Bailey memandang *digital citizenship* sebagai bagian dari *character education*. Mereka menegaskan bahwa kemampuan menggunakan teknologi tidak cukup. Peserta didik perlu memahami nilai moral yang mendasari penggunaan teknologi (Ribble & Bailey, 2007: 11). Kewargaan digital bukan hanya persoalan keterampilan,

melainkan juga sikap, tanggung jawab, dan etika yang melekat pada identitas pengguna teknologi. Atas dasar hal tersebut, mereka mengajukan sembilan elemen kewargaan digital yang membentuk panduan etika dan moral dalam berinteraksi di dunia maya. Sembilan elemen ini dikelompokkan dalam tiga prinsip besar yaitu *respect*, *educate*, dan *protect* atau dikenal dengan REP Framework (Ribble dan Bailey, 2007: 15). Struktur ini memudahkan guru dan sekolah mengintegrasikan pendidikan kewargaan digital dalam kurikulum. Berikut merupakan visualisasi *Nine Elements of Digital Citizenship* yang dikembangkan Ribble dan Bailey (2007);

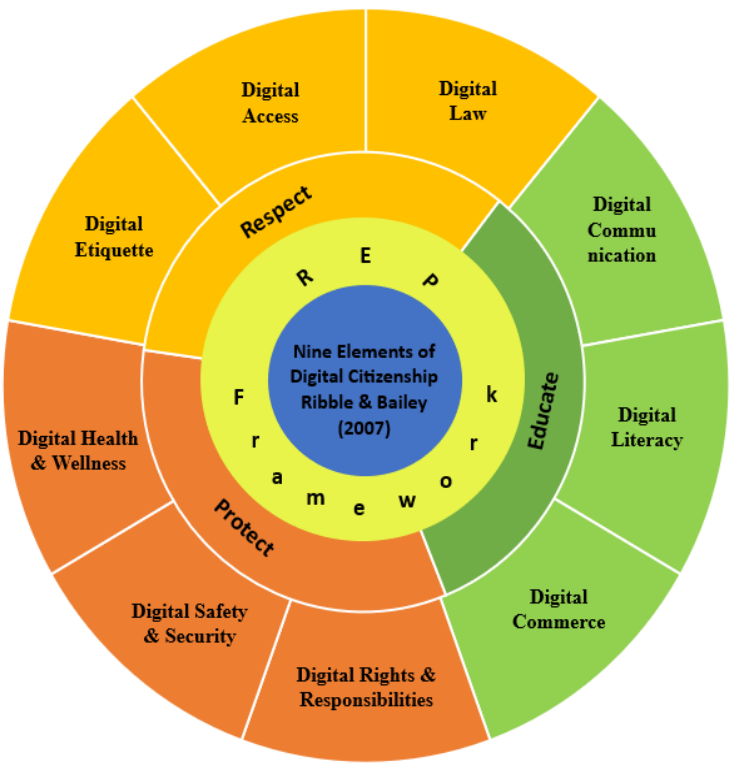


Fig.1 *Nine Elements of Digital Citizenship* (Ribble & Bailey, 2007)

Tiga ranah utama dalam kerangka tersebut meliputi penghormatan terhadap diri sendiri dan orang lain (*Respect Yourself and Others*), pembelajaran berkelanjutan (*Educate Yourself and Others*), serta

perlindungan terhadap diri dan sesama (*Protect Yourself and Others*). Ranah pertama, *Respect Yourself and Others*, menekankan pentingnya etika, akses, dan hukum digital. Etika digital mengajarkan norma sopan santun dalam berinteraksi di dunia maya. Peserta didik perlu memahami bahwa tindakan daring memiliki konsekuensi sosial yang nyata, termasuk potensi terjadinya flaming, ujaran kebencian, dan perundungan siber. Selain itu, aspek akses digital menyoroti kesenjangan kesempatan dalam penggunaan teknologi. Masalah *digital divide* masih menjadi tantangan di Indonesia, khususnya antara wilayah perkotaan dan pedesaan. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan perlu memastikan kesetaraan akses terhadap sumber daya digital. Selanjutnya, pemahaman terhadap hukum digital perlu diperkuat agar pelanggaran seperti plagiarisme, peretasan, dan penyebaran konten ilegal dipahami sebagai tindakan yang memiliki konsekuensi hukum.

Ranah kedua, *Educate Yourself and Others*, mencakup komunikasi digital, literasi digital, dan perdagangan digital. Komunikasi digital menuntut kemampuan memilih media dan bahasa yang sesuai serta memahami konteks pesan yang disampaikan. Peserta didik juga perlu diajarkan tanggung jawab etis dalam menyebarkan informasi. Literasi digital bukan hanya keterampilan teknis menggunakan perangkat, tetapi juga kemampuan siswa berpikir kritis dalam menilai kredibilitas informasi. Aspek terakhir dari ranah ini adalah perdagangan digital dimana meningkatnya aktivitas ekonomi daring harus diimbangi dengan pemahaman tentang keamanan transaksi, penipuan daring, dan perlindungan data pribadi.

Ranah ketiga, *Protect Yourself and Others*, berfokus pada hak dan tanggung jawab digital, keamanan digital, serta kesehatan digital. Setiap warga digital berhak atas akses informasi dan kebebasan berekspresi, tetapi juga berkewajiban menjaga etika dan menghormati hak orang lain. Keamanan digital menjadi kunci untuk melindungi data pribadi dari ancaman siber. Peserta didik perlu dilatih mengenali serangan siber seperti *phishing* dan pentingnya penggunaan kata sandi yang kuat. Selain itu, penggunaan teknologi yang berlebihan juga dapat menimbulkan gangguan kesehatan fisik maupun mental. Guru memiliki peran penting dalam menanamkan kesadaran akan keseimbangan antara aktivitas daring dan kehidupan nyata. Secara keseluruhan, pendidikan kewargaan digital tidak hanya mengajarkan keterampilan teknologis, tetapi juga membentuk karakter dan tanggung jawab moral warga negara di dunia siber. Lembaga pendidikan sebagai lingkungan pembelajaran harus menjadi ruang yang aman dan mendidik

untuk membangun kesadaran etis, literasi kritis, serta keseimbangan digital bagi generasi muda.

Kewarganegaraan Digital, Literasi, dan Pendidikan Abad ke-21

Perkembangan masyarakat digital telah membawa konsekuensi besar terhadap pemahaman kewarganegaraan. Kewargaan yang sebelumnya dipahami dalam kerangka partisipasi konvensional, kini mengalami transformasi mendasar seiring hadirnya teknologi digital dalam kehidupan sehari-hari. Studi *IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 Assessment Framework* menekankan bahwa pendidikan kewargaan tidak lagi terbatas pada ruang fisik, tetapi juga mencakup keterlibatan dalam ruang digital yang semakin menentukan arah demokrasi global (Schulz et al., 2022, hlm. 19). Dalam konteks ini, kompetensi kewargaan tidak hanya berlandaskan pengetahuan politik atau partisipasi formal, melainkan juga mencakup literasi digital, keterampilan berpikir kritis, etika daring, serta kesadaran identitas digital. Hal ini sejalan dengan pandangan Ribble & Bailey (2007, hlm. 10) yang menegaskan bahwa konsep *digital citizenship* mengacu pada norma perilaku yang tepat, bertanggung jawab, dan etis terkait penggunaan teknologi. Dengan kata lain, literasi digital menjadi fondasi kewargaan abad ke-21 yang tidak dapat diabaikan.

Literasi digital menempati posisi strategis dalam membangun warga negara yang mampu berpartisipasi efektif dalam masyarakat demokratis. Menurut Schulz et al. (2022, hlm. 45), demokrasi modern semakin tergantung pada bagaimana warga memanfaatkan ruang digital untuk debat publik, mobilisasi, dan pertukaran informasi. Ruang digital menyediakan peluang baru bagi kaum muda untuk terlibat dalam isu-isu global lintas batas negara, sehingga partisipasi kewargaan tidak lagi semata berbasis pada konteks lokal atau nasional (hlm. 241). Namun demikian, partisipasi tersebut juga menimbulkan risiko serius karena tantangan utama kewargaan digital terletak pada penyebaran hoaks, disinformasi, dan polarisasi opini (hlm. 98). Dalam hal ini, Ribble & Bailey (2007, hlm. 26) menekankan perlunya kemampuan untuk mengevaluasi sumber daya digital dan informasi secara kritis agar peserta didik tidak terjebak dalam manipulasi informasi. Oleh karena itu, literasi digital harus mencakup dimensi kognitif (berpikir kritis), afektif (kesadaran etis), dan praktis (kemampuan teknis).

Selain literasi, dimensi etika merupakan aspek sentral dalam kewarganegaraan digital. Schulz et al. (2022, hlm. 213) menegaskan bahwa

era digital memunculkan tantangan baru yang berkaitan dengan privasi, keamanan data, dan penghormatan terhadap keberagaman. Dalam ruang maya, identitas kewargaan digital dibentuk bukan hanya melalui institusi formal, tetapi juga melalui interaksi sosial transnasional (hlm. 227). Dengan demikian, setiap individu dituntut untuk menunjukkan tanggung jawab dalam interaksi daring (hlm. 201). Pandangan ini paralel dengan konsep *digital etiquette* dari Ribble & Bailey (2007, hlm. 31), yang menggarisbawahi pentingnya aturan tak tertulis terkait bagaimana individu berkomunikasi dan berperilaku secara etis dalam komunitas daring. Tanpa etika, literasi digital yang kuat sekalipun berpotensi disalahgunakan untuk tujuan manipulatif, diskriminatif, bahkan destruktif.

Peran lembaga pendidikan formal menjadi krusial sebagai agen utama pembentukan kewargaan digital. Schulz et al. (2022, hlm. 152) menekankan bahwa sekolah harus menyediakan pengalaman belajar yang membekali siswa untuk berkomunikasi secara aman, etis, dan demokratis di dunia digital. Lebih dari sekadar mengajarkan norma formal, sekolah dituntut untuk menghadirkan praktik nyata penggunaan teknologi untuk kepentingan publik. Hal ini diperkuat oleh pandangan Ribble & Bailey (2007, hlm. 56) yang memperkenalkan *Nine Elements of Digital Citizenship*, yang mencakup akses digital, literasi digital, komunikasi digital, etiket digital, hukum digital, hak dan tanggung jawab digital, kesehatan digital, serta keamanan digital. Melalui pendekatan ini, pendidikan kewargaan dapat menumbuhkan keterampilan abad ke-21 seperti kolaborasi, pemecahan masalah, dan partisipasi demokratis yang sehat. Dengan demikian, sekolah berfungsi tidak hanya sebagai lembaga transmisi pengetahuan, tetapi juga sebagai laboratorium praktik kewargaan digital.

Kewargaan digital tidak bisa dilepaskan dari persoalan kesenjangan akses. Menurut Schulz et al. (2022, hlm. 175), ketidaksetaraan dalam akses teknologi dapat memperdalam ketidakadilan kewargaan dan membatasi partisipasi kelompok tertentu. Tantangan ini menegaskan bahwa kewargaan digital selalu terkait dengan isu keadilan sosial. Ribble & Bailey (2007, hlm. 67) juga mengingatkan bahwa akses digital adalah hak fundamental dalam masyarakat modern. Jika sebagian kelompok masyarakat tertinggal dalam hal akses, mereka juga kehilangan kesempatan untuk terlibat secara penuh dalam demokrasi digital. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan dan pemerintahan harus memastikan pemerataan akses sebagai prasyarat kewargaan digital yang inklusif.

Di sisi lain, keterlibatan digital membawa dimensi identitas yang kompleks. Schulz et al. (2022, hlm. 227) menekankan bahwa identitas digital generasi muda terbentuk melalui pengalaman daring yang bersifat transnasional, di mana nilai-nilai lokal seringkali berinteraksi dengan wacana global. Hal ini memperlihatkan bahwa generasi muda tidak hanya menjadi warga negara dari suatu bangsa, tetapi juga warga global. Dalam konteks ini, Ribble & Bailey (2007, hlm. 75) menegaskan bahwa pembentukan identitas digital harus diarahkan pada tanggung jawab dan penghargaan terhadap keberagaman, agar identitas tersebut tidak berubah menjadi eksklusif atau diskriminatif. Dengan demikian, kewargaan digital juga harus dipahami sebagai ruang pembentukan identitas yang demokratis, pluralis, dan inklusif.

Literatur dari kedua sumber utama ini menunjukkan adanya konvergensi dalam melihat tantangan dan peluang kewarganegaraan digital. Schulz et al. (2022) menekankan dimensi makro pendidikan kewarganegaraan melalui kerangka internasional (ICCS 2022), sementara Ribble & Bailey (2007) menawarkan kerangka praktis untuk penerapan *digital citizenship* di sekolah. Keduanya menegaskan bahwa literasi digital, etika daring, partisipasi demokratis, identitas digital, dan keadilan sosial merupakan pilar utama kewargaan di abad ke-21. Kewargaan tidak lagi hanya berarti kepatuhan pada norma formal atau keterlibatan dalam institusi politik, tetapi juga keterampilan untuk berinteraksi, berkomunikasi, dan berpartisipasi dalam ruang digital secara bertanggung jawab.

Secara keseluruhan, kerangka ICCS 2022 dan pandangan Ribble & Bailey melengkapi satu sama lain dalam membangun konsepsi kewargaan digital. ICCS 2022 menekankan aspek global, struktural, dan normatif, sementara Ribble & Bailey menghadirkan pendekatan praktis untuk pembelajaran di sekolah. Keduanya sepakat bahwa pendidikan kewarganegaraan harus bertransformasi agar relevan dengan konteks abad ke-21. Pendidikan ini harus mampu melestarikan nilai demokrasi sekaligus membekali generasi muda dengan keterampilan menghadapi tantangan etika, sosial, dan politik dalam ruang digital yang semakin kompleks. Dengan demikian, literatur yang ada menegaskan bahwa kewarganegaraan digital bukan sekadar tren, melainkan kebutuhan fundamental untuk memastikan keberlanjutan demokrasi dalam masyarakat global yang saling terhubung.

Pandangan dan Sikap Politik Generasi Muda: Perspektif Pendidikan Kewarganegaraan di Perguruan Tinggi

Pendidikan kewarganegaraan digital perlu membekali peserta didik dengan literasi digital yang kritis, sehingga mereka mampu menilai informasi secara akurat, memahami implikasi etis dari tindakan digital, serta berpartisipasi secara aktif dan bertanggung jawab dalam komunitas online (UNESCO, 2022: 5). Untuk itu, hasil kuesioner digunakan untuk memotret bagaimana pembelajaran pendidikan kewarganegaraan di perguruan tinggi mencerminkan capaian pembelajaran yang berkontribusi positif terhadap pembentukan kewarganegaraan digital yang baik. Berikut merupakan hasil pengolahan kuesioner yang diukur berdasarkan aspek kognitif (pemahaman keyakinan), afektif (sikap dan kehendak) dan psikomotor (prilaku atau tindakan).

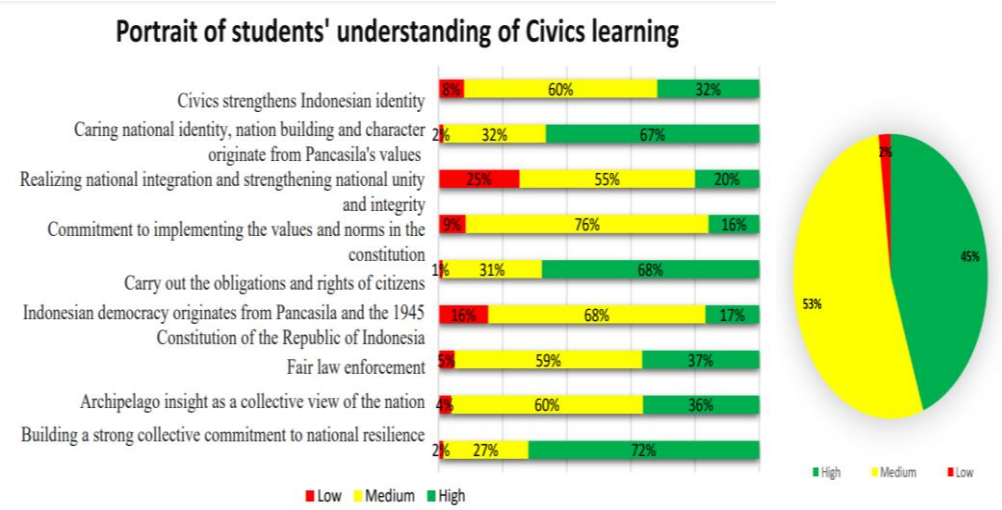


Fig. 1 Potret Pemahaman Mahasiswa Terhadap Pembelajaran Pkn

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pemahaman mahasiswa terhadap Pendidikan Kewarganegaraan umumnya berada pada kategori sedang (53%) dan tinggi (45%), dengan hanya 2% yang rendah. Hal ini menandakan mayoritas mahasiswa memiliki pemahaman cukup baik, meskipun belum sepenuhnya terwujud dalam kesadaran normatif dan praksis politik.

Indikator *commitment to implementing constitutional values* didominasi kategori sedang (76%), menunjukkan pengakuan atas pentingnya norma konstitusional, namun masih sebatas deklaratif. Temuan ini sejalan dengan ICCS 2022 yang menilai pemahaman generasi muda tentang demokrasi cenderung kognitif dan deklaratif.

Sebaliknya, indikator *caring national identity and nation building based on Pancasila* memperoleh skor tinggi (67%), mengindikasikan pemahaman substansial mahasiswa tentang Pancasila sebagai identitas nasional dan fondasi karakter bangsa. Menurut UNESCO (2022), hal ini membuka peluang integrasi identitas nasional dengan kompetensi global. Namun, pada indikator *national integration and unity*, 25% mahasiswa masih berpemahaman rendah, menandakan kerentanan terhadap lemahnya internalisasi konsep integrasi nasional. Hal ini menegaskan perlunya penguatan keterampilan reflektif, literasi digital, dan kemampuan mengelola keragaman.

Indikator lain seperti *fair law enforcement* (37% tinggi, 59% sedang) dan *archipelago insight* (36% tinggi, 60% sedang) memperlihatkan pemahaman mahasiswa relatif baik, tetapi masih terbatas pada tingkat menengah, khususnya dalam praktik politik digital. Secara keseluruhan, temuan ini menegaskan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan berperan strategis membentuk orientasi politik generasi muda. Namun, dominasi kategori sedang menuntut reorientasi pedagogis yang lebih partisipatoris, kontekstual, dan berbasis isu aktual, agar mahasiswa mampu mengaktualisasikan pengetahuan menjadi sikap politik yang kritis, inklusif, dan bertanggung jawab di tingkat nasional maupun global.

Kesimpulan

Kehadiran teknologi digital mentransformasi kewargaan dari partisipasi konvensional menuju partisipasi digital yang menuntut literasi, etika daring, serta kesadaran identitas digital. Kewargaan tidak lagi sebatas keterlibatan dalam ruang fisik, tetapi juga mencakup interaksi, komunikasi, dan partisipasi demokratis di ruang digital. Sebagaimana ditegaskan dalam pendahuluan, ruang digital membuka peluang partisipasi politik yang luas, namun sekaligus menghadirkan tantangan berupa polarisasi, disinformasi, dan radikalisme.

Hasil penelitian menunjukkan mayoritas mahasiswa berada pada kategori pemahaman sedang (53%) dan tinggi (45%), menandakan kesadaran konseptual yang cukup baik mengenai nilai-nilai kewarganegaraan. Namun, capaian ini masih dominan bersifat deklaratif, khususnya pada indikator *commitment to implementing constitutional values* (76% kategori sedang). Sebaliknya, pemahaman tentang Pancasila sebagai identitas nasional relatif tinggi (67%), memperlihatkan potensi integrasi nilai kebangsaan dengan kompetensi global. Sebagian mahasiswa masih lemah dalam aspek integrasi nasional (25% rendah), menunjukkan perlunya strategi pedagogis yang lebih reflektif dan kontekstual untuk memperkuat kohesi sosial di tengah fragmentasi digital. Substansi temuan ini menegaskan bahwa pendidikan kewarganegaraan di era digital harus bertransformasi secara konsisten. Pendidikan formal harus berfungsi sebagai agen utama dalam membentuk kewargaan digital melalui kurikulum yang menanamkan literasi digital, etika daring, dan keterampilan abad ke-21.

Pendekatan ini tidak hanya mengajarkan norma, tetapi juga menghadirkan praktik nyata pemanfaatan teknologi secara aman, inklusif, dan demokratis, sehingga generasi muda mampu mengaktualisasikan pengetahuan menjadi sikap politik yang kritis dan bertanggung jawab. Ke depan, hasil ini berpeluang dikembangkan melalui penelitian data sekunder, misalnya analisis konten digital atau tren partisipasi politik daring mahasiswa. Studi lanjutan juga dapat diarahkan pada pendekatan jangka panjang untuk melihat perkembangan sikap politik generasi muda di ruang digital. Dengan demikian, kajian kewarganegaraan digital tidak hanya memperkaya literatur akademik, tetapi juga memberi kontribusi nyata bagi penguatan demokrasi di Indonesia.

Daftar Pustaka

Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). "The Logic of Connective Action." *Information, Communication & Society*, 15(5), 739–768.

Bradshaw, S., & Howard, P. N. (2018). The global organization of social media disinformation campaigns. *Journal of International Affairs, 71*(1.5), 23–32.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens — with eight proficiency levels and examples of use* (EUR 28558 EN). Publications Office of the European Union.

Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity.

Chadwick, A., & Howard, P. N. (2009). *Routledge Handbook of Internet Politics*. Routledge.

Diamond, L. (2015). *Facing Up to the Democratic Recession*. *Journal of Democracy, 26*(1), 141-155. https://doi.org/10.1353/jod.2015.0009

Lim, M. (2017). Freedom to hate: Socialmedia, algorithmic enclaves, and the rise of tribal nationalism in Indonesia. *Critical Asian Studies, 49*(3), 411–427. https://doi.org/10.1080/14672715.2017.1341188

Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.

Ribble, M., & Bailey, G. D. (2007). *Digital citizenship in schools*. Washngton DC: International Society for Technology in Education.

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. SpringerOpen. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3

Sekolah Tinggi Intelijen Negara. (2025.). *Threat analysis of social media use on the tendency of college student radicalism*. *SIT Journal*.Vol. 2 (01), 1-11.

UNESCO. (2022). Citizenship Education in the Global Digital Age: Thematic paper. Paris: UNESCO.

BAB II
LIFELONG CITIZENSHIP: LIFELONG LEARNING AS A LEVER FOR MORAL AND DEMOCRATIC

Danang Prasetyo
Dosen Sekolah Tinggi Pariwisata Ambarrukmo Yogyakarta

Abstrak: Tulisan ini menulis Kembali dan mengadopsi buku dengan *judul Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Value* karya Dorit Alt dan Nirit Raichel secara kualitatif dengan metode kajian kepustakaan konten analisis. Hasil kajian terhadap eman chapter dipaparkan sebagai hasil penelitian, kemudian dianalisis isi tersebut untuk menentukan argumen dari sudut pandang penelaah yang diperkuat dengan referensi yang relevan. Buku ini menyuguhkan suatu pendekatan konseptual yang kuat dalam menjembatani dua ranah penting *lifelong learning* dan *democratic citizenship*. Berdasarkan enam chapter yang dianalisis, penelaah menyatakan bahwa konsep *lifelong* sangat relevan diterapkan sebagai kajian kewargaan dengan dikaitkan dengan kompetensi Abad-21. Penelaah menyetujui bahwa dimensi *personal wellbeing, digital literacy, learning to learn by experience and practice,* dan *social cohesion, inclusion, and justice* sangat erat kaitannya dengan tujuan dan kebutuhan pendidikan kewarganegaraan saat ini. Terlebih lagi penelaah sangat tertarik dengan konsep belajar melalui praktik nyata di masyarakat atau komunitas dan *assessment for learning*. Meskipun demikian, kajian tersebut berasal dari penulis dan temuan di negara Uni Eropa serta di United State of America, sehingga perlu penyesuaian dengan kultur dari negara Asia, khususnya Indonesia. Maka, tulisan ini mengingatkan bahwa tidak semua praktik yang diuraikan dapat diterapkan dengan mudah di semua negara karena perbedaan sumber daya dan kebijakan pendidikan.

Pendahuluan

Pendidikan kewarganegaraan (selanjutnya disingkat PKn) selalu terkait erat dengan dinamika sosial politik global, perkembangan teknologi digital (informasi dan komunikasi). Kenyataan ini mengharuskan konsep kewarganegaraan harus ditetapkan sebagai proses aktif pembelajaran berkelanjutan sepanjang hayat (*lifelong learning*), bukan pemaknaan sempit sebatas status hukum relasi negara dengan warga negara semata. Berdasarkan Pendidikan kewarganegaraan dipahami secara sempit (dalam Citizenship Education Continuum disebut minimal) dan berfokus pada pengetahuan dasar tentang kewarganegaraan. Pendekatan ini bersifat *thin*, eksklusif, dan cenderung elitis, karena menempatkan warga sebagai penerima informasi yang pasif. Pendidikan kewarganegaraan dalam model ini identik dengan *civics education*, yang menekankan hafalan konsep, struktur pemerintahan, serta aturan formal (Kerr, 1999a, 1999b, 2011).

Maka idealnya Pendidikan kewarganegaraan tidak hanya menekankan aspek kognitif saja, tetapi juga dimensi moral, kohesi sosial, adaptasi kewarganegaraan digital, dan proses pembelajaran yang berkelanjutan (dalam Citizenship Education Continuum disebut maksimal). Proses ini harus menampilkan pendekatan pendidikan kewarganegaraan yang *thick*, inklusif, dan berorientasi pada peran aktif warga negara. Model ini memandang peserta didik sebagai agen yang dapat berkontribusi dalam kehidupan demokratis. Fokusnya adalah *citizenship education*, yakni pendidikan yang mengembangkan kapasitas kewarganegaraan secara komprehensif meliputi pengetahuan, nilai, keterampilan, serta komitmen partisipatif formal (Kerr, 1999a, 1999b, 2011). Penulis mencoba untuk mengkaitkan kontinum maksimal PKn dengan konsep *lifelong citizenship* yang menekankan pada pengembangan kapasitas kewarganegaraan sepanjang hayat, bukan hanya pada masa sekolah formal. Konsep ini menekankan bahwa menjadi warga negara yang aktif, kritis, dan bertanggung jawab adalah proses yang terus berkembang seumur hidup.

Namun, beberapa kajian penelitian-penelitian sebelumnya cenderung memisahkan antara *lifelong learning* dan pendidikan kewarganegaraan. Bahkan pendidikan kewargaan masih banyak yang normatif dan fokus pada pendidikan formal, seperti pengajaran nilai-nilai demokrasi melalui

kurikulum (Yunita et al., 2025). Ironisnya lagi tidak mengeksplorasi proses pembelajaran kewargaan dalam konteks nonformal, informal, atau bahkan dapat dilakukan sepanjang hayat. Selain itu, banyak studi yang belum mengintegrasikan isu-isu kontemporer seperti literasi digital, keadilan sosial, dan keberagaman budaya sebagai bagian dari penguatan kompetensi warga negara di Abad ke-21. Padahal kajian tentang mpendidikan kewarganegaraan yang membentuk karakter kewargaan sepanjang hayat penting untuk dilakukan sebagai rujukan instrumentalnya. Di Indonesia, hal ini masih minim dilakukan, meskipun penulis menemukan salah satu tulisan yang pernah mengkajinya. Temuannya tegas menyatakan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan yang diimplementasikan sebagai bagian dari pendidikan seumur hidup (*lifelong education*), maka hasil yang diharapkan adalah terbentuknya warga negara yang cerdas, terampil, dan berkarakter, serta aktif dan bertanggung jawab sebagai warga negara sesuai amanat nilai-nilai Pancasila dan konstitusi. Pembentukan kesadaran kewarganegaraan tidak hanya di masa muda atau pendidikan formal, tapi terus berlangsung sepanjang hidup, sehingga kewarganegaraan menjadi bagian dari gaya hidup warga dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara secara dinamis (Trihastuti & Fajar, 2020).

Berbeda dengan di negara-negara maju, kajian *lifelong* sudah banyak dilakukan, bahkan terdapat jurnal khusus yang mengkaji terkait hal itu. Salah satunya adalah International Journal of Lifelong Education yang diterbitkan oleh Taylor & Francis yang dapat diakses di www.tandfonline.com/journals/tled20. Salah satu naskah terbitannya yang penulis temukan yang terkait dengan tulisan ini sebagai kritik pedasnya yang menyatakan bahwa konsep *lifelong learning* dan *active citizenship* sering muncul dalam kebijakan pendidikan tinggi, tetapi masih banyak yang bersifat retorika. Maka perlu langkah nyata supaya prinsip ini benar-benar terintegrasi dalam praktik pendidikan tinggi (Walters & Watters, 2001).

Selain itu terdapat sumber buku *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective* karya César Bîrzéa menekankan bahwa pendidikan kewarganegaraan demokratis (EDC) harus menjadi proses pembelajaran sepanjang hayat yang melibatkan sekolah, keluarga, komunitas, dan ruang publik. EDC tidak sekadar mata pelajaran, tetapi sebuah pendekatan holistik untuk membangun masyarakat demokratis yang

inklusif dan partisipatif (Bîrzea, 2000). Konsep tersebut juga ditemukan dalam penelitian lain yang menekankan Pendidikan kewarganegaraan perlu mengintegrasikan *lifelong learning* dengan pengembangan warga yang mampu berpartisipasi dalam masyarakat plural dan global (Deakin Crick & Joldersma, 2007; Annette, 2009).

Berdasarkan gambaran umum inilah, buku *Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Values* karya Dorit Alt dan Nirit Raichel (Alt & Raichel, 2017) hadir sebagai paradigma barunya. Buku ini menawarkan kerangka konseptual dan praktis mengenai prinsip-prinsip *lifelong learning* yang dapat diintegrasikan secara sistematis. Prinsip tersebut menekankan empat dimensi utama yakni kemapanan personal, literasi digital, pembelajaran berbasis pengalaman, serta kohesi sosial dan keadilan. Buku ini memberikan pendekatan berbasis praktik pendidikan kewarganegaraan, ssehingga relevan secara teoritis tetapi juga aplikatif dalam dunia pendidikan tinggi.

Kebaruan utama dari buku ini terletak pada kajian tulisan yang mampu menjembatani dua domain penting *lifelong learning* dan *democratic citizenship* dalam satu kerangka terpadu., Alt dan Raichel sebagai penulis menekankan pada pembelajaran sepanjang hayat bukan hanya strategi adaptif individu (yang orientasinya hanya pada dunia kerja pasca selesai pendidikan formal), melainkan juga fondasi etis dan sosial bagi keberlanjutan demokrasi. Terlebih lagi buku ini membahas upaya memperkuat pendidikan kewarganegaraan modern, mendukung pembelajaran sepanjang hayat, dan relevan untuk membangun warga negara yang kritis, bermoral, dan demokratis dalam konteks masyarakat digital dan multikultural. Apalagi (hanya) 6,84% penduduk Indonesia sudah terliterasi digital dari jumlah 278,69 juta jiwa (komdigi.go.id, 2023).

Berdasarkan paparan di atas, tulisan ini dilakukan untuk mengkaji konten buku yang akan dibahas di setiap chapternya. Dengan sistematikan awal yakni paparan konten buku setiap *chapter* yang selanjutnya akan dibahas berdasarkan sudut pandang penelaah dalam memaknai tulisan tersebut. Review kritis baik yang mendukung maupun melengkapi kajian berasal dari jurnal ilmiah yang relevan dengan topik tersebut. Termasuk akan diberikan review terhadap buku tersebut apabila diterapkan di Indonesia.

Kondisi dunia yang cepat berubah (teknologi, perbedaan budaya, politik global), begitu juga pendidikan juga harus ikut berubah untuk menyesuaikan. Tujuan pendidikan bukan cuma cerdas saja, tetapi juga jadi manusia yang baik dan peduli. Penulis buku ini memperkenalkan konsep *lifelong citizenship* yakni warga negara yang terus belajar sepanjang hidupnya, dalam berbagai konteks (formal, informal, maupun nonformal), supaya dapat hidup bersama dalam masyarakat digital, demokratis, dan dinamis.

Konsep *lifelong citizenship* tidak berhenti setelah warga negara lulus dari jenjang pendidikan formal (pendidikan dasar sampai pendidikan tinggi), tetapi menjadi proses pembelajaran seumur hidup. Tentunya dengan pondasi nilai-nilai demokrasi dan moral sebagai yang harus dibangun. Dengan pendekatan ini, warga negara bukan hanya dapat bertahan hidup dalam dunia yang kompleks, tetapi juga dapat menjadi subjek perubahan sosial.

Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Values

Gagasan utama buku menjadi warga negara itu proses sepanjang hayat yang harus terus belajar, bukan hanya saat menempuh pendidikan formal. Terdapat 4 (empat) dimensi penting dari pembelajaran sepanjang hayat sebagai berikut ini.

a. *Personal Wellbeing* (Kemapanan Personal)

Mengenal diri sendiri merupakan langkah awal yang penting dalam proses pembelajaran, karena individu perlu memahami kelebihan dan kekurangan, keinginan, serta nilai-nilai yang menjadi pedoman hidupnya. Kesadaran ini menjadi dasar untuk membangun identitas yang kuat dan autentik. Selanjutnya, pendidikan kewargaan membentuk kemampuan memilih dan memilah, terutama ketika menghadapi situasi dilematis yang mungkin bertentangan dengan nilai-nilai moral. Proses ini membantu individu mengembangkan sikap etis dan tanggung jawab dalam setiap keputusan yang diambil. Selain itu, keberhasilan pembelajaran juga sangat dipengaruhi oleh lingkungan sekitar yang mendukung, setiap warga negara dihargai, ruang pendapat, dan memiliki ruang untuk berdialog secara terbuka (baik di dunia nyata maupun maya). Lingkungan seperti ini tidak hanya memperkuat

rasa percaya diri, tetapi juga menumbuhkan budaya demokratis yang inklusif dan partisipatif.

b. *Digital Literacy* (Literasi Digital)

Literasi digital menjadi sangat penting di era kecanggihan informasi, di mana berbagai wawasan, berita, opini, dan interaksi sosial-politik kini banyak berlangsung melalui media digital, terutama media sosial. Dalam konteks ini, warga negara tidak hanya dituntut untuk mampu memilah informasi yang beredar seperti kritik, hujatan, atau hoaks tetapi juga menggunakan teknologi secara bijak untuk berpartisipasi dalam kehidupan sosial dan kemasyarakatan. Lebih dari sekadar konsumen pasif, warga negara perlu aktif memproduksi informasi yang bermanfaat dan konstruktif, sehingga dapat berkontribusi pada terciptanya ruang publik digital yang sehat, demokratis, dan inklusif.

c. *Learning to Learn by Experience and Practice* (Belajar melalui Pengalaman dan Praktik)

Belajar tidak hanya berasal dari teori, tetapi perlu dipadukan dengan pengalaman langsung dan praktik dalam kehidupan bermasyarakat, disertai refleksi yang mendalam. Pendekatan ini mendorong pembelajaran aktif melalui proyek, diskusi, dan eksperimen yang memungkinkan peserta didik mengembangkan keterampilan nyata serta pemahaman kontekstual. Dalam proses ini, pendidik (baik guru, dosen, mentor, maupun tutor) memegang peran penting sebagai fasilitator yang menciptakan ruang belajar kolaboratif dan mendukung warga negara menjadi pembelajar mandiri. Dengan demikian, belajar melalui pengalaman dan praktik tidak hanya memperkuat kompetensi akademik, tetapi juga membentuk sikap kritis, kreatif, dan partisipatif yang diperlukan dalam kehidupan sosial dan demokratis.

d. *Social Cohesion, Inclusion, and Justice* (Keterikatan Sosial, Inklusi, dan Keadilan)

Keterikatan sosial, inklusi, dan keadilan merupakan pilar penting dalam pendidikan kewarganegaraan. Proses ini menekankan pengembangan rasa saling menghormati antarindividu dan kelompok, serta toleransi terhadap perbedaan agama, etnis, budaya, dan identitas. Selain itu, diperlukan empati terhadap kelompok yang sering terpinggirkan (dalam kajian ini sering disebut dengan istilah '*the other*') seperti penyandang kebutuhan khusus, kelompok rentan, imigran, supaya dapat berpartisipasi penuh dalam

aktivitas kemasyarakatan. Keadilan sosial tidak hanya berarti memberikan akses pendidikan yang sama, tetapi juga mencakup pengakuan terhadap keberagaman, perlakuan yang adil dalam aspek sosial, politik, dan hukum, serta kesempatan partisipasi yang setara. Dengan demikian, pendidikan kewarganegaraan harus menjadi sarana untuk membangun masyarakat yang inklusif, berkeadilan, dan menghargai perbedaan.

Dialogue as a Democratic Practice to Promote Personal Wellbeing and Social Growth

Bab ini menegaskan bahwa dialog bukan sekadar debat, tentunya merupakan praktik demokratis yang efektif untuk mempromosikan kesejahteraan pribadi dan pertumbuhan sosial. Dialog yang dimaksud adalah percakapan mendalam yang melibatkan nilai-nilai moral, refleksi kritis, dan penerimaan perbedaan pandangan, bukan sekadar tanya-jawab formal. Melalui diskusi tentang dilema moral, seperti "Bolehkah membocorkan rahasia demi keadilan?", peserta didik belajar memahami sudut pandang orang lain, menimbang nilai-nilai yang saling bertentangan, dan merumuskan sikap sendiri. Pendekatan ini dikenal sebagai VaKE (*Values and Knowledge Education*), yang menggabungkan pengetahuan faktual dengan nilai moral melalui diskusi berbasis dilema.

Metode VaKE tidak hanya mengajarkan fakta, tetapi juga melatih peserta didik untuk mempertimbangkan konflik nilai, membuat keputusan, dan mendiskusikannya secara terbuka. Proses ini memperkuat kemampuan berpikir kritis, empati, dan kompetensi komunikasi demokratis, yang merupakan fondasi bagi pembelajaran sepanjang hayat. Lebih jauh, dialog semacam ini membantu individu mengenali nilai-nilai yang diyakini dalam dirinya, sehingga mendukung kesehatan mental, identitas etis, dan pertumbuhan pribadi. Dalam konteks pendidikan kewarganegaraan, VaKE menjadi sarana untuk mengembangkan warga yang mampu berpartisipasi aktif dalam masyarakat plural, menghargai keberagaman, dan mengambil keputusan yang bertanggung jawab secara moral

Digital Media Literacy Skills for Building Democratic Citizenship

Banyak orang dapat mengakses internet, tetapi belum tentu dapat menyaring informasi atau berdiskusi secara 'sehat' di dunia digital. Pentingnya literasi digital dalam konteks *digital citizenship* dengan cara memahami cara kerja media (siapa di balik berita), membedakan opini atau

fakta (berbasis data), etika berkomunikasi digital, dan aktif membuat konten digital positif sebagai bagian pemberdayaan warga negara di ruang digital.

Pendidikan kewargaan harus membantu murid jadi warga digital yang kritis, kreatif, dan bertanggung jawab. Di era media sosial dan masifnya informasi, perlu memiliki keterampilan khusus dengan cara memilih informasi yang kredibel, mengenali manipulasi data atau hoaks, serta mampu menggunakan teknologi secara bertanggung jawab. Contoh kegiatan pembelajaran berbasis *game digital* dan proyek digital yang kreatif. Dalam praktik ini, warga negara tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga produsen konten digital yang sadar akan dampak sosial dari apa yang dibuat dan bagikan. Tujuan utamanya adalah menjadikan warga digital yang cerdas, kritis, dan beretika yang mampu berpartisipasi aktif dalam kehidupan demokratis melalui teknologi.

Learning to Learn by Experience and Practice: Promoting Skills for Lifelong Citizenship

Belajar bukan cuma di kelas, tapi juga melalui kegiatan nyata, seperti dengan menggunakan istilah proyek, praktik lapangan, kerja tim, dan refleksi aktivitas. Adapun contoh pendekatannya dengan *project-based learning* (belajar lewat proyek nyata), *outdoor learning* (belajar di luar ruang kelas), dan simulasi sosial (terlibat di aktivitas kemasyarakatan). Melalui cara ini, belajar banyak hal sekaligus seperti kerja sama, empati, kreativitas, dan menyelesaikan masalah dengan cara damai.

Pengalaman langsung dan praktik konkret dapat menjadi alat belajar yang paling efektif. Daripada hanya menghafal teori, warga negara muda diajak untuk belajar melalui proyek, pemecahan masalah nyata (*problem-based learning*), kerja tim, dan *outing class*. Contohnya, tugas menyusun proyek kemanusiaan yang berdampak nyata, bukan sekadar menulis makalah yang sekedar jadi bahan diskusi di dalam ruang kelas. Melalui pendekatan ini, belajar menghadapi kenyataan sosial, bekerja sama dengan orang lain (komunitas), dan membentuk empati sebagai warga negara. Pembelajaran yang bermakna lahir dari keterlibatan, rasa ingin tahu, dan pengalaman nyata (bukan dari hafalan teoritik).

Social Cohesion, Inclusion, and Justice

Mengkaji perbedaan dan keadilan, caranya supaya orang dari latar belakang berbeda (suku, agama, status ekonomi, bahkan disabilitas) dapat hidup berdampingan secara damai dan adil. Maka PKn harus membentuk warga berempati, memberi ruang untuk sharing lintas budaya, membiasakan bekerja sama dengan orang yang berbeda (etnis, suku, ras, agama). Tujuan akhirnya tentu untuk membangun masyarakat yang inklusif, setara, dan adil.

Pentingnya inklusi dan keadilan sosial dalam pendidikan kewargaan dengan merangkul semua warganya, termasuk yang berasal dari minoritas, penyandang disabilitas, pendatang, atau kelompok marjinal lainnya. Salah satu strategi yang dijelaskan adalah penggunaan narasi kewargaan yang multikultural, dapat dengan cara menceritakan kisah inspirasi nyata dari berbagai latar belakang untuk menumbuhkan empati dan pemahaman lintas budaya. PKn tidak boleh netral terhadap ketidakadilan, justru sebaliknya bahwa harus membentuk warga negara yang peduli, sadar akan ketidakadilan, dan siap mengambil peran dalam advokasi kebijakan.

Assesment *of Lifelong Learning Skills as a Tool for Democratic Education*

Proses menjadikan warga negara baik dan cerdas pasti diperlukan penilaian untuk mengukur keberhasilannya (tentunya bukan sekedar hasil jawaban soal pilihan ganda saja). Seperti dilakukannya penilaian formatif yang menilai selama proses belajar, bukan cuma hasil akhir saja. Ada juga *self-assessment* dan *peer-assessment* dengan saling memberi umpan balik. Selain itu fokus pada refleksi, partisipasi, dan pertumbuhan pribadi di lingkungan masyarakat. Penilaian yang baik harus ikut mendorong pembelajaran demokratis, bukan justru mengekang, melenyapkan, meminggirkan, menghambat atau membunuh yang berbeda pandangan.

Assessment sering diabaikan, padahal sangat menentukan arah pembelajaran dengan mengkritisi sistem penilaian tradisional yang kaku sehingga menekankan pentingnya *assessment for learning*, bukan hanya *assessment of learning*. Artinya, penilaian harus menjadi bagian dari proses pembelajaran, bukan hanya alat untuk menghakimi. Penilaian dapat dilakukan melalui refleksi diri, umpan balik teman sejawat (*peer-review*), proyek nyata, dan diskusi terbuka. Dengan begitu, murid diajak untuk mengevaluasi diri, belajar dari kesalahan, dan membangun pemahaman yang lebih dalam. *Assessment* seperti ini memperkuat demokrasi karena

melibatkan partisipasi, mendorong tanggung jawab pribadi, dan memperlakukan setiap manusia secara adil.

Pendidikan Kewargaan Sepanjang Hayat

Alt dan Raichel menawarkan argumen mendasar bahwa *lifelong learning* harus dipandang sebagai alat untuk membentuk kewarganegaraan demokratis yang utuh dan reflektif. Secara konsep memiliki kontribusi penting yang memperluas makna, dari (sekadar) pemahaman atas sistem politik menjadi sebuah proses pembentukan kemapanan personal dengan pengalaman praktik kewarganegaraan di negara demokrasi, seperti di Indonesia. Pentingnya *adult citizenship education* dalam konteks *lifelong learning* untuk menjaga demokrasi dan partisipasi (Shah, 2020). Adapun analisis kritis diuraikan berikut ini.

Terhadap empat dimensi yang sudah dibahas, pertama bahwa *personal wellbeing* yang menekankan proses menjadi warga negara tidak cukup hanya paham hak dan kewajiban, tetapi juga membutuhkan kesadaran diri dan kematangan moral secara personal. Dimensi tersebut dianggap efektif sebagai cara untuk memahami dan memperluas konsep *citizenship* yang tidak hanya statis atau legal, tetapi berpartisipasi sepanjang hayatnya (Ferguson, 2020). Namun demikian, dimensi ini berisiko menjadi terlalu abstrak atau bahkan individualistic apabila tidak ditautkan secara kuat dengan aksi sosial kolektif, karena dikhawatirkan dipahami secara sempit.

Dimensi literasi digital yang dibahas sangat relevan dengan kondisi saat (sering disebut dengan *digital native*), bahwa warga digital memerlukan keterampilan kritis dan etis, tidak hanya kemampuan teknis secara operasional. Meski demikian, pembahasan mengenai ketimpangan akses teknologi (negara maju dengan negara berkembang atau kota maju dengan perdesaan) dan bias algoritma (pengguna internet disuguhkan banyak tayangan yang tidak diharapkan) sebagai bentuk dari ketidakadilan digital kurang diulas untuk dicarikan solusinya. Hal ini dapat menjadi celah penting yang perlu diperluas dalam penelitian lainnya.

Dimensi *experiential learning* dengan menggunakan metode seperti *problem-based learning*, *project-based learning*, dan *dialog berbasis dilema (*VaKE*)* menjadi contoh nyata pendidikan kewarganegaraan dapat dihidupkan melalui partisipasi aktif. Penelaah sangat setuju dengan hal ini. Meskipun penerapan model ini tentu menuntut kesiapan

guru/dosen/mentor/tutor, kurikulum yang fleksibel, dan budaya belajar yang demokratis. Hal ini tidak mudah diterapkan secara luas, terutama di sistem pendidikan yang masih sentralistik dan berorientasi pada hasil akhir berupa tes tertulis (seperti di Indonesia, ujian tertulis sebagai syarat kelulusan).

Dimensi keadilan sosial dan inklusi dalam buku ini patut diapresiasi karena berhasil menjadikan *multicultural pedagogy* sebagai bagian integral dari pendidikan kewarganegaraan (Mukmin & Sihaloho, 2024). Mendorong keterlibatan aktif mahasiswa dalam proyek sosial lintas komunitas. Namun, perlu diingat bahwa keberagaman dalam konteks Uni-Eropa (latar belakang buku ini disusun) mungkin memiliki dinamika cara/gaya hidup yang berbeda dibanding konteks negara Asia, seperti Indonesia. Terdapat perbedaan kultur hidup antara negara dunia Barat-Tengah-Timur. Oleh karena itu, adaptasi lokal terhadap pendekatan ini sangat diperlukan supaya tidak terjadi (upaya) generalisasi budaya.

Keempat dimensi ini menjadi kekuatan utama konsep yang ditawarkan, karena memberikan cara pandang holistik tentang kewargaan. Perlu kebijakan dan strategi yang dapat menciptakan budaya pembelajaran sepanjang hayat (*lifelong learning*) di tingkat nasional, termasuk aspek sosial, dan kesejahteraan personal yang sejalan dengan visi *citizenship* yang berkelanjutan (Lithoxoidou et al., 2021). Namun demikian, penjabaran keempat dimensi ini masih bersifat teoritik dan tidak sepenuhnya disertai uraian keterbatasannya. Misalnya, tidak ada eksplorasi tentang bagaimana konflik antar dimensi ini dapat muncul dalam pelaksanaanya, seperti halnya dilema antara kebebasan individu (*personal wellbeing*) dan kepentingan kolektif (*social cohesion*). Sebagai contoh, terkadang warga yang mapan secara hak-hak personal (ekonomi, pendidikan, strata social) justru enggan bersosialisasi atau terlibat di komunitas kemasyarakatan.

Terdapat penelitian serupa yang memperkuat kajian buku ini, salah satu temuannya dengan menyediakan metode (Komposite Indeks, Survei Partisipasi/Survei Pendidikan Dewasa yang terdiri dari *PIAAC* (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) dan *Adult Education Survey* (AES) di Uni Eropa) dan tantangan dalam mengukur partisipasi *lifelong learning* untuk melihat seberapa banyak masyarakat sudah mengadopsi *lifelong citizenship* (Rubenson, 2019). Dan perlu diingat, bahwa konsep ini masih perlu diuji dalam konteks negara selain Uni Eropa dan United State of America supaya tidak terkesan Euro-USA sentris. Maka,

tulisan ini mengingatkan bahwa tidak semua praktik yang diuraikan dapat diterapkan dengan mudah di semua negara karena perbedaan sumber daya dan kebijakan pendidikan.

Metode Dialog VaKE (*Values and Knowledge Education*)

Metode VaKE (*Values and Knowledge Education*) dengan cara diskusi dilema moral dengan pembelajaran berbasis nilai. Penggunaan dialog sebagai praktik demokratis sangat relevan, terutama di era polarisasi digital. Dialog demokratis dalam konteks organisasi dapat dijadikan analogi bagaimana dialog (di sekolah/universitas/ruang publik) untuk mendorong partisipasi, refleksi nilai-nilai, dan pertumbuhan personal serta sosial (Kalliola et al., 2006).

Namun, perlu dicatat bahwa efektivitas metode ini sangat tergantung pada kebijakan nasional, kurikulum tingkat perguruan tinggi, kebijakan daerah, keterampilan guru/dosen, kesiapan murid. Penulis buku tersebut belum cukup menggali hambatan struktural yang mungkin dihadapi saat menerapkan VaKE di konteks pendidikan yang (kurikulumnya) terkesan otoriter atau konservatif. Selain itu, pembahasan lebih banyak berasal dari konteks kelas guru/dosen dan siswa/mahasiswa, yang mungkin tidak representatif terhadap dinamika kelas yang lebih heterogen secara sosial dan ekonomi (seperti pendidikan non-formal). Penelaah tidak menemukan keefektifan metode ini apabila diterapkan di luar lingkup pendidikan formal (praktik kewargaan berbasis komunitas dan Pendidikan non-formal).

Literasi Digital Membangun Kewargaan Demokratis

Literasi digital yang tidak hanya teknis tetapi juga etis dan kritis, adapun kekuatan utamanya karena menekankan bahwa teknologi dapat menjadi alat pemberdayaan warga negara. Secara fundamental, keterampilan literasi kewargaan memungkinkan subjek belajar untuk terlibat aktif dalam kehidupan bernegara, terutama dalam menyadari saling ketergantungan antara kehidupan bangsa dan negara (Nuryadi & Widiatmaka, 2023). Kemampuan literasi digital harus seimbang dengan kompetensi individu supaya dapat mengarah pada pengembangan karakter individu dan sosial. Keterampilan teknis, pemahaman kritis, dan kemampuan komunikasi adalah kompetensi yang dapat digunakan untuk pembentukan karakter individu dan sosial termasuk ruang digital (Tetep, 2019).

Meski begitu, pembahasan tentang tantangan digital seperti *echo chamber*, *surveillance capitalism*, atau *digital divide* masih secara garis besar. Penelaah belum menemukan kajian secara mendalam ketimpangan akses digital atau manipulasi algoritma sebagai bagian dari ketidakadilan kewargaan di era teknologi. Bahkan belum dikaji apabila di dalam satu negara terdapat ketimpangan akses digitalnya (negara dengan tingkat akses digital yang rendah, seperti di negara berkembang), karena kemapanan akses digital yang dimanfaatkan dengan baik tentu akan berpengaruh pada tumbuhnya sikap demokratis.

Konsep literasi digital yang dipaparkan di atas alangkah lebih baik apabila dikaitkan dengan sembilan dimensi kewarganegaraan digital yang mencakup komponen-komponen penting yang membentuk perilaku warga digital yang etis, aman, dan bertanggung jawab. Dimensi tersebut meliputi: *digital access* sebagai kesetaraan akses teknologi; *digital commerce* yang menekankan keamanan dan literasi transaksi daring; *digital communication* terkait etika berkomunikasi di ruang digital; *digital literacy* sebagai kemampuan memahami, menggunakan, dan mengevaluasi informasi digital; *digital etiquette* yang mengatur sopan santun serta perilaku positif di dunia maya; *digital law* mengenai kepatuhan terhadap aturan dan hukum digital; *digital rights and responsibilities* terkait hak dan kewajiban pengguna internet; *digital health and wellness* yang menyoroti kesehatan fisik dan mental dalam penggunaan teknologi; serta *digital security* yang menekankan perlindungan data dan keamanan perangkat. Kesembilan dimensi ini memberikan dasar komprehensif bagi pendidikan dan praktik kewarganegaraan digital modern (Ribble, 2015).

Praktik Kewargaan Sepanjang Hayat

Alt dan Raichel memaparkan metode pembelajaran aktif seperti *project-based learning*, *problem-based learning*, dan *outdoor learning* sebagai strategi untuk membentuk warga negara yang reflektif dan bertanggung jawab. Pendekatan ini sangat cocok dengan paradigma pembelajaran Abad ke-21. Hal ini juga diperkuat temuan bahwa pendidikan kewargaan dapat difokus pada praktek nyata di sekolah dan di masyarakat yang membangun kapasitas sosial dan moral (Lithoxoidou et al., 2021). Sejalan juga dengan topik buku *Dialogue, Social Cohesion, dan Learning by Experience*, bahwa praktek langsung diperlukan dalam mendidik kapasitas warga negara, sehingga dampaknya akan lebih nyata. Secara kuantitatif terdapat hasil penelitian yang menemukan bahwa persepsi murid tentang keterampilan

abad ke-21 memprediksi tingkat keberhasilan dalam pembelajaran sepanjang hayat dengan tingkat yang 'tinggi' (Gündüz, 2023). Survey penelitian terbaru menyatakan bahwa pengalaman belajar ini berdampak positif pada perkembangan pribadi peserta didik, nilai-nilai kewargaan, kesadaran, ketrampilan digital, dan tanggung jawab sosial (Sellami et al., 2025). Tentu tulisan ini memperkuat penelitain sebelumnya bahwa aktivitas kewargaan (termasuk politik) bermanfaat bagi pengetahuan, keterampilan, dan keterlibatan sipil mereka saat ini dan di masa depan (Amadeo et al., 2002).

Hanya saja, setelah membaca isi *chapter* ini belum menemukan solusi pada hambatan sistemik seperti kurikulum yang terlalu berorientasi pada hasil, kebijakan sering berubah, budaya belajar yang monoton, atau ketimpangan sumber daya antar sekolah (negeri dengan swasta). Dalam konteks negara berkembang atau sistem pendidikan yang masih terpusat pada ujian tulis sebagai ujian akhir untuk menentukan kelulusan (seperti di Indonesia), pendekatan ini masih sulit diimplementasikan (Sari & Noor, 2022). Dengan demikian, klaim universalitas metode ini perlu ditinjau ulang melalui kajian lebih lanjut. Namun penelaah sangat setuju dengan praktik ini, karena menjadi warga negara yang baik itu tidak terbatas pada ruang dan waktu.

Kohesi Sosial, Inklusi, dan Keadilan

Pendekatan hal ini masih terkesan optimistik dan tidak mengantisipasi konflik atau resistensi terhadap keragaman. Misalnya, bagaimana reaksi murid atau guru/dosen/tentor/mentor/tutor terhadap nilai-nilai inklusi yang bertentangan dengan keyakinan budaya atau agama yang dianutnya. Topik ini lebih fokus pada intervensi mikro (belajar di kelas), tanpa mengulas kebijakan makro (kurikulum ataupun kebijakan pendidikan lainnya) yang sering kali menjadi penghambat utama inklusi. Padahal dengan inklusi politik atau kesetaraan politik adalah esensial untuk memastikan kesetaraan yang diprioritaskan, yaitu terkait dengan berbagai kesempatan yang harus benar-benar tersedia secara setara di negara demokratis (Tamara Lenard, 2024). Bahkan di tahun 2002 penelitian International Association for the Evaluation of Educational Achievement sudah memaparkan bahwa toleransi, keinginan untuk berpartisipasi, dan pemahaman tentang tanggung jawab serta hak merupakan elemen penting dari kewarganegaraan dalam demokrasi (Amadeo et al., 2002). Adapun kompetensi etis yang diperlukan supaya warga negara dapat demokratis dengan membiasakan empati, tanggung jawab, berpikir moral, kemampuan

dialog. Kompetensi ini dipupuk di sekolah, universitas, dan keluarga (Veugelers, 2019).

Kajian terkait kohesi sosial juga akan lebih menarik apabila dikaitkan dengan kecakapan digital. Keterkaitan pendidikan literasi digital dan etika digital dapat membantu mencegah polarisasi sosial dan memperkuat kohesi sosial bagian dari keadilan sosial dan inklusi. Kohesi sosial sebagai sikap kooperatif, baik di dalam maupun di antara batas-batas komunitas, tanpa paksaan atau didorong oleh kepentingan diri sendiri. Kerjasama yang tidak dipaksakan dan tidak didorong oleh kepentingan pribadi di seluruh masyarakat akan menghasilkan perdamaian dan kemakmuran meskipun diwujudkan dengan cara yang berbeda. Keberadaan masyarakat sub-kelompok dan hubungan antar sub-kelompok, serta sikap anggota sub-kelompok terhadap satu sama lain dan terhadap masyarakat secara keseluruhan, tetap menunjukkan kerja sama yang tidak dipaksakan (Burns et al., 2018).

Penilaian Hasil Belajar Pendidikan Kewarganegaraan

Menawarkan pendekatan *assessment for learning* yang lebih formatif, partisipatif, dan reflektif. Gagasan ini sangat relevan, karena penilaian adalah alat yang sangat kuat dalam menentukan arah pembelajaran. Penggunaan *peer assessment* dan *self-assessment* juga selaras dengan prinsip demokratis dalam pendidikan. Namun, tantangan atau pengalaman implementasinya tidak dibahas. Misalnya, dalam sistem pendidikan yang sangat berorientasi pada ujian nasional (khususnya di negara berkembang), gagasan seperti ini dapat ditolak atau direduksi. Selain itu, penulis buku belum menyoroti risiko bias saat kekuasaan atau kedekatan personal dapat mempengaruhi hasil penilaian.

Apabila dikaji dengan penelitian lain, misalnya dengan skala pengukuran pembelajaran seumur hidup terdapat 18 item (kemudian direvisi menjadi 16), terdiri dari 4 faktor utama (dimensi) yang didukung secara teoretis (Assefa et al., 2024), yakni:

a. Motivasi intrinsik untuk belajar, yakni dorongan internal untuk terus belajar.

b. Keterampilan manajemen diri, yakni kemampuan mengatur waktu, sumber daya, dan proses belajar.

c. Keterampilan sosial dan kolaborasi, yakni kemampuan bekerja sama & berbagi pengetahuan.

d. Orientasi pada refleksi dan inovasi, yakni kemampuan mengevaluasi pembelajaran & mencari cara baru untuk berkembang.

Tabel 1. Item Assesment Statement

Faktor	**Item**	**Indikator**
Learning to Know (Belajar untuk Mengetahui)	1	Saya menerima kesempatan belajar hal-hal baru di tempat kerja, bahkan ketika sedang berada di bawah tekanan.
	2	Saya membaca artikel ilmiah setidaknya sekali seminggu, baik dari jurnal, situs web, atau buku teks.
	3	Saya berusaha keras meningkatkan literasi teknologi saya agar dapat diterapkan di tempat kerja.
	4	Saya secara rutin berpartisipasi dalam program pelatihan pengembangan profesional berkelanjutan.
Learning to Do (Belajar untuk Melakukan)	5	Saya mencari keterampilan agar saya memiliki pemahaman yang lebih baik tentang apa yang saya lakukan.
	6	Saya mencari kompetensi yang memungkinkan saya menghubungkan konsep-konsep baru dengan isu praktis yang dapat diterapkan di dunia kerja.
	7	Saya berusaha mengembangkan kemampuan saya untuk mentransformasi pengetahuan menjadi pekerjaan praktis.
	8	Saya menggunakan pengetahuan dari pengalaman masa lalu untuk menyelesaikan masalah yang muncul di tempat kerja.

Learning to Live Together (Belajar untuk Hidup Bersama)	9	Saya memanfaatkan kesempatan belajar untuk menjadi cukup kompeten bekerja sama dengan orang lain demi mencapai tujuan bersama.
	10	Saya meningkatkan keterampilan sosial saya agar dapat berkolaborasi secara efektif dengan rekan kerja.
	11	Saya mengikuti pelatihan pedagogis untuk mengembangkan keterampilan yang akan membantu saya mengajar siswa/mahasiswa saya.
	12	Saya berusaha mempelajari cara mengembangkan kemampuan saya bertemu orang lain dan menyelesaikan konflik melalui dialog.
	13*	Saya menggunakan potensi saya untuk meningkatkan pengalaman tujuan bersama.
Learning to Be (Belajar untuk Menjadi)	14	Saya secara rutin mengevaluasi kekuatan dan keterbatasan saya sepanjang masa kerja saya.
	15	Saya secara rutin berpartisipasi dalam pertemuan profesional untuk memperkuat landasan penilaian mandiri saya.
	16	Saya berupaya menumbuhkan kualitas imajinasi dan kreativitas dalam diri saya.
	17	Saya menghadiri sesi dialog yang mencerminkan pertumbuhan intelektual berkelanjutan untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis saya.
	18*	Saya secara rutin memberdayakan diri saya untuk mengembangkan komitmen pribadi.

**(di-drop pada versi revisi)*

Sumber: (Assefa et al., 2024)

Secara keseluruhan, *Lifelong Citizenship* adalah kontribusi literatur yang penting dalam menjawab tantangan zaman yang memerlukan integrasi antara pendidikan nilai, teknologi, dan partisipasi aktif. Setahun berikutnya, terdapat rilis hasil penelitian yang sesuai dengan kajian buku ini, salah satunya hasil dari sampel terhadap 161 negara di seluruh dunia, selama periode 1970–2013, temuan empirik mencatat bahwa indikator pendidikan sangat mempengaruhi jalannya demokrasi (Apergis, 2018). Ada pula temuan penelitian bahwa terdapat hubungan antara *lifelong learning* dan budaya demokrasi, pembelajaran sepanjang hayat sangat mendukung masyarakat demokratis yang partisipatif dan bertanggung jawab (Kessels, 2019). Temuan ini menguatkan bahwa *lifelong learning* bukan hanya aspek ekonomi, tapi juga moral dan demokratis, seperti yang dibahas di buku Alt & Raichel.

Hasil kajian buku ini tentu mengajak praktisi pendidikan kewarganegaraan berpikir ulang bahwa pendidikan itu bukan sekedar 'status', tetapi untuk membentuk warga negara yang peduli, adil, berpikir kritis, dan dapat hidup damai dengan sesama. Hal ini tidak dapat dicapai dengan satu metode atau satu guru/dosen/mentor/tutor, tetapi harus jadi bagian dari sistem pendidikan sepanjang hayat. Partisipasi warga negara tidak berhenti saat lulus dari pendidikan formal (selanjutnya bekerja atau menikah), tetapi menjadi *habbit* belajar berkelanjutan yang melibatkan hati, pikiran, dan tindakan nyata. Dengan memperkuat keterampilan moral, dialog, literasi digital, pengalaman nyata, keadilan sosial, dan sistem penilaian yang mendukung, maka pendidikan kewarganegaraan dapat membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga peduli sesama, tangguh dengan metode belajar yang adaptif, dan bertanggung jawab sebagai bagian dari masyarakat demokratis.

Adaptasi Konsep pada Kajian Pendidikan Kewarganegaraan

1. *Personal Wellbeing* pada Kajian Pendidikan Karakter Berbasis Pancasila

Dalam buku ini, *personal wellbeing* dilihat sebagai komponen penting bagi warga negara yang aktif dan bertanggung jawab. Dorit Alt menekankan bahwa kesejahteraan pribadi bukan hanya soal kesehatan mental, tetapi keterhubungan dengan nilai moral, tujuan hidup, dan partisipasi sosial. Adaptasi ke kajian PKn Indonesia dengan cara menyelenggarakan pendidikan karakter berbasis Pancasila menekankan nilai ketuhanan, kemanusiaan, persatuan, musyawarah, dan keadilan (Anugrah & Rahmat,

2024) tentunya dengan adaptasi kemajuan teknologi. PKn perlu mengintegrasikan pembelajaran yang membantu mengembangkan kontrol diri, empati, dan rasa tujuan hidup, sehingga bukan hanya cerdas secara akademik, tetapi juga memiliki moralitas yang kokoh. Seperti refleksi diri pribadi, diskusi etis terkait isu aktual seperti korupsi, toleransi, atau lingkungan.

2. Metode VaKE pada *Higher Order Thinking Skills* (HOTS)

Buku ini memperkenalkan *Value and Knowledge Education (VaKE)*, yaitu metode menggabungkan pembelajaran berbasis nilai dengan eksplorasi pengetahuan kritis. Peserta didik diajak menemukan solusi etis melalui skenario dilema moral. Adaptasi ke kajian PKn Indonesia dengan cara menggunakan VaKE untuk mendorong pembelajaran dengan konsep HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) yang membiasakan berfikir analisis, evaluasi, dan kreasi. Pendidik membuat skenario dilema Pancasila, misalnya dengan mengajukan pertanyaan "Bagaimana menyeimbangkan kebebasan berpendapat dengan etika bermedia sosial"? "Bagaimana menyikapi perbendaan pendapat/kritik dari orang/kelompok yang berbeda pandangan politik?" Kemudian mencari informasi, berdebat, dan merumuskan keputusan etis, sehingga pembelajaran tidak hanya hafalan, tapi melatih berpikir kritis. Seperti hasil penelitian yang mengembangkannya di perguruan tinggi, yakni Pengembangan Model Pembelajaran Self-Regulated Learning melalui Aktivitas Portofolio berbasis HOTS di Perguruan Tinggi (Herianto et al., 2024).

3. *Digital Literacy* pada Aktivitas *Fact-Checking, Critical Thinking*

Alt & Raichel menyoroti pentingnya literasi digital sebagai kemampuan warga negara abad 21. Mereka menekankan perlunya kritis terhadap informasi, melawan misinformasi, dan mengembangkan *civic online reasoning*. Adaptasi ke kajian PKn Indonesia dengan membiasakan melakukan cek fakta, verifikasi sumber, dan memahami etika digital. Dapat dipraktikkan dengan menganalisis hoaks, ujaran kebencian, dan disinformasi terkait isu politik atau SARA (Ramadhan et al., 2025; Zulmawati, 2025). Mengajarkan etika digital berbasis nilai-nilai Pancasila (misalnya, menghormati perbedaan pandangan politik di dunia maya).

4. *Experiential Learning* pada Aktivitas Proyek Kewarganegaraan (Kemanusiaan & Lingkungan)

Buku ini mendorong *experiential learning* sebagai sarana membangun kompetensi kewargaan. Belajar bukan hanya teori, tapi pengalaman langsung. Adaptasi ke kajian PKn Indonesia melalui implementasi proyek kewarganegaraan, peserta didik mengidentifikasi masalah nyata di masyarakat (contoh: sampah plastik, pencemaran lingkungan, polusi udara, krisis energi, pembunuhan satwa liar, intoleransi, *bullying*, etika digital, pengangguran, kemiskinan, diskriminasi, dsb), lalu merancang solusi. Mengajarkan aksi sosial, misalnya kampanye lingkungan, pengumpulan data, advokasi kebijakan. Menghubungkan pembelajaran dengan kemanusiaan dan lingkungan hidup, sesuai sila kedua dan kelima Pancasila. Penelitian lain menegaskan ada dampak positif penggunaan bahan ajar pendidikan kewarganegaraan berbasis proyek dalam meningkatkan kemampuan berpikir kreatif dan kolaborasi mahasiswa (Dianti et al., 2025). Banyak mahasiswa yang terlibat di berbagai komunitas, salah satunya Rumah KAGEM: Komunitas Peduli Sosial dan Lingkungan.

5. *Social Cohesion, Inclusion, Justice* pada Kajian Bhinneka Tunggal Ika

Social cohesion dan *inclusive society* merupakan pilar utama demokrasi yang harus diwujudkan melalui praktik nyata, bukan sekadar slogan. Adaptasinya dalam konteks Indonesia dapat dilakukan dengan mengajarkan nilai Bhinneka Tunggal Ika sebagai prinsip hidup sehari-hari, seperti menghormati kelompok minoritas, mencegah diskriminasi, dan membangun solidaritas sosial. Pembiasaan diskusi kelas yang membahas isu-isu kesetaraan gender, hak penyandang disabilitas, toleransi antaragama, serta advokasi bagi kelompok rentan menjadi sarana penting untuk menanamkan nilai inklusi. Lebih jauh, menghubungkan konsep ini dengan pembelajaran sepanjang hayat berarti mendorong individu untuk terus belajar tentang pluralisme dan keadilan sosial di luar ruang kelas, melalui keterlibatan aktif dalam komunitas, literasi digital, dan dialog antarbudaya. Dengan cara ini, pendidikan kewarganegaraan tidak hanya membentuk pengetahuan, tetapi juga sikap dan keterampilan yang mendukung terciptanya masyarakat demokratis yang inklusif dan berkeadilan (Rista & Wiranata, 2024).

6. *Assessment* pada cara Penilaian Autentik dan Rekognisi Pembelajaran Lampau

Buku ini mendorong asesmen yang menilai kompetensi nyata dan memfasilitasi refleksi. Alt menekankan formative assessment untuk mendorong proses pembelajaran, bukan hanya hasil akhir. Maka perlu beberapa konsep penilaian seperti penilaian autentik seperti portofolio, proyek, penilaian diri, dan penilaian teman sejawat. Penyesuaian summative dengan formative yakni ujian akhir tetap penting, tetapi disertai *feedback* dan refleksi supaya dapat memahami perkembangan diri. Adapula konsep Rekognisi Pembelajaran Lampau (RPL) seperti pengalaman dalam kegiatan Organisasi Intra Sekolah (OSIS), Himpunan Mahasiswa (Hima), Unit Kegiatan Mahasiswa (UKM), karang taruna, keterlibatan sebagai pengurus structural di lembaga kemasyarakatan, atau partisipasinya di komunitas masyarakat yang dapat diakui sebagai bagian dari capaian belajar pendidikan kewarganegaraan.

Kesimpulan

Buku *Lifelong Citizenship* memberikan kontribusi penting dalam wacana pendidikan Abad-21 dengan menawarkan kerangka integratif antara pembelajaran sepanjang hayat dan untuk mewujudkan pendidikan kewarganegaraan yang memiliki kategori kontinum 'maksimal'. Keunggulan buku ini terletak pada pendekatannya yang holistik dan progresif, dengan dimensi *personal wellbeing, digital literacy, learning to learn by experience and practice,* dan *social cohesion, inclusion, and justice* sangat erat kaitannya dengan tujuan dan kebutuhan pendidikan kewarganegaraan saat ini. menjadi contoh pendidikan kewargaan yang dapat ditransformasikan menjadi ruang demokratis yang hidup dan memberdayakan warga negara sebagai subjek. Namun demikian, buku ini juga memiliki keterbatasan, gagasan dalam buku tersebut disusun dalam konteks sosio-kultural dan politik tertentu (Uni Eropa dan United State of America) yang belum tentu cocok diaplikasikan secara langsung di semua wilayah, termasuk Indonesia. Selain itu, beberapa topik masih kurang menggali tantangan struktural dan budaya yang dapat menghambat implementasi konsep-konsep ideal tersebut, seperti resistensi terhadap keberagaman, ketimpangan akses digital, atau sistem penilaian pendidikan yang berorientasi pada hasil ujian. Oleh karena itu, perlu melakukan pembacaan kritis dan adaptasi kontekstual apabila ingin menerapkan gagasan ini. Secara konsep, buku ini berisi paradigma baru yang memberikan kontribusi penting bagi pendidik,

pembuat kebijakan, dan pemerhati pendidikan kewarganegaraan yang serius ingin mempersiapkan warga negara untuk terus belajar, tumbuh, dan berkontribusi dalam kehidupan demokratis.

Daftar Pustaka

Alt, D., & Raichel, N. (2017). *Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Values* (Vol. 13). Brill: Leiden, The Netherlands.

Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R. H., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (with International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. IEA: Amsterdam, The Netherlands.

Annette, J. (2009). Active learning for active citizenship' Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, *4*(2), 149–160. https://doi.org/10.1177/1746197909103

Anugrah, A., & Rahmat, R. (2024). Pendidikan Karakter dalam Perspektif Kurikulum Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn). *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, *4*(1), 22–34. https://doi.org/10.53299/jppi.v4i1.403

Apergis, N. (2018). Education and Democracy: New Evidence from 161 Countries. *Economic Modelling*, *71*, 59–67. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.12.001

Assefa, Y., Moges, B. T., & Tilwani, S. A. (2024). Lifelong learning measurement scale (LLMS): Development and validation in the context of higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *16*(3), 693–705. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2023-0164

Bîrzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, CDCC.

Burns, J., Hull, G., Lefko-Everett, K., & Njozela, L. (2018). *Defining social cohesion* (1st ed., Vol. 216). Southern Africa Labour and Development Research Unit. https://opensaldru.uct.ac.za/bitstream/handle/11090/903/2018_216_Saldruwp.pdf?sequence=1

Deakin Crick, R., & Joldersma, C. W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, *26*(2), 77–95. https://doi.org/10.1007/s11217-006-9015-1

Dianti, P., Kurnisar, K., Camellia, C., Muriyah, S., Mutmainah, A., & Pakpahan, A. U. A. (2025). Penggunaan Bahan Ajar Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Proyek Dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kreatif Dan Kolaborasi Mahasiswa. *Jurnal Civic Hukum*, *10*(1), 69–79. https://doi.org/10.22219/jch.v10i1.37586

Ferguson, T. (2020). (Book Reviews) Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Values. *Australian Journal of Environmental Education*, *36*(1), 90–92. https://doi.org/10.1017/aee.2019.8

Gündüz, A. Y. (2023). The importance of investigating students' lifelong learning levels and perceptions of 21st-century skills. *International E-Journal of Educational Studies*, *7*(15), 788–796. https://doi.org/10.31458/iejes.1346220

Herianto, E., Rispawati, R., Alqadri, B., & Fauzan, A. (2024). Pengembangan Model Pembelajaran Self-Regulated Learning melalui Aktivitas Portofolio berbasis HOTS di Perguruan Tinggi. *Jurnal Sosial Ekonomi Dan Humaniora*, *10*(4), 576–587. https://doi.org/10.29303/jseh.v10i4.710

Kalliola, S., Nakari, R., & Pesonen, I. (2006). Learning to make changes: Democratic dialogue in action. *Journal of Workplace Learning*, *18*(7–8), 464–477. https://doi.org/10.1108/13665620610693024

Kerr, D. (1999a). *Citizenship education: An international comparison*. Qualifications and Curriculum Authority London. https://edusites.uregina.ca/nicolemccracken/wp-content/uploads/sites/327/2022/05/citizenship_no_intro.pdf

Kerr, D. (1999b). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, *10*(3/4), 5–32.

Kerr, D. (2011). Comparative and international perspectives on citizenship education. In *Debates in citizenship education* (pp. 29–43). Routledge.

Kessels, J. (2019). Democracy and Lifelong Learning, the Forgotten Sides of the Same Coin. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, *2*(3), 45–55.

komdigi.go.id. (2023). *Satu Data KOMDIGI*. Literasi Digital Indonesia. https://data.komdigi.go.id/article/literasi-digital-indonesia

Lithoxoidou, A., Seira, E., Vrantsi, A., & Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, *8*(2), 109–128. https://doi.org/10.17275/per.21.32.8.2

Mukmin, B. A., & Sihaloho, O. A. (2024). Pendidikan Kewarganegaraan Transformatif: Menuju Warga Negara Berpikir Politis. *Jurnal Transformative*, *10*(2), 170–196. https://doi.org/10.21776/ub.transformative.2024.010.02.2

Nuryadi, M. H., & Widiatmaka, P. (2023). Strengthening civic literacy among students through digital literacy in society 5.0. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *17*(2), 215–220. https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i2.20746

Ramadhan, S. S., Maldini, R. S., & Alifah, R. P. S. (2025). Perkembangan Literasi Digital Pendidikan Kewarganegaraan Dalam Lingkungan Perguruan Tingggi. *JURNAL PENCAKAR (Pendidikan Pancasila Dan Kewarganegaraan)*, *1*(1), 31–39.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.

Rista, D., & Wiranata, I. H. (2024). Pendidikan Kewarganegaraan: Landasan Demokrasi yang Inklusif Melalui Pemberdayaan Warga Negara menuju Masyarakat yang Demokratis. *Prosiding SEMDIKJAR (Seminar Nasional Pendidikan Dan Pembelajaran)*, *7*, 1216–1227. https://doi.org/10.29407/tmx30g53

Rubenson, K. (2019). Assessing the status of lifelong learning: Issues with composite indexes and surveys on participation. *International Review of Education*, *65*(2), 295–317. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09768-3

Sari, E., & Noor, A. F. (2022). Kebijakan Pembelajaran Yang Merdeka: Dukungan Dan Kritik. *Educativo: Jurnal Pendidikan*, *1*(1), 45–53.

Sellami, I., Amin, H., Ozturk, O., Zaman, A., Sever, S. D., & Tok, E. (2025). Digital, localised and human-centred design makerspaces: Nurturing skills, values and global citizenship for sustainability. *Discover Education*, *4*(1), 28. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00413-w

Shah, Q. (2020). Lifelong learning in the UK: the need for adult citizenship education. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, *3*(5), 18–35.

Tamara Lenard, P. (2024). Social Cohesion and Political Inclusion. *Law, Ethics and Philosophy*, *11*, 42–54. https://doi.org/10.31009/LEAP.2024.V11.03

Tetep, S. A. (2019). Students' digital media literacy: Effects on social character. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, *8*(2), 394–399. https://doi.org/10.35940/ijrte.B1091.0982S919

Trihastuti, M., & Fajar, A. (2020). Pendidikan Kewarganegaraan Dalam Kerangka Konsep Lifelong Education. *Mores: Jurnal Pendidikan Hukum, Politik, Dan Kewarganegaraan*, *2*(1), 21–32.

Veugelers, W. (Ed.). (2019). *Education for democratic intercultural citizenship*. Brill Sense: Leiden Boston.

Walters, S., & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: From rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(6), 471–478. https://doi.org/10.1080/02601370110088445

Yunita, S., Milala, E. B., Siregar, M., Gaol, R. L., & Panjaitan, R. (2025). Analisis Kritis Pendidikan Kewarganegaraan dalam Kurikulum Indonesia. *Indonesian Journal of Learning Studies (IJLS)*, *5*(2), 69–78. https://doi.org/10.53769/ijls.v5i2.1664

Zulmawati, Z. (2025). Literasi Digital dan Hoaks: Tantangan Pembelajaran Kewarganegaraan Modern. *Jurnal Hukum Bisnis*, *14*(03), 1–10. https://doi.org/10.47709/jhb.v14i03.6430

BAB III
OPTIMISME KEWARGANEGARAAN: PERLUASAN GAGASAN *GOOD CITIZENSHIP FOR NEXT GENERATION*

Silvia Rahmelia
Dosen Institut Agama Kristen Negeri (IAKN) Palangka Raya

Abstrak: Kajian ini merupakan kajian literatur yang bertujuan menganalisis formulasi optimisme kewarganegaraan sebagai perluasan konsep *good citizenship* bagi generasi muda di era digital. Berangkat dari kondisi ideal kehidupan bernegara yang menuntut keterlibatan aktif warga negara, kajian ini menyoroti tantangan global berupa disrupsi digital, krisis kepercayaan publik, disinformasi, serta menurunnya partisipasi politik, khususnya di kalangan generasi muda. Metode yang digunakan adalah literature review terhadap buku *Good Citizenship for the Next Generation* berbasis data IEA ICCS 2016 sebagai sumber primer, yang dikombinasikan dengan literatur sekunder tentang optimisme kewarganegaraan, efikasi politik, literasi digital, dan pendidikan kewarganegaraan. Hasil kajian menunjukkan bahwa konsep *good citizenship* perlu diperluas dengan dimensi optimisme kewarganegaraan yang bersumber dari keyakinan kritis, rasa agen (*sense of agency*), dan kapasitas partisipasi strategis warga negara muda. Analisis juga menemukan bahwa kerangka *good citizenship* yang ada belum secara memadai mengintegrasikan literasi digital sebagai prasyarat penting pembentukan kewargaan di tengah arus disinformasi dan kompleksitas politik digital. Artikel ini menegaskan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan memiliki peran strategis dalam membangun optimisme kewarganegaraan melalui penguatan literasi digital, efikasi politik, dan pengalaman keterlibatan sipil yang bermakna. Dengan demikian, optimisme kewarganegaraan dipahami sebagai fondasi penting bagi pembentukan kewarganegaraan yang baik dan berkelanjutan di masa depan.

Pendahuluan

Kondisi ideal kehidupan bernegara di Indonesia merepresentasikan harapan kolektif akan masyarakat yang bersatu, berdaulat, adil dan makmur sebagaimana amanat konstitusi. Secara beriringan negara sedang membentuk kewarganegaraan yang baik (*good citizenship)* tatkala amanat konstitusi tersebut ditunaikan. Realisasi atas cita-cita luhur bangsa ini tentu tidak akan terwujud tanpa keterlibatan aktif warga negara. Sebab kewarganegaraan yang baik melibatkan banyak komponen, termasuk nilai-nilai, norma-norma, cita-cita etika, perilaku dan harapan-harapan untuk berpartisipasi (Villalobos et al., 2021). Meski di berbagai negara memiliki definisi *good citizenship* yang bervariasi, sebagian parameternya bergantung pada harapan tentang bagaimana warga negara seharusnya berkontribusi pada masyarakat (Treviño et al., 2021). Di Indonesia segala kebijakan yang dibuat oleh negara sejatinya adalah untuk keberlangsungan kehidupan warga negara di dalam mekanisme demokrasi, yang mana hal tersebut berkontribusi dalam pembentukan *good citizenship*. Baik pemerintah maupun warga negara sebagai subjek yang berdaulat diharapkan memahami hak dan kewajibannya serta mampu menunaikan peran dengan berkontribusi aktif di dalam kehidupan berdemokrasi.

Meniti makna *good citizenship* dengan mengkomparasikan kondisi faktual masyarakat global saat ini yang mengalami disrupsi akibat pengaruh digitalisasi, mengakibatkan warga negara memiliki peran yang lebih kompleks. Peran yang dimaksud tentunya harus relevan dengan berbagai tantangan agar warga negara mampu turut serta berkontribusi dalam penciptaan *good citizenship for next generation*. Krisis global di berbagai sektor berdampak pada kondisi internal bangsa, ditambah faktor politik hingga disinformasi yang berpotensi melahirkan pesimisme, apati dan krisis kepercayaan warga negara. Dampak dari kompleksnya tantangan ini tidak dapat diabaikan, sebab kepercayaan masyarakat yang rendah akan mengancam dua hal sekaligus, yakni realisasi *good citizenship* dan optimisme warga negara. Sebagaimana Denemark dan Niemi mengemukakan bahwa kurangnya kepercayaan, efikasi dan partisipasi politik mengikis hubungan antara warga negara dan pemerintah, sehingga berimplikasi pada pemerintahan yang sah dan stabil. Lebih lanjut hal tersebut berimplikasi terhadap menurunnya partisipasi politik dan keterlibatan warga negara muda (Yun & Lee, 2019). Sehingga untuk memformulasikan optimisme kewarganegaraan ini memerlukan pemetaan

pada kerangka *good citizenship for next generation* yang melibatkan banyak konsep seperti efikasi politik bahkan literasi digital. Sebagai pijakan, salah satu penelitian mengemukakan dua tipe optimisme remaja dan implikasinya terhadap partisipasi, hal tersebut mengindikasikan bahwa optimisme tidak bekerja sendirian, tetapi perlu ditopang efikasi politik dan literasi digital (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2014).

Di Indonesia berbagai permasalahan global menyebabkan kepercayaan warga negara terhadap pemerintah menurun dikarenakan asumsi ketidakcakapan pemerintah dalam merespon permasalahan global melalui kebijakan nasional. Dari mulai fenomena #IndonesiaGelap hingga aksi bubarkan DPR yang terjadi. Tindakan ini tentu bukan lahir dari faktor homogen. Konteks Indonesia yang tengah menghadapi krisis kepercayaan publik ini senada dengan pernyataan Ballard yang menunjukkan bahwa optimisme politik pada pemuda tidak berdiri sendiri, melainkan terbentuk melalui pengalaman keterlibatan sipil yang memberikan rasa agen (*sense of agency*) (Ballard, 2014). Artinya, ketika generasi muda melihat bahwa tindakan mereka berdampak, optimisme sebagai warga negara ikut menguat. Disinilah Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) memegang peranan pembentukan modal warga negara muda di masa depan.

Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di tengah isu global perlu melakukan pengembangan kapasitas keilmuan tentang keterlibatan digital sebagai proyeksi universal dari realitas sosial yang ada (Kahne et al., 2016; National Council for the Social Studies, 2013). Realitas sosial dan perkembangan global yang kompleks perlu dikontekstualisasikan di dalam partisipasi warga negara, sehingga konsekuensi dari Pendidikan Kewarganegaraan sebagai pendidikan demokrasi adalah cita-cita *advance democracy* yang melahirkan konsep bahwa "*good citizenship*" menyiratkan "*the good society*" (Westheimer & Kahne, 2004). Jika kita menyoroti salah satu tantangan global akibat digitalisasi, maka dalam merespon krisis kepercayaan dan disinformasi global, warga negara khususnya generasi muda memerlukan optimisme. Studi terdahulu telah mengemukakan bahwa harapan dan optimisme umumnya dikaitkan dengan kualitas kepemimpinan (Shade, 2001). Arthur & Cremin mengungkapkan bahwa meskipun pada saat bukunya dibuat masih terlalu dini untuk mengetahui secara pasti apa tujuan baru pemerintah mengenai Pendidikan Kewarganegaraan di Amerika, namun ada alasan untuk bersikap pesimis dan optimis. Berkaitan optimisme kewarganegaraan sangat dipengaruhi oleh kepercayaan terhadap masa

depan demokrasi, maka harapan dan optimisme adalah hasil dari kepemimpinan yang efektif dan etis (Grobler & Joubert, 2020). Kerangka ini memberikan perspektif pedagogis bahwa optimisme warga negara muda adalah bagian inheren dari tujuan PKn itu sendiri.

Berdasarkan permasalahan yang telah dikemukakan, kajian ini ingin menganalisis formulasi optimisme kewarganegaraan dalam membentuk kewarganegaraan yang baik di masa depan. Kajian ini juga berpijak dari penelitian Kelberer yang mengutarakan bahwa warga negara sebagai individu optimis akan mampu memproses informasi dan mengembangkan orientasi masa depan yang konstruktif (Kelberer et al., 2018). Sehingga relevan untuk menjelaskan optimisme kewarganegaraan sebagai antisipasi sikap warga negara terutama generasi muda dalam menanggapi isu publik. Optimisme yang dimaksud pun adalah optimisme yang muncul dari keyakinan kritis dan kehendak warga negara untuk berpartisipasi secara strategis di dalam permasalahan nasional maupun global dengan perannya dalam partisipasi politik sebagai warga negara di masa depan (Stapleton et al., 2023). Pendalaman masalah dalam kajian ini dinarasikan dalam pertanyaan pemantik, yaitu "bagaimana formulasi perluasan *good citizenship* dari buku *Good Citizenship for the Next Generation* menuju optimisme kewarganegaraan generasi muda di era digital?"

Adapun "*good citizenship"* yang dibahas berpijak pada hasil *IEA Research for Education 12 A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Good Citizenship for the Next Generation A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data.* Analisis terhadap buku *Good Citizenship for Next Generation* dan literatur yang dipilih menghasilkan temuan-temuan konseptual dalam rangka mengkonstruksi optimisme kewarganegaraan. Temuan ini merupakan hasil kategori berdasarkan proses sintesis dari sumber primer dan sekunder. Sumber primer menunjukkan landasan empiris tentang karakteristik kewargaan siswa namun belum menyentuh persoalan yang mendalam tentang literasi digital sebagai kerangka pembentukan konsep kewarganegaraan yang baik di era digital seperti saat ini. Untuk itu dalam pembahasan ini penulis akan mengintegrasikan literasi digital dalam formulasi optimisme kewarganegaraan sebagaimana literatur dan kata kunci yang dikedepankan dalam sumber-sumber sekunder.

Good citizenship merupakan konsep yang terus berkembang mengikuti konteks sosial, budaya, politik dan perkembangan teknologi. Studi ICCS 2016 menempatkan partisipasi, toleransi, tanggung jawab dan keterlibatan komunitas sebagai fondasi dasar kewarganegaraan dalam kerangka *good citizenship* (Treviño et al., 2021). Sementara itu Westheimer dan Kahne menjelaskan bahwa *good citizenship* setidaknya memiliki tiga tipologi penting, yaitu *personally responsible citizen, participatory citizen* dan *justice-oriented citizen* (Westheimer & Kahne, 2004). Ketiganya bersifat dinamis dan dapat berubah sesuai perkembangan zaman.

Memahami optimisme kewarganegaraan, Gabriel Almond dan Sidney Verba telah mengindikasikan konsep ini secara tersirat dalam kategorisasi budaya politik warga negara atau *the civic culture.* Almond dan Verba mengidentifikasi 3 (tiga) jenis budaya politik, yakni

1. Budaya parokial dimana masyarakat tidak mengharapkan apa-apa dari sistem politik;
2. Budaya subjek dimana masyarakat patuh tetapi tidak aktif berpartisipasi;
3. Budaya partisipan dimana masyarakat aktif terlibat dalam proses politik.

(Almond & Verba, 2005)

Melalui budaya partisipan inilah optimisme dapat dijabarkan bukan hanya sekedar dampak keterlibatan dalam proses politik, melainkan keyakinan dengan kompetensi politik yang dimiliki bisa mencapai efikasi diri dan efikasi politik yang berarti dan berdampak pada sistem politik secara luas di dalam negara.

Dalam konteks digital, literasi digital menjadi bagian integral kewarganegaraan modern, sehingga seyogyanya ketika memperluas pemahaman kerangka *good citizenship* perlulah memperhatikan kompetensi digital warga negara. Kahne, Hodgin dan Eidman Aadahl menegaskan bahwa partisipasi digital membentuk model baru keterlibatan warga negara (Kahne et al., 2016).

Memperbincangkan gagasan optimisme kewarganegaraan dalam paradigma perluasan kerangka *good citizenship* di era digital saat ini, merupakan pengantar pada sebuah keinginan besar. Sebuah kondisi warga negara dengan modal psikososial yang matang, dikaitkan dengan kemampuan warga negara untuk menafsirkan informasi, menghadapi ketidakpastian

namun tetap berkomitmen dalam proses demokratis. Optimisme kewarganegaraan merupakan keyakinan positif terhadap kemampuan warga negara dalam membuat perbedaan yang bermakna dalam komunitas dan masyarakat mereka (Perton, 2024).

Dalam kerangka kewarganegaraan, optimisme ini tidak hanya bersifat personal tetapi juga sosial, yang termanifestasi dalam bentuk *civic hope* atau keyakinan bahwa tindakan kolektif dapat menciptakan masa depan masyarakat yang lebih baik. Optimisme adalah keadaan emosional, sedangkan harapan adalah keadaan emosional yang telah menjadi perilaku (Hart, 2018). *Civic hope* didefinisikan sebagai komitmen terhadap proses demokratis dan keyakinan bahwa proses itu mampu mencapai hasil yang adil.

Adapun efikasi politik juga menjadi variabel penting dalam pembentukan optimisme. Individu yang memiliki keyakinan bahwa tindakannya berdampak pada politik cenderung memiliki tingkat keterlibatan publik lebih tinggi. Hubungan antara harapan dan keterlibatan warga negara juga terlihat pada remaja. Sebuah penelitian pada remaja Israel menemukan bahwa harapan dikaitkan langsung dengan keterlibatan sipil dan *civic efficacy* (keyakinan akan kemampuan memengaruhi politik) (Braun-Lewensohn, 2016). Data longitudinal juga menunjukkan bahwa remaja dengan *Hopeful Future Expectations (HFE)* dan kepercayaan yang stabil cenderung memiliki tingkat kontribusi kewargaan yang lebih tinggi (Callina et al., 2014). Optimisme kewarganegaraan juga dikaitkan dengan resiliensi sosial. Resiliensi membuat warga negara tetap aktif meskipun menghadapi tekanan politik, sosial, atau informasi yang salah. Konsep *civic resilience* yang diperkenalkan Kalentzis memperluas pemahaman tentang kapasitas psikologis warga negara untuk tetap terlibat dalam kehidupan demokratis meskipun menghadapi tekanan politik dan sosial (Kalentzis, 2025).

Kondisi ruang digital saat ini, misinformasi menjadi ancaman yang mempengaruhi optimisme publik. Kops dan Schittenhelm mencatat bahwa generasi muda perlu dilengkapi kemampuan mendeteksi misinformasi untuk menjaga optimisme kewarganegaraan (Kops et al., 2025). Teori psikologi sosial menunjukkan bahwa optimisme tidak hanya emosi positif, tetapi juga kemampuan mengantisipasi masa depan secara konstruktif, seperti ditunjukkan oleh penelitian Schulz dan Kelberer (Kelberer et al., 2018).

Formulasi Optimisme Kewarganegaraan di Era Digital: Telaah Kerangka *Good Citizenship for the Next Generation*

Realitas ruang digital di Indonesia saat ini didominasi oleh beragam bentuk partisipasi dan keterlibatan generasi muda. Berbagai *platform* digital adalah medium pertukaran informasi yang juga menjadi sarana partisipasi warga negara. Partisipasi inilah yang dinilai Garcia sebagai konstruksi interaktif dan pengalaman sosial warga negara. Maka temuan ini menegaskan bahwa optimisme muncul dari interaksi antara pemuda dengan lingkungan sosial politik dan media digital (Garcia Cadena et al., 2021).

Optimisme kewarganegaraan memang belum menempati konsep yang ajeg di dalam keilmuan Pendidikan Kewarganegaraan. Namun jika dilihat dari perspektif keterlibatan warga negara dan efikasi politik, optimisme kewarganegaraan dapat dikembangkan bukan hanya sekedar emosi positif warga negara tetapi sebagai faktor yang perlu dipersiapkan untuk memperkuat kerangka *good citizenship* di tengah dinamika digitalisasi dan era disrupsi. Formulasi optimisme kewarganegaraan di dalam tipologi warga negara relevan dengan Studi SLR dan model klasik Westheimer & Kahne menunjukkan bahwa *good citizenship* tidak tunggal, melainkan terbentuk oleh nilai partisipasi, tanggung jawab, toleransi, dan orientasi warga negara terhadap nilai keadilan (Villalobos et al., 2021; Westheimer & Kahne, 2004).

Jika mengkomparasikan dengan hasil survei ICCS pada buku *Good Citizenship for the Next Generation* (Treviño et al., 2021), tersaji kerangka *good citizenship* dengan profil kewarganegaraan siswa di berbagai negara, meskipun masih dominan dalam pendekatan pengetahuan dan nilai moral. Tanpa mengesampikan faktor-faktor lain, terdapat indikasi bahwa generasi muda membutuhkan kerangka "*good citizenship"* yang lebih adaptif terhadap perkembangan digital dan realitas sosial politik yang dinamis. Hal ini dalam rangka mewujudkan partisipasi dan keterlibatan mereka sebagai warga negara muda di era saat ini.

Optimisme kewarganegaraan berkorelasi dengan budaya kewarganegaraan dan tingkat keterampilan berpikir terutama pada warga negara muda. Sebagai contoh di Yordania dan Australia, dikemukakan bahwa terdapat korelasi positif antara cara berpikir positif pada siswa dan indikator kewarganegaraan yang baik (Jarrar, 2013). Sementara di Australia diungkapkan bahwa optimisme bisa diintegrasikan dalam PKn, tetapi harus

realistis dan disertai dengan upaya serius untuk mengatasi tantangan implementasi dan konseptual yang kompleks (Peterson & Bentley, 2017).

Kerangka *Good Citizenship* yang dibahas dalam buku *Good Citizenship for the Next Generation* (Treviño et al., 2021) membahas partisipasi, toleransi dan tanggung jawab sosial dan aktivitas non formal di luar sekolah. Sementara intervensi literasi digital yang dikembangkan di dalam kajian ini untuk menuju optimisme kewarganegaraan memuat beberapa poin utama, diantaranya

1. Partisipasi aktif warga negara di tengah arus informasi dan digitalisasi global dilatarbelakangi oleh kemampuan mengelola dan menyaring informasi. Optimisme tanpa literasi digital beresiko melahirkan sikap optimis yang naif dan tidak berdasar;
2. Misinformasi berpotensi menjadi faktor penghambat optimisme kewarganegaraan pada generasi muda. Untuk itu literasi digital semestinya diposisikan menjadi komponen inti dalam konstruksi optimisme kewarganegaraan;
3. Optimisme kewarganegaraan relevan dengan efikasi dan resiliensi warga negara di dalam menghadapi tantangan global dan digitalisasi.

Partisipasi aktif warga negara yang sejak awal menjadi perbincangan dalam buku *Good Citizenship for Next Generation* menyisakan celah jika tidak dibarengi dengan literasi digital di era teknologi informasi saat ini. Konsekuensi dari kerentanan ini beragam seperti kebingungan dan ketakutan, hingga dampak sosial yang lebih luas, termasuk kurangnya keterlibatan publik dan berkurangnya partisipasi politik (Kops et al., 2025). Untuk memitigasi risiko ini, strategi ke depan harus berfokus pada peningkatan kemampuan generasi muda dalam mendeteksi informasi palsu, memberdayakan mereka untuk secara aktif menentang informasi palsu.

Dengan demikian menginisiasi optimisme kewarganegaraan dalam kajian Pendidikan Kewarganegaraan diharapkan dapat meningkatkan indikator kepercayaan warga negara terhadap pemerintah dan negara di masa depan. Disamping itu dapat menjadi mediator dalam perkembangan literasi digital dan efikasi politik serta modal psikologis warga negara untuk menghadapi berbagai tantangan global dan ketidakpastian politik. Sejalan dengan penelitian Baskoro & Osckardo yang menyiratkan bahwa optimisme sebagai modal psikososial yang memungkinkan generasi muda menghadapi

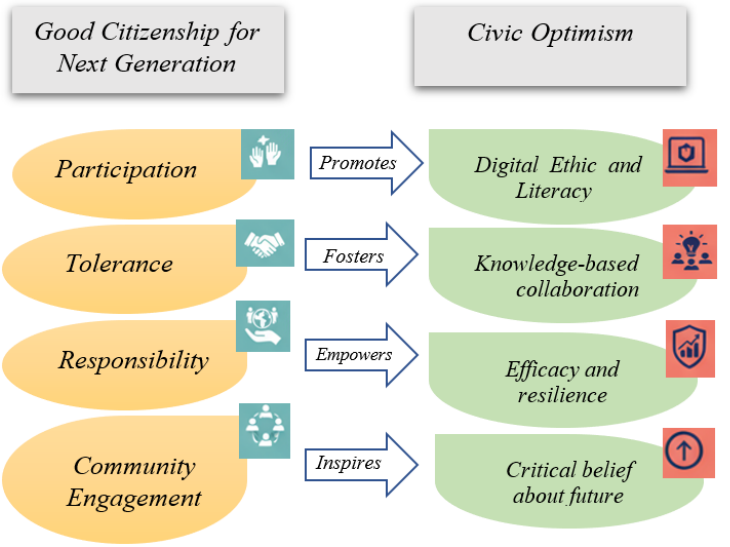
ketidakpastian politik dan kompleksitas sosial (Baskoro, 2020). Modal ini bukan hanya sikap positif, tetapi juga kapasitas untuk tetap terlibat secara konstruktif dalam dinamika demokrasi.

Optimisme Kewarganegaraan sebagai Perluasan Kerangka *Good Citizenship*

Berangkat dari analisis kerangka *good citizenship* yang telah dibahas dalam sumber primer ditambah berbagai literatur sekunder yang relevan, untuk menuju optimisme kewarganegaraan memerlukan banyak konsep sebagai fondasi. Diantaranya perlu dikaji dari konsep keterlibatan warga negara, efikasi politik warga negara dan literasi digital warga negara. Bahkan jika melihat dari bagian hasil, untuk menuju optimisme kewarganegaraan, tidak dapat begitu saja mengabaikan kondisi sosio religi masyarakat Indonesia yang heterogen. Dengan demikian perbedaan yang ditimbulkan, jika dalam buku *Good Citizenship for Next Generation* membahas toleransi siswa terhadap imigran, maka di Indonesia toleransi tersebut dapat kita dekatkan pada realitas suku dan agama. Konflik horizontal yang nyata bukan berarti meniadakan optimisme tentang perdamaian. *The United Network of Young Peacebuilders* pernah melakukan konsultasi dengan lebih dari 140 anak muda dari 56 negara. Konsultasi tersebut menyoroti sikap dan perilaku individu yang optimis banyak muncul dari anak muda yang mendorong upaya pembangunan perdamaian. Melalui kecakapan teknologi disertai etika digital warga negara muda semestinya mampu menciptakan kolaborasi untuk membangun optimisme kolektif (Bennet & Segerberg, 2013).

Setelah membahas perlunya literasi digital di dalam optimisme kewarganegaraan, maka dalam rangka mengintegrasikan temuan untuk membangun konstruk teori optimisme kewarganegaraan terutama bagi generasi muda di generasi digital memerlukan paradigma perluasan kerangka *good citizenship.* Kalantzis & Cope memperluas konsep literasi menjadi *multiliteracies*, yaitu kemampuan memahami, menafsirkan, dan menciptakan makna dalam ruang budaya dan media yang beragam (Kalentzis, 2025). Peran warga negara dalam hal ini juga mengedepankan *civic resilience* dimana formulasi optimisme kewarganegaraan membutuhkan ekosistem digital yang memungkinkan warga negara menjadi produsen makna, bukan sekadar konsumen informasi dan mempertahankan warga negara untuk tetap terlibat dalam kehidupan demokrasi di masa depan.

Perluasan kerangka *good citizenship* dari IEA dengan mengintegrasikan dimensi optimisme kewarganegaraan berdasarkan analisis pada *paper position* ini gambarannya adalah sebagai berikut



Gambar 1. Sinergitas *Good Citizenship for Next Generation* Menuju Optimisme Kewarganegaraan
Sumber: Diolah penulis (2025)

Optimisme pada hakikatnya bukan hanya emosi positif namun juga dorongan pada diri generasi muda untuk melakukan sesuatu. Senada dengan pernyataan bahwa "optimisme juga menekankan seseorang mampu menghadapi kesulitan dan memberikan kontribusi yang positif" (Schulz, 2024). Bahkan optimisme di Indonesia tidak hanya sebatas harapan, tetapi sebuah keyakinan di masa depan. Pada suku jawa, optimisme merupakan suatu bentuk keyakinan yang melibatkan beberapa nilai-nilai tertentu dalam budaya jawa seperti, agama, adat, dan lain sebagainya (Nurazizah, 2020). Namun pada prinsipnya, tanpa determinan suku atau agama, perihal optimisme ini jika masyarakat sudah memiliki prinsip yang sama, maka segala bentuk tuntutan hingga tantangan dihadapi dan dikelola secara kolektif di atas nilai-nilai kebersamaan dan gotong royong tanpa memandang suku, agama, ras dan antar golongan. Ini juga yang dimaksud optimisme kewarganegaraan kolektif dalam pembahasan.

Tren turunnya kepercayaan publik terhadap pemerintah akibat ketidakcakapan merespons tantangan global seperti yang tercermin dalam gerakan #IndonesiaGelap dan aksi Bubarkan DPR yang menghasilkan tuntutan rakyat 17+8 di akhir Agustus 2025 lalu, menegaskan urgensi reorientasi Pendidikan Kewarganegaraan untuk membangun *good citizenship* yang kritis, partisipatif, dan beretika digital. *Good citizenship* ini tentunya bukan sebatas kerangka konsep teoritis belaka, justru menjadi tahapan konkret yang berkelanjutan dalam mencapai *a better generation.* Generasi yang lebih baik yang mampu mengadapi tantangan global dengan keterampilan dan optimisme. Beberapa contoh tantangan global yang relevan sebagai representasi optimisme kewarganegaraan generasi muda tersaji dalam matriks sebagai berikut

Tabel 1. Tantangan Global dan Representasi Aksi Optimisme Kewarganegaraan

Tantangan	***Representasi Aksi Optimisme Kewarganegaraan***
Polarisasi ruang digital yang menggerus kepercayaan publik	Generasi muda membuat konten edukatif seperti kampanye #CekFakta dan #TurnBackHoax melalui kanal-kanal media sosial
Ketimpangan Ekonomi akibat Krisis Global	Generasi muda mengembangkan UMKM dengan memanfaatkan *platform* digital
Perubahan Iklim dan Krisis Lingkungan	Generasi muda terlibat dalam penghematan penggunaan listrik, air dan bahan bakar
Politik Identitas, Degradasi Demokrasi dan Intoleransi	Generasi muda mempromosikan kanal-kanal media sosial tentang pemilu bijak dan kampanye anti kekerasan

Sumber: Diolah penulis (2025)

Tantangan global perlu dikontestasikan untuk membahas optimisme kewarganegaraan. Sebab kondisi global akan sangat mempengaruhi kondisi

psikologis warga negara. Sehingga pada akhirnya paradigma perluasan kerangka *good citizenship for next generation* perlu mempertimbangkan modal psikologis warga negara.

Kesimpulan

Kajian ini menunjukkan bahwa optimisme kewarganegaraan merupakan dimensi penting yang perlu diintegrasikan dalam kerangka *good citizenship* untuk menjawab tantangan kompleks yang dihadapi generasi muda pada era digital. Buku *Good Citizenship for the Next Generation* memberikan gambaran empiris mengenai karakteristik kewargaan siswa di berbagai negara, namun masih terbatas pada aspek pengetahuan, nilai moral dan pola partisipasi secara umum. Analisis lebih lanjut melalui literatur sekunder dengan mengkontestasikan transformasi digital dan krisis kepercayaan publik menuntut adanya kapasitas baru yang tidak tercakup secara memadai dalam kerangka ICCS, yaitu literasi digital, efikasi politik, resiliensi sosial dan optimisme yang diutarakan Choi sebagai modal psikologis warga negara (Yungken, 2023).

Optimisme kewarganegaraan dipahami bukan hanya sebagai sikap positif warga negara, melainkan sebagai modal psikososial yang terbentuk melalui interaksi antara pengetahuan warga negara, pengalaman partisipasi, dan literasi digital. Optimisme ini berperan sebagai pendorong untuk bertindak, menguatkan kemampuan berpikir kritis dan menumbuhkan keyakinan generasi muda bahwa kontribusi mereka memiliki dampak terhadap perbaikan sosial.

Dengan demikian, Pendidikan Kewarganegaraan perlu melakukan reorientasi paradigma atau semacam perluasan kerangka. Tidak hanya menanamkan nilai dan keterampilan dasar warga negara, tetapi juga mengembangkan ekosistem pembelajaran yang menumbuhkan *civic optimism* sebagai fondasi resiliensi warga negara dalam menghadapi era digital dan ketidakpastian global. Formulasi optimisme kewarganegaraan inilah yang dapat memperkuat proses pembentukan warga negara yang kritis, adaptif dan berdaya guna dalam mewujudkan masa depan demokrasi yang lebih baik.

Daftar Pustaka

Almond, G., & Verba, S. (2005). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations.* Princeton University Press atau Little, Brown and Company.

Ballard, P. J. (2014). What Motivates Youth Civic Involvement? *Journal of Adolescent Research*, *29*(4), 439–463. https://doi.org/10.1177/0743558413520224

Baskoro, P. K. (2020). Landasan Psikologis Pendidikan Kristen dan Relevansinya dalam Pendidikan Kristen Masa Kini. *Jurnal Pendidikan Agama Kristen (JUPAK)*, *1*(1), 57–78.

Bennet, W. L., & Segerberg, A. (2013). *The Logic of Connective Action: Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. Cambridge Unversity Press. https://doi.org/1932–8036/2016BKR0009

Braun-Lewensohn, O. (2016). Sense of Coherence, Values, Youth Involvement, Civic Efficacy and Hope: Adolescents During Social Protest. *Social Indicators Research*, *128*(2), 661–673. https://doi.org/10.1007/s11205-015-1049-8

Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in Context: Developmental Profiles of Trust, Hopeful Future Expectations, and Civic Engagement Across Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(6), 869–883. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0096-9

Garcia Cadena, C. H., Daniel González, L., & Valle de la O, A. (2021). A New Brief Scale to Measure Optimism. In *Psychological Reports* (Vol. 124, Issue 1, pp. 5–22). SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.1177/0033294119884059

Grobler, A., & Joubert, Y. T. (2020). The Relationship Between Hope and Optimism, Ethileadership and Person-Organisation Fit. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, *23*(1), 1–11. https://doi.org/10.4102/SAJEMS.V23I1.2872

Hart, Robert. P. (2018). *Civic Hope: How Ordinary Americans Keep Democracy Alive*. Cambridge University Pres.

Jarrar, A. G. (2013). Positive thinking & good citizenship culture: From the Jordanian Universities students' points of view. *International Education Studies*, *6*(4), 183–193. https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p183

Kahne, J., Hodgin, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. *Theory and Research in Social Education*, *44*(1), 1–35. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646

Kalentzis, A. (2025). *Civic Resilience: How hope can help to shape our democracy*. https://www.bps.org.uk/psychologist/civic-resilience-how-hope-can-help-shape-our-democracy

Kelberer, L. J., Kraines, M. A., & Wells, T. T. (2018). Optimism, hope, and attention for emotional stimuli. *Personality and Individual Differences*, *124*, 84–90.

Kops, M., Schittenhelm, C., & Wachs, S. (2025). Young people and false information: A scoping review of responses, influential factors, consequences, and prevention programs . *Computers in Human Behavior*, *169*.

Krzywosz-Rynkiewicz, B., & Zalewska, A. M. (2014). Optimism and readiness for active citizenship among young people in various age groups. *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*, *London: CiCe*, 77–86.

National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic Life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history*. s National Council for the Social Studies Silver Spring.

Nurazizah, S. (2020). *Optimisme dalam Nilai Filosofi Jawa*. NEM.

Perton, V. (2024). *Nurturing Civic Optimism: Fostering Hope and Engagement in Civic Education*.

Peterson, A., & Bentley, B. (2017). A case for cautious optimism? Active citizenship and the Australian civics and citizenship curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, *37*(1), 42–54. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1142424

Schulz, W. (2024). Young people's trust in institutions, civic knowledge and their dispositions toward civic engagement. *Large-Scale Assessments in Education*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s40536-024-00210-1

Shade, P. (2001). *Habits of hope: A pragmatic theory*. Vanderbilt University Press.

Stapleton, C., Oliver, J., & Wolak, J. (2023). The Political Consequences of an Optimistic Personality. *Political Behavior*, *45*(2), 585–606. https://doi.org/10.1007/s11109-021-09717-7

Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E., & Kennedy, K. J. (2021). *IEA Research for Education 12 A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Good Citizenship for the Next Generation A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data* (S. Hegarty & L. Rutkowski, Eds.; Vol. 12). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5

Villalobos, C., Morel, M. J., & Trevino, E. (2021). What Is a "Good Citizen"? a Systematic Literature Review. In *Good Citizenship for Next Generation* (Vol. 12, pp. 13–31). Springer.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal Summer*, *41*(2), 237–269. www.mills.edu/ICL

Yungken, C. (2023). A study of the influence of civic engagement in the relationship between psychological capital and social performance. *Cogent Business & Management*, *10*(1).

Yun, N., & Lee, S. (2019). The effect of public office values on government trust: focusing on the effects of regulating the level of citizenship. . . *Restaurant Business*, *118*(2), 35–42.

BAB IV KEWARGANEGARAAN SEKSUAL ALTERNATIF: KRITIK ATAS DOMINASI KONSEP KEWARGANEGARAAN SEKSUAL BARAT

Zulkarnain
Dosen Politeknik Negeri Balikpapan

Abstrak: Studi ini menyajikan analisis kritis terhadap teori kewarganegaraan seksual Barat melalui sudut pandanag delapan artikel akademik yang mewakili kritik atas dominasi kewaragnegaraan seksual barat yang sering menganggap model hak individu, partisipasi politik, dan pengakuan identitas seksual di negara-negara liberal sebagai standar universal. Kritik mulai muncul sebagai reaksi atas ketidakmampuan teori kewarganegaraan seksual barat membaca dan cenderung mengabaikan konteks lokal, memperkuat hierarki kolonial, serta gagal memahami keragaman pengalaman seksualitas warga negara di luar dunia Barat. Metode analisis konten digunakan dengan empat hapan: judul, temuan utama, metode penelitian, dan posisi terhadap teori kewarganegaraan seksual Barat, kemudian disajikan dalam tabel sintesis dan narasi mendalam. Hasil menunjukkan dominasi kritik terhadap dominasi Barat, dengan penekanan pada perlunya pendekatan yang lebih kontekstual, inklusif, dan desentralisasi dari kerangka teoretis yang dominan. Artikel-artikel kritis menawarkan alternatif teoretis yang memperhatikan struktur kolektif, kekerabatan, agama, dan dinamika kekuasaan global menjadi bagian penting dalam kajian kewarganegaran seksual. Analisis ini menegaskan bahwa meskipun konsep kewarganegaraan seksual tetap penting, aplikasinya harus sensitif dan mamapu membaca perbedaan budaya dan sejarah untuk mewujudkan keadilan seksual yang lebih luas dan inklusif. Studi ini harapkan memberikan sumbangan penting dalam memahami konsep kewarganegaraan seskual sesuai dengan konteks ikatan sosial, budaya, politik dan agama negara tertentu.

Pendahuluan

Teori kewarganegaraan seksual telah menjadi kerangka konseptual yang dominan dalam memahami hubungan antara seksualitas, hak, dan kewarganegaraan dalam beberapa dekade terakhir. Teori ini muncul terutama dari konteks Barat, dengan asumsi bahwa model hak-hak individu, partisipasi politik, dan pengakuan identitas seksual yang telah berkembang di negara-negara liberal Barat dapat menjadi standar universal. Namun, dalam beberapa tahun terakhir, semakin banyak kritik yang muncul terhadap pendekatan ini, menyoroti bagaimana teori kewarganegaraan seksual Barat sering kali mengabaikan konteks lokal, memperkuat hierarki kolonial, dan gagal memperhitungkan keragaman pengalaman seksualitas di luar dunia Barat (Bryder, 1998; Sabsay, 2014).

Salah satu kajian Kewarganegaraan seksual barat yang menjadi bagian penting dalam debat dan perkembangan kajian kewarganegaraan secara global yang berkaitan dengan dan politik warga negara adalah studi Steven Epstein yang berjudul Governing Sexual Health: Bridging Biocitizenship and Sexual Citizenship. Lebih lanjut Epstein (2018) menguraiakn pandanganya tentang biocitizenship sebagai konsep yang berhubungan dengan bagaimana subjek diatur dan diakui melalui pengetahuan biomedis dan kebijakan kesehatan yang berkaitan dengan tubuh dan kehidupan biologis mereka. Sementara sexual citizenship mengacu pada hak-hak dan pengakuan warga negara dalam hal identitas seksual dan orientasi seksualnya, yang meliputi akses terhadap hak-hak sipil, perlindungan hukum, serta pengakuan sosial bagi kaum LGBT (Epstein & Carrillo, 2014).

Sejalan dengan itu, Max Biddulph (2011) dalam tulisannya Sexualities and Citizenship Education yang dimuat dalam buku Debates in Citizenship Education membahas pentingnya pendidikan tentang seksualitas dalam konteks pendidikan kewarganegaraan. Biddulph menyoroti bagaimana pendidikan kewarganegaraan harus mengakomodasi keberagaman seksualitas sebagai bagian dari hak-hak warga negara yang melibatkan pengakuan atas identitas dan orientasi seksual yang berbeda Biddulph (2011),

Pemikiran lain yang membahas konsep sexual citizenship adalah Ruth Lister. Pemikiran inti lister (2002) tentang Sexual Citizenship dalam *Handbook of Citizenship Studies* menekankan bahwa konsep Sexual Citizenship merupakan pengembangan penting dalam studi kewarganegaraan yang

menghubungkan dimensi seksual dan identitas gender dengan hak-hak kewarganegaraan. Sexual Citizenship mengusulkan agar pemahaman kewarganegaraan tradisional yang kaku diperluas untuk mengakomodasi keanekaragaman ekspresi seksual dan identitas gender, khususnya bagi minoritas seksual yang selama ini mengalami marginalisasi dan diskriminasi seperti LGBT.

Berdasarkan gagasan-gagasan kewarganegaran seksual ditas menunjukkan bahwa gagasan kewarganegaraan seksual sangat mendominasi perspektif kewarganegaran seskual yang hanya mengakomodir perspektif barat (liberal) dan mengenyampingkan konsep non-barat yang memiliki Sejarah, iktan sosial dan keagamaan yang berbeda. Beberapa penelitian mutahor menunjukkan hal tersebut antara lain karya Diane Richardson (Richardson, 2017) yang mengkritisi konsep kewarganegaran seksual barat dengan menyoroti antara lain pertama, menyoroto relevansi seksualitas dengan konsep kewarganegaraan. Kedua, analisis tentang bagaimana bahasa kewarganegaraan memengaruhi politik seksual. Ketiga, evaluasi kritis kewarganegaraan seksual dalam konteks nasionalisme, dan kritik yang berfokus pada dominasi narasi Barat dalam memahami politik seksual (Richardson, 2017, 2018a).

Selain itu, perspektif feminis dan interseksional telah memperkaya konsep kewarganegaraan seksual, menyoroti saling ketergantungan ras, gender, dan seksualitas. Monro (2018) mencatat bahwa perluasan kewarganegaraan seksual harus memperhitungkan kompleksitas interseksionalitas, terutama bagaimana identitas ini berpotongan untuk menciptakan pengalaman marginalisasi yang unik. Kritik tersebut juga menyoroti bahwa model kewarganegaraan tidak hanya harus menegaskan hak-hak tetapi juga terlibat dengan implikasi sosial dan budaya dari hak-hak tersebut, yang sering dibentuk oleh ketidaksetaraan sistemik yang lebih luas (Monro, 2018; Monro & Richardson, 2014). Lensa interseksional dengan demikian menjadi sangat berharga dalam menilai bagaimana identitas yang berbeda mengalami kewarganegaraan dalam berbagai Masyarakat dan struktur politik.

Selain itu, pengalaman komunitas yang terpinggirkan, seperti Hijra di Asia Selatan, menggambarkan artikulasi alternatif kewarganegaraan seksual yang menentang orientalisme dan kerangka kerja hegemonik (Atluri, 2012). Narasi ini menekankan pentingnya makna dan praktik budaya lokal, yang sering menantang asumsi konvensional tentang seksualitas dan

kewarganegaraan. Dengan memusatkan suara-suara ini, para sarjana dapat mengganggu narasi monolitik yang mendominasi diskusi kewarganegaraan seksual dan memperluas percakapan untuk memasukkan beragam ekspresi identitas dan kepemilikan.

Implikasi dari kritik semacam itu meluas ke pondasi teori kewarganegaraan, menimbulkan pertanyaan tentang legitimasi kerangka kerja berbasis hak yang memprioritaskan identitas tertentu di atas yang lain. Misalnya, diskusi seputar hak-hak gay dalam konteks futurisme reproduksi menerangi asimilasi strategis dari beberapa identitas seksual sambil meminggirkan yang lain (Langdridge, 2013). Interaksi yang rumit ini mengungkapkan bagaimana normativitas dalam kewarganegaraan dapat berfungsi untuk memperkuat hierarki yang ada daripada membongkarnya. Oleh karena itu, pemahaman yang lebih inklusif tentang kewarganegaraan seksual harus berani bergulat denga berbagai kerumitan dan mengembangkan kerangka kerja yang mencakup pluralitas kehidupan seksual dan gender.

Berdasarkan hal tesebut wacana kewarganegaraan seksual yang berkembang selama ini didominasi oleh pendekatan dan teori dari Barat yang sering bersifat universal dan mengabaikan konteks lokal non-barat seperti negara-negara asia dan afrika (Atluri, 2012; Isin, 2012; Mackie, 2017; Mepschen et al., 2010a). Kajian orientalisme penting untuk memeriksa bagaimana keterikatan pada kerangka Barat ini menimbulkan distorsi pemahaman terhadap keberagaman seksual di masyarakat non-barat (tradisional dan tidak modern), serta menghindari reproduksi kolonialisme budaya yang terselubung (Mepschen et al., 2010a; Sabsay, 2012). Kajian ini membuka ruang bagi pemahaman dan pengakuan terhadap keberagaman identitas seksual dan ekspresi gender di Indonesia yang tidak selalu sesuai dengan kategori Barat.

Studi ini diharapkan memberikan implikasi dalam pemahamana dan konsep model kewarganegaraan alternatif (non-barat) yang tidak hannya berpatokan pada konsep kewarganegaraan seksual Barat tentang identitas, hak, dan kepemilikan. Dengan merangkul perspektif interseksional dan kontekstual budaya, wacana ini menantang narasi reduktif dan menyoroti perlunya kerangka kerja inklusif yang mencerminkan keragaman pengalaman manusia. Kajian ini sangat penting di dunia yang menghadapi ketidaksetaraan sistemik dalam hal konsep yang hanya dikuasai oleh konsep-konsep monolik dari barat yang menganggap kebudayaan lain

konservatiaf dan tidak modern tanpa melihat pengaruh budaya, politik dan agama di negara-negara non barat.

Perbadingan konsep kewaranegaraan seksual perspektif barat dan non barat

Tabel 1: Hasil Meta analisis konsep Kewarganegaran seksual barat

Penulis	**Judul**	**Temuan**	**Metode**	**Mendukung/ tidak**
Richardson (2017)	*Rethinking Sexual Citizenship*	Mengkritik konsep kewarganegaraan seksual yang terlalu bergantung pada kerangka hak-hak sipil dan identitas dalam masyarakat liberal Barat.	Analisis teoretis-kritis terhadap literatur kewarganegaraan seksual, dengan sintesis konsep dari studi queer, sosiologi, dan politik.	Tidak mendukung-secara eksplisit mengkritik sentrisme Barat dan menyerukan desentrifikasi teori.
Sabsay (2012, 2014)	*The emergence of the other sexual citizen: orientalism and the modernisation of sexuality*	Mengungkap bagaimana narasi orientalis membentuk warga negara seksual modern dengan membingkai seksualitas "Timur" sebagai tidak sah, pramodern, atau terbelakang.	Analisis diskursif dan dekonstruksi narasi budaya dalam representasi politik seksualitas.	Tidak mendukung-mengungkap bias imperial dan modernis dalam konstruksi kewarganegaraan seksual.

(Mepschen et al., 2010a) (2010)	*Sexual politics, orientalism, and multicultural citizenship in the Netherlands.*	Menunjukkan bagaimana nilai-nilai "kebebasan seksual" Barat digunakan dalam politik Belanda untuk membedakan warga negara kulit putih modern dari Muslim yang digambarkan sebagai homofobik dan tidak sipil.	Etnografi dan analisis kebijakan publik terhadap debat multikulturalisme dan seksualitas.	Tidak mendukung-menunjukkan bagaimana kewarganegaraan seksual digunakan sebagai alat rasialis dan eksklusif.
Johnson (2017)	*Sexual citizenship in a comparative perspective: Dilemmas and insights*	Menantang penerapan langsung konsep kewarganegaraan seksual Barat di Asia,	Studi kasus komparatif lintas negara (Australia, Singapore, Malaysia, Indonesia, Thailand, hongkong.) dengan pendekatan etnografi dan wawancara mendalam.	Tidak mendukung-menyerukan pendekatan kontekstual yang tidak didominasi kerangka hak Barat.
Johnson (2002)	*Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing*	Menunjukkan bahwa meskipun ada kemajuan dalam pengakuan hak-hak seksual, warga negara non-heteroseksual	Analisis teoretis kritis terhadap kebijakan publik dan representasi identitas seksual.	Tidak mendukung sepenuhnya-mengkritik asimilasi sebagai harga dari penerimaan, namun tetap beroperasi

		masih harus "berpura-pura" (passing) agar diterima, menunjukkan adanya batas dalam konsep kewarganegaraan seksual liberal.		dalam kerangka Barat.
Mackie (2017)	*Sexual Citizenship in the Asia-Pacific Region Rethinking sexual citizenship: Asia-Pacific perspectives*	Argumen utama bahwa konsep kewarganegaraan seksual yang muncul dari demokrasi liberal Anglophone tidak secara langsung bisa diterapkan di kawasan Asia-Pasifik karena konteks politik, agama, dan kolektivisme yang berbeda.	Analisis komparatif kebijakan dan aktivisme seksualitas di berbagai negara Asia-Pasifik.	Tidak mendukung-menekankan perlunya pendekatan lokal yang tidak bergantung pada logika hak Barat.
Kantsa (2014)	*The price of marriage: Same-sex sexualities and citizenship in Greece*	Di Yunani, meskipun ada undang-undang kohabitasi, pasangan sesama jenis tetap terpinggirkan karena dominasi budaya keluarga inti	Etnografi dan wawancara dengan pasangan sesama jenis dan aktivis.	Tidak mendukung-menunjukkan batas penerapan model kewarganegaraan seksual liberal di negara dengan struktur kekerabatan

		heteronormatif dan kekerabatan tradisional.		non-individualistik.
Johnson & Mackie (2020)	*Sexual Citizenship in Comparative Perspective*	Mengeksplorasi bagaimana kerangka hukum dan kebijakan membentuk pengalaman kewarganegaraan seksual, dengan sorotan pada inklusi dan eksklusi struktural.	Analisis kebijakan dan kerangka legal di berbagai negara.	Kritis namun tidak sepenuhnya menolak - mengakui utilitas konsep, tetapi menyerukan desentralisasi.

Tabel 1 ini mengungkapkan beberapa pola menarik dalam perdebatan akademis tentang teori kewarganegaraan seksual Barat. Pertama, terdapat kecenderungan yang jelas dalam literatur terkini untuk mengkritik pendekatan Barat, dengan enam dari delapan artikel yang dianalisis secara eksplisit tidak mendukung teori kewarganegaraan seksual Barat, dua artikel yang berusaha memposisiskan teori sesuai dengan konteks perkembangan teori tersebut seperti karyaJohnson & Mackie (2020) dan Johnson (2002). Kedua, artikel-artikel yang mengkritik pendekatan Barat sering kali berfokus pada konteks non-Barat (Asia, Asia-Pasifik, Yunani) atau pada dinamika kekuasaan dalam masyarakat Barat itu sendiri (seperti kasus Belanda yang dianalisis oleh Mepschen (2010b)). Ketiga, metode penelitian yang digunakan bervariasi secara signifikan, mulai dari analisis teoretis hingga etnografi dan studi kasus komparatif, mencerminkan keragaman pendekatan dalam bidang kajian ini.

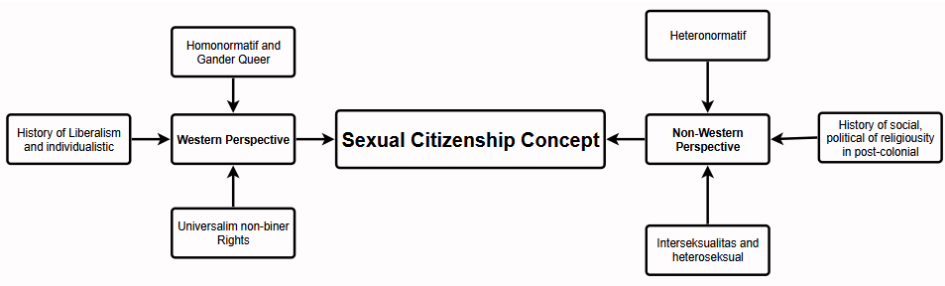
Tabel 2: Perbandingan model Kewarganegaran seksual barat dan non-barat

No	Tema	Model non-Barat	Model barat
1	Teoritis	Heteronormatif (Johnson, 2002; Scott & Theron, 2019)	Homonormatif dan Gender Queer (F.Isin et al., 2002; F.Isin & K.Wood, 1999; Sykes, 2011)
2	Identitas Individu vs. Kolektif	Menekankan otonomi budaya, agama, politik sosial, dan hak kolektif (Atluri, 2012; Johnson & Mackie, 2020; Mepschen et al., 2010b; Sabsay, 2012)	Fokus pada individualisme liberal, pengakuan hukum, dan politik identitas (F.Isin & K.Wood, 1999; Sykes, 2011)
3	Kerangka Hukum & Politik	Hukum yang dibentuk oleh ideologi lokal, kedaulatan pascakolonial, dan nilai-nilai agama (Johnson, 2017; Mackie, 2017; Mepschen et al., 2010b; Richardson, 2000b; Sabsay, 2012, 2014)	Pendekatan hak asasi manusia universalis (Mackie, 2017; Richardson, 2000c)
4	Kajian Utama	Interseksionalitas dan hetereoseksual dalam konteks imigran dan wilayah non barat.(Monro & Richardson, 2014; Richardson, 2000a, 2018a, 2018b)	Fokus pada identitas non-biner gay/lesbian(F.Isin et al., 2002; F.Isin & K.Wood, 1999; Schudson & Morgenroth, 2022; Sykes, 2011)

Berdasarkan analisis tema seperti pada Table 2 menunjukkan model kewarganegaraan seksual non-Barat mengungkapkan bahwa model-model ini secara fundamental menantang narasi Barat dengan menekankan identitas kolektif, spesifisitas budaya, dan negosiasi kontekstual hak-hak seksual. Konseptualisasi non-Barat seringkali mengintegrasikan nilai-nilai keluarga tradisional, praktik budaya lokal, dan saling ketergantungan komunal yang berbeda dari penekanan Barat pada otonomi individu dan pengakuan hukum. Kritik terhadap kerangka kerja Barat menyoroti penerapan model biner dan universalis, yang dapat meminggirkanIdentitas seksual dan gender kompleks yang ditemukan dalam konteks non-Barat.

Berdasarkan analisis table 2 dapat kita sajikan Konsep kewarganegaraan seksual menggabungkan dua perspektif utama, yaitu perspektif Barat dan perspektif non-Barat. Perspektif Barat berkembang dari sejarah liberalisme dan individualisme yang menekankan hak universal non-biner dan mencakup pandangan homonormatif serta gender queer. Sementara itu, perspektif non-Barat lebih dipengaruhi oleh norma heteronormatif dan konteks sejarah sosial, politik, dan religius setelah masa kolonial, dengan fokus pada interseksualitas dan hubungan heteroseksual. Keduanya memberikan pemahaman berbeda namun saling terkait tentang bagaimana hak dan identitas seksual dipandang dalam masyarakat. Sacara sederhana dapat di lihat pada gambar 1.

Gambar 1. Perbadingan konsep kewaranegaraan seksual perspektif barat dan non barat



Memaknai Kembali konsep Kewarganegaran seksual

Sebelum melanjutkan ke pembahasan lebih dalam penting penulis sampaikan bahwa bahwa kritik terhadap teori kewarganegaraan seksual Barat tidak berarti menolak sepenuhnya konsep kewarganegaraan seksual itu sendiri. Sebaliknya, kritik ini bertujuan untuk memperluas dan memperdalam pemahaman kita tentang bagaimana seksualitas terkait dengan kewarganegaraan dalam berbagai konteks sosial, politik, agama dan budaya. Seperti yang akan ditunjukkan oleh analisis dalam dokumen ini, para pengkritik sering kali menawarkan alternatif yang lebih inklusif dan kontekstual yang masih mempertahankan inti dari apa yang membuat teori kewarganegaraan seksual menjadi penting: pengakuan terhadap hak-hak seksual dan partisipasi penuh warga negara dalam kehidupan politik dan sosial.

Dalam konteks global yang semakin terhubung namun juga semakin terpolarisasi, analisis kritis terhadap teori kewarganegaraan seksual Barat menjadi sangat relevan. Isu-isu seperti hak-hak LGBT+, kekerasan berbasis gender, dan politik identitas seksual telah menjadi medan pertarungan ideologis yang sengit di banyak negara, baik di Barat maupun di luar Barat. Memahami bagaimana teori kewarganegaraan seksual telah dikonstruksi, dikritik, dan didekonstruksi dapat memberikan wawasan berharga tentang bagaimana kita dapat memajukan keadilan seksual dalam cara yang lebih inklusif dan berkelanjutan sesuai dengan latar belakang sejarah, hubungan sosial dan keagamaan diberbagai negara khususnya di negara diasia. Dengan demikian pemetaan konsep kewarganegaraan seksual sesuai dengan konteks sosial, politik, budaya dan agama sangat penting dilakukan sebagai usaha meanghormati dan menjaga indegiunes konsep kewarganegaraan negara-negara yang tidak memiliki kesamaan konseptual dengan konsep-konsep barat.

Menurut Richardson (2017) konsep kewarganegaraan seksual transnasional yang memperhitungkan mobilitas manusia, perbatasan yang memisahkan, dan hubungan kekuasaan global yang membentuk pengalaman seksualitas. Konsep ini mengakui bahwa kewarganegaraan seksual tidak hanya ditentukan oleh hubungan individu dengan negara, tetapi juga oleh posisi seseorang dalam tatanan sosial ekonomi, budaya, agama dan politik global. Dengan demikian pentingnya memahami seksualitas dalam konteks struktur sosial yang lebih luas, termasuk keluarga, komunitas, dan jaringan

transnasional, bukan hanya sebagai masalah hak individu tetapi sebagai hak kolektif dalam masyarakat khususnya non-barat.

Kritik terhadap teori kewarganegaraan seksual Barat sangat signifikan karena ia berhasil menunjukkan bagaimana batas-batas geografis dan konseptual dalam teori ini tidak hanya masalah akademis, tetapi juga memiliki implikasi politik yang nyata. Dengan mengabaikan konteks global dan struktur kekuasaan transnasional, teori kewarganegaraan seksual Barat berisiko menjadi alat untuk memvalidasi bentuk-bentuk tertentu dari kehidupan seksual (yaitu, yang sesuai dengan norma liberal Barat) sambil mengecualikan atau menempatkan yang lain sebagai kurang berkembang atau membutuhkan perbaikan. Richardson (2017) dengan persuasif mampu menunjukkan bahwa pendekatan ini tidak hanya tidak memadai secara teoretis, tetapi juga berpotensi merugikan secara politik, karena ia memperkuat hierarki global yang ada dan menghalangi pengembangan strategi yang lebih efektif untuk memajukan keadilan seksual di seluruh dunia.

Wacana kewarganegaraan seksual masyarakat Barat sering menekan aspek-aspek seksualitas yang dianggap tidak rasional atau tidak terkendali, mengaitkannya dengan Timur atau yang lain atau yang tertinggal. Namun, aspek-aspek yang ditekan ini terus kembali dalam bentuk fantasi, ketakutan, dan obsesi yang memengaruhi politik seksual Barat. Fenomena ini dapat diamati dalam debat kontemporer tentang multikulturalisme, imigrasi, dan hak-hak seksual, di mana seksualitas Timur sering kali muncul sebagai ancaman terhadap nilai-nilai seksual Barat yang dianggap maju. Selain itu, kajian kewarganegaraan seksual barat yang bertujuan memajukan keadilan seksual semestinya memerlukan lebih dari sekadar memperjuangkan hak-hak individu; itu juga memerlukan perjuangan melawan bentuk-bentuk penindasan yang saling terkait, termasuk rasisme, Islamofobia, dan xenofobia, yang sering kali membentuk pengalaman seksualitas dengan cara yang tidak terlihat oleh teori kewarganegaraan seksual Barat yang tradisional yang hanya foks ke hak-hak LGBT (Johnson & Mackie, 2020; Mackie, 2017; Sabsay, 2014). Oleh sebab itu konsep kewarganegaraan seksual non barat harus juga menajadi pertimbangan dalam membagun konsep kewarganegaraan seksual dalam kajian seksulitas warga negara di dunia.

Kewarganegaraan Seksual Alternatif

Asumsi-asumsi yang mendasari teori kewarganegaraan seksual Barat, terutama fokus pada hak-hak individu, otonomi pribadi, dan pemisahan antara ruang publik dan privat. Ia menunjukkan bagaimana asumsi-asumsi ini mencerminkan konteks historis dan budaya spesifik di mana teori ini berkembang, terutama pengalaman demokrasi liberal di Eropa dan Amerika Utara. Namun, ketika teori ini diterapkan di Asia, ia sering gagal menangkap kompleksitas hubungan antara individu, keluarga, agama, komunitas, dan negara yang sangat berbeda dari konteks Barat(Mackie, 2017). Dengan demikian konsep kewarganegaran seksual alternatif menjadi kebutuhan penting dalam wacana dan konsep kewarganegaraan seksual dalm konteks non barat, sehingga mampu mengakomodir negara-negara dengan Sejarah dan latar belaknag kehidupan sosial politik, budaya dan agama yang berbeda dengan latar belakang negara-negara barat.

Sebagai salah satu contoh misalnya kewarganegaran dalam konteks asia peran agama dalam politik seksual warga negara sangat berbeda. Perbedaan ini sangat terlihat dalam narasi sekuler yang sering mendominasi teori kewarganegaraan seksual Barat di bantah dalam perkatik kewarganegaraan di Asia khususnya wilayah-wilayah yang memiliki Sejarah akar keagaman yang kuat. Hal ini menunjukkan bagaimana agama memainkan peran yang kompleks dan sering kali kontradiktif dalam politik seksual di barat. Di satu sisi, beberapa tradisi agama telah digunakan untuk membenarkan diskriminasi dan kekerasan terhadap minoritas seksual. Namun tidak bisa dipunkiri banyak aktivis LGBT juga menemukan sumber daya dalam tradisi agama mereka untuk menantang norma-norma heteronormatif dan memperjuangkan inklusi. Hal ini menunjukkan bagaimana dinamika ini menuntut pendekatan yang lebih nuansa terhadap agama dan seksualitas, yang mengakui potensi agama sebagai sumber pengembangan konsep kewaranegaran seksual di Asia. Dengan demikian unversalisme konsep kewarganegaraan barat tidak sepenuhnya dapat diterima sebagai satu-satunya konsep kewarganegaraan seksual yang permanen.

Kesimpulan

Studi ini menunjukan bahwa wacana teori kewarganegaraan seksual Barat memiliki keterbatasan besar saat diterapkan di luar konteksnya, terutama karena mengabaikan warisan kolonial, terlalu menekankan hak individu, serta tidak mempertimbangkan keragaman sosial, budaya, dan politik global. Namun, kritik terhadap pendekatan ini bukan penolakan terhadap konsep kewarganegaraan seksual secara keseluruhan, melainkan upaya untuk memperkaya dan memperluasnya. Banyak peneliti menawarkan kerangka kerja alternatif yang lebih inklusif dan kontekstual.

Studi ini diharpkan memilki implikasi bagi penelitian dan aktivisme ke depan tentag desentralisasi produksi pengetahuan dengan memperkuat suara non-Barat dalam kajian kewarganegaraan seksual yang mengedepankan kerangka kerja yang kontekstual dan sensitif terhadap keragaman pengalaman. Sehingga mampu membangun solidaritas transnasional yang menghormati otonomi lokal sambil merespons tantangan global secara Bersama. Terakhir studi ini diharapkan mampu membuaka kajian-kajian baru tentang kewarganegaraan seksual dalam konteks masa depan yang lebih prograsif dan inklusif.

Daftar Pustaka

Atluri, T. (2012). The prerogative of the brave: Hijras and sexual citizenship after orientalism. *Citizenship Studies*, *16*(5–6), 721–736. https://doi.org/10.1080/13621025.2012.698496

Biddulph, M. (2011). Sexualities and citizenship education. *Debates in Citizenship Education*, 100–114. https://doi.org/10.4324/9780203597101-17/SEXUALITIES-CITIZENSHIP-EDUCATION-MAX-BIDDULPH

Bryder, L. (1998). Sex, Race, and Colonialism: An Historiographical Review. *The International History Review*, *20*(4), 806–822. https://doi.org/10.1080/07075332.1998.9640841

Epstein, S. (2018). Governing Sexual Health: Bridging Biocitizenship and Sexual Citizenship. *Biocitizenship*, 21–50. https://doi.org/10.18574/NYU/9781479845194.003.0002

Epstein, S., & Carrillo, H. (2014). Immigrant Sexual Citizenship: Intersectional Templates among Mexican Gay Immigrants to the United States. *Citizenship Studies*, *18*(3–4), 259–276. https://doi.org/10.1080/13621025.2014.905266

F.Isin, E., & K.Wood, P. (1999). Sexual Citizenship: Identities of Gender and Sexuality. *Citizenship and Identity*, 71–90. https://doi.org/10.4135/9781446218129

F.Isin, E., S.Turner, B., & Lister, R. (2002). Sexual Citizenship. *Handbook of Citizenship Studies*, 191–208. https://doi.org/10.4135/9781848608276

Gupta, P., & Srivastava, R. (2021). Research on Social Enterprises from an Emerging Economy—Systematic Literature Review and Future Research Directions. *Journal of Social Entrepreneurship*, *15*(2), 458–493. https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1974926

Isin, E. F. (2012). Citizenship after orientalism: an unfinished project. *Citizenship Studies*, *16*(5–6), 563–572. https://doi.org/10.1080/13621025.2012.698480

Johnson, C. (2002). Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing. *Sexualities*, *5*(3), 317–336. https://doi.org/10.1177/1363460702005003004

Johnson, C. (2017). Sexual citizenship in a comparative perspective: Dilemmas and insights. *Sexualities*, *20*(1–2), 159–175. https://doi.org/10.1177/1363460716645787

Johnson, C., & Mackie, V. (2020). Sexual Citizenship in Comparative Perspective. *Companion to Sexuality Studies*, 335–356. https://doi.org/10.1002/9781119315049.CH18

Kantsa, V. (2014). The price of marriage: Same-sex sexualities and citizenship in Greece. *Sexualities*, *17*(7), 818–836. https://doi.org/10.1177/1363460714544807

Langdridge, D. (2013). Gay fathers, gay citizenship: on the power of reproductive futurism and assimilation. *Citizenship Studies*, *17*(6–7), 728–741. https://doi.org/10.1080/13621025.2013.834127

Mackie, V. (2017). Rethinking sexual citizenship: Asia-Pacific perspectives. *Sexualities*, *20*(1–2), 143–158. https://doi.org/10.1177/1363460716645786

Mepschen, P., Duyvendak, J. W., & Tonkens, E. H. (2010a). Sexual politics, orientalism, and multicultural citizenship in the Netherlands. *Sociology*, *44*(5), 962–979. https://doi.org/10.1177/0038038510375740

Mepschen, P., Duyvendak, J. W., & Tonkens, E. H. (2010b). Sexual politics, orientalism, and multicultural citizenship in the Netherlands. *Sociology*, *44*(5), 962–979. https://doi.org/10.1177/0038038510375740

Monro, S. (2018). Sexualities studies: The last 20 years. *Sexualities*, *21*(8), 1229–1233. https://doi.org/10.1177/1363460718771348

Monro, S., & Richardson, D. (2014). Citizenship, gender and sexuality. *Handbook of Political Citizenship and Social Movements*, 60–85. https://doi.org/10.4337/9781781954706.00011

Richardson, D. (2000a). Claiming Citizenship? Sexuality, Citizenship and Lesbian/Feminist Theory. *Sexualities*, *3*(2), 255–272. https://doi.org/10.1177/136346000003002009

Richardson, D. (2000b). Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights. *Critical Social Policy*, *20*(1), 105–135. https://doi.org/10.1177/026101830002000105

Richardson, D. (2000c). Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights. *Critical Social Policy*, *20*(1), 105–135. https://doi.org/10.1177/026101830002000105

Richardson, D. (2017). Rethinking Sexual Citizenship. *Sociology*, *51*(2), 208–224. https://doi.org/10.1177/0038038515609024

Richardson, D. (2018a). Sexuality and citizenship. *Sexualities*, *21*(8), 1256–1260. https://doi.org/10.1177/1363460718770450

Richardson, D. (2018b). Sexuality and citizenship. *Sexualities*, *21*(8), 1256–1260. https://doi.org/10.1177/1363460718770450

Sabsay, L. (2012). The emergence of the other sexual citizen: orientalism and the modernisation of sexuality. *Citizenship Studies*, *16*(5–6), 605–623. https://doi.org/10.1080/13621025.2012.698484

Sabsay, L. (2014). Sexual citizenship and cultural imperialism. In *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies* (pp. 96–109). Routledge.

Schudson, Z. C., & Morgenroth, T. (2022). Non-binary gender/sex identities. *Current Opinion in Psychology*, *48*, 101499. https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2022.101499

Scott, J., & Theron, L. (2019). The promise of heteronormativity: Marriage as a strategy for respectability in South Africa. *Sexualities*, *22*(3), 436–451. https://doi.org/10.1177/1363460717713384

Sykes, H. (2011). Hetero- and Homo-Normativity: Critical Literacy, Citizenship Education and Queer Theory. *Curriculum Inquiry*, *41*(4), 419–432. https://doi.org/10.1111/J.1467-873X.2011.00561.X

BAB V TRANSFORMATIVE CIVIC EDUCATION AND THE FORMATION OF MULTIDIMENSIONAL CITIZENSHIP IDENTITY

Selly Rahmawati
Dosen Universitas PGRI Yogyakarta

Abstrak: Kajian literatur ini bertujuan untuk menelaah secara kritis konsep Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) transformatif yang dikemukakan oleh James A. Banks dalam merespons tantangan kewarganegaraan di era global. Globalisasi, migrasi, dan menguatnya nasionalisme telah memperlihatkan keterbatasan PKn tradisional yang bersifat asimilasionis dan kurang responsif terhadap keragaman masyarakat pluralistik. Dalam konteks Indonesia, tantangan tersebut tercermin pada meningkatnya intoleransi, polarisasi identitas politik, serta pelanggaran kebebasan beragama yang mengindikasikan rapuhnya internalisasi identitas kewarganegaraan inklusif. Melalui pendekatan kajian literatur, artikel ini menganalisis gagasan PKn transformatif Banks, khususnya konsep warga negara transformatif dan identitas kewarganegaraan multidimensi. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendekatan Banks menawarkan kerangka normatif dan pedagogis yang relevan untuk membangun kesadaran kritis, refleksi etis, dan komitmen terhadap keadilan sosial. Namun demikian, kajian ini juga mengidentifikasi keterbatasan dalam implementasi praktis, terutama terkait kurikulum yang rigid, orientasi evaluasi berbasis ujian, serta minimnya dukungan terhadap praktik pembelajaran kritis. Artikel ini menyimpulkan bahwa PKn transformatif memiliki potensi signifikan untuk memperkuat identitas kewarganegaraan yang inklusif dan demokratis di Indonesia, dengan syarat adanya adaptasi kontekstual dalam kebijakan dan praktik pendidikan.

Pendahuluan

Globalisasi, migrasi, dan menguatnya gerakan nasionalisme di berbagai negara membawa tantangan signifikan terhadap konsep kewarganegaraan. PKn tradisional yang bersifat asimilasionis, sering mengabaikan keragaman budaya, tidak memadai untuk masyarakat pluralistik (Banks 2020; Twarog, 2017). Kondisi ini dapat menghasilkan failed citizenship, di mana kelompok tertentu merasa terpinggirkan dari identitas nasional (Gutzwiller, 2022).

Di Indonesia, tantangan terhadap pembentukan identitas kewarganegaraan inklusif tampak dalam berbagai isu kontemporer. Hasil Survei Toleransi menunjukkan peningkatan kelompok intoleran aktif dari 2,4% menjadi 5,0% (SETARA Institute, 2023). Kerentanan intoleransi ini berpotensi melemahkan identitas kebangsaan generasi muda. Kedua, polarisasi identitas berbasis agama, etnis, atau ideologi politik dalam pemilu 2024 karena kampanye (Efrianti, 2025). Ketiga, meningkatnya pelanggaran kebebasan beragama/berkeyakinan terlihat pada Laporan SETARA (2024) yang mencatat kenaikan dari 217 peristiwa pada 2023 menjadi 260 peristiwa pada 2024.

Fenomena intoleransi, polarisasi identitas politik, dan pelanggaran kebebasan beragama memperlihatkan bahwa identitas kewarganegaraan di Indonesia masih rapuh dan menghadapi tantangan besar. Identitas kewarganegaraan yang inklusif, multidimensi, dan demokratis belum sepenuhnya terinternalisasi. Untuk menjawab tantangan tersebut, Banks menawarkan konsep PKn Transformatif, yang berorientasi pembentukan warga negara transformatif dengan identitas multidimensi. Pendekatan ini menekankan pentingnya kesadaran kritis, refleksi etis, dan komitmen pada keadilan sosial (Banks, 2020).

Namun, masih terdapat celah penelitian dan praktik. Secara teoretis, Banks memberikan kerangka yang kuat, tetapi belum cukup menjelaskan mekanisme konkret pembentukan identitas kewarganegaraan multidimensi (Nesbitt, T. W, 2013). Secara praktis, pendidik di banyak negara, termasuk Indonesia, menghadapi keterbatasan karena kurikulum yang rigid, orientasi ujian, serta minimnya dukungan untuk pendidikan kritis dan reflektif (Nesbitt, T. Ws, 2013). Penelitian ini berupaya menjembatani kesenjangan tersebut dengan melakukan tinjauan literatur mendalam atas perspektif

James A. Banks. Tujuannya adalah mengidentifikasi gagasan Banks tentang PKn transformatif, menelaah kontribusinya dalam membentuk identitas kewarganegaraan multidimensi, serta mengkaji relevansinya dalam menjawab tantangan kontemporer Indonesia. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis sekaligus praktis untuk merancang PKn yang lebih inklusif, kritis, dan transformatif di era global.

Gagasan Banks Tentang Transformatif Civic Education dalam Membentuk Identitas Kewarganegaraan Multidimensional

Banks mengkonseptualisasikan PKn Transformatif sebagai pendekatan untuk membentuk Identitas Kewarganegaraan Multidimensional dalam masyarakat beragam. Menurut Banks (2020), dilema PKn dimana terdapat jurang pemisah atau kontradiksi antara apa yang idealnya diajarkan, dengan apa yang sebenarnya terjadi, mencegah siswa untuk benar-benar menghayati nilai-nilai demokrasi.

Pendidikan kewarganegaraan transformatif merupakan sebuah pergeseran fundamental dari pendekatan pendidikan kewarganegaraan tradisional menuju model yang lebih inklusif dan berorientasi pada tindakan (Banks, 2020). Esensinya adalah untuk membongkar "dilema pendidikan kewarganegaraan". Hakikat dan karakteristik utama dari pendidikan kewarganegaraan transformatif adalah sebagai berikut:

1. Membentuk warga negara kritis dan berdaya

Pendidikan transformatif menekankan penggunaan pengetahuan akademik transformatif, yaitu pengetahuan yang sadar bahwa ilmu tidak netral, tetapi dipengaruhi kepentingan dan relasi kuasa. Siswa didorong bukan hanya menguasai fakta, tetapi juga menjadi pembangun pengetahuan yang kritis, sehingga mampu melawan ketidakadilan sosial (Banks, 2020).

2. Menentang ketidaksetaraan dan mendorong aksi sosial

Tujuan utamanya adalah membekali siswa dengan pengetahuan, keterampilan, dan nilai untuk menantang ketidaksetaraan di tingkat lokal, nasional, maupun global. Siswa dilatih berpikir kritis, melek politik, serta mampu mengambil keputusan dan tindakan sipil yang bijak, baik secara individu maupun kolektif (Banks, 2020).

3. Mengembangkan identitas multidimensi dan kosmopolitan

Pendidikan transformatif mengakui identitas budaya siswa dan membantu mereka membangun identifikasi yang seimbang pada tingkat budaya, nasional, regional, dan global. Siswa juga diarahkan untuk mengembangkan nilai kosmopolitan, yaitu kesadaran sebagai warga dunia dengan komitmen pada kemanusiaan global (Banks, 2020).

4. Berbeda dari PKn arus utama

Pendidikan arus utama cenderung menekankan hafalan fakta hukum dan patriotisme nasional yang pasif, serta memperkuat status quo. Sebaliknya, pendidikan transformatif menolak pendekatan asimilasi yang memaksa siswa meninggalkan budaya dan bahasa mereka, dan secara aktif menantang diskriminasi berbasis kelas, ras, atau gender (Banks, 2020).

5. Mengatasi "kewarganegaraan yang gagal"

Sekolah transformatif membantu kelompok terpinggirkan beralih dari posisi "kewarganegaraan yang gagal" yaitu kondisi merasa tersisih dari nilai dan etos negara-bangsa menuju kewarganegaraan yang inklusif, partisipatif, dan transformatif. Proses ini memungkinkan integrasi penuh tanpa mengorbankan budaya dan bahasa komunitas asal (Gutzwiller, Hermann, & Gobel, 2022).

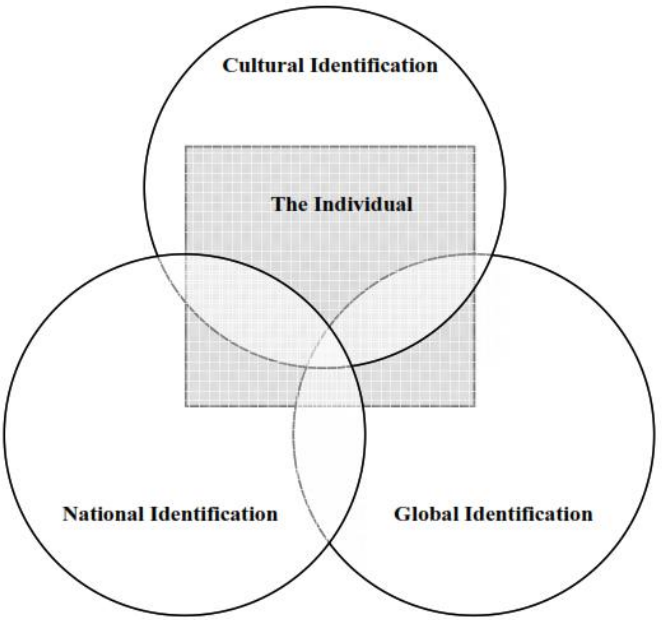
6. Implementasi pedagogis di kelas dan sekolah

Pendidikan transformatif dicirikan oleh kurikulum yang berpusat pada ide kuat, strategi pengajaran interaktif, keterlibatan siswa, serta kegiatan nyata untuk menciptakan lingkungan demokratis dan adil (Banks, 2020).

Secara keseluruhan, hakikat pendidikan kewarganegaraan transformatif adalah upaya untuk menciptakan warga negara yang sadar kritis, mampu mengambil tindakan, dan berkomitmen pada keadilan sosial dan kesetaraan di dunia yang beragam, dengan mengakui dan merayakan identitas budaya mereka sambil membangun ikatan yang kuat dengan negara dan komunitas global.

James A. Banks juga menekankan bahwa arus globalisasi dan tuntutan hak dari kelompok minoritas membuat konsep kewarganegaraan tradisional yang bersifat asimilasionis sudah tidak memadai. Model asimilasi yang sering membuat siswa kehilangan bahasa dan budaya mereka. Oleh karena itu, identitas kewarganegaraan perlu diperluas untuk mencakup hak budaya dan hak kelompok dalam kerangka demokrasi (Banks, 2020). Dimensi Identifikasi Identitas kewarganegaraan bersifat multidimensi, meliputi:

1. Budaya: keterikatan dan komitmen terhadap komunitas budaya sendiri.
2. Nasional: kesetiaan terhadap negara-bangsa.
3. Regional: identifikasi pada kawasan tertentu.
4. Global (Kosmopolitanisme): menganggap diri sebagai warga dunia dengan komitmen pada nilai universal seperti HAM dan keadilan sosial. Identifikasi ini tidak meniadakan ikatan lokal, melainkan memperkaya perspektif individu (Banks, 2020).



Gambar 1. Identifikasi budaya, nasional dan global

Tahapan Identitas Budaya untuk mencapai identitas kewarganegaraan multidimensi adalah sebagai berikut:

1. Penawanan psikologis budaya (terjebak dalam stereotip negatif tentang budaya sendiri).
2. Enkapsulasi budaya (hanya menerima budaya sendiri).
3. Klarifikasi identitas budaya (pemahaman sehat tentang budaya sendiri).
4. Bikulturalisme (mampu berfungsi dalam dua budaya).
5. Multikulturalisme & nasionalisme reflektif (identitas budaya dan nasional yang positif, serta sikap terbuka terhadap kelompok lain).
6. Globalisme/kosmopolitanisme (identifikasi nasional dan global yang reflektif serta kompetensi untuk hidup dalam masyarakat multikultural) (Banks, 2020).

Menurut Banks, identifikasi budaya yang kuat dan positif adalah prasyarat untuk mengembangkan sikap kosmopolitan. Banks menganjurkan pendidikan kewarganegaraan inklusif dan transformatif yang mengakui dan menghargai identitas budaya siswa yang beragam sebagai dasar untuk membangun identitas nasional yang kuat dan reflektif serta berkomitmen untuk mengambil tindakan untuk menciptakan masyarakat yang lebih adil dan demokratis di tengah keragaman (Banks, 2020).

Kontribusi PKn transformatif terhadap pembentukan identitas kewarganegaraan multidimensi

Hakikat identitas kewarganegaraan bersifat kompleks, dinamis, tumpang tindih, dan kontekstual, tidak hanya terbatas pada keanggotaan hukum suatu negara (Banks, 2020; Pashby, 2018; Schattle & Plate, 2019). Identitas ini mencakup dimensi budaya, nasional, regional, dan global (Banks, 2020; Pashby, 2018). PKn berperan sentral dalam memfasilitasi pengembangan identitas yang majemuk (Banks, 2020; Suparmini, S, & Suastika, 2025). PKn transformatif merupakan solusi mengatasi dilema dan membentuk identitas kewarganegaraan yang multidimensional (Banks, 2020; Nesbitt, 2013; Twarog, 2017) yaitu dengan:

a. Mengakui dan Memelihara Identitas Budaya

PKn transformatif mengakui pentingnya budaya asal siswa. Melalui culturally responsive dan culturally sustaining pedagogy, pembelajaran disesuaikan dengan budaya siswa, sehingga identitas budaya dapat dipertahankan dan juga tetap menguasai budaya dominan (Banks, 2020; Gutzwiller, 2022). Studi etnis juga meningkatkan rasa inklusi struktural bagi kelompok minoritas dan memperkuat keyakinan bahwa identitas kelompok dapat berjalan seiring dengan identitas nasional (Gutzwiller, 2022).

b. Pengembangan Identitas Nasional yang Inklusif dan Reflektif

Kurikulum PKn perlu menampilkan pengalaman, perjuangan, dan aspirasi seluruh kelompok dalam masyarakat (Banks, 2020). Dengan cara ini, semua siswa dapat merasa memiliki identitas nasional yang adil dan representatif.

c. Mendorong Identifikasi Regional dan Global (Kosmopolitan)

PKn transformatif membantu siswa mengembangkan perspektif kosmopolitan, yaitu kesadaran sebagai warga dunia yang peduli pada kepentingan kemanusiaan global. Siswa didorong memahami keterkaitan antara identitas lokal, nasional, dan global, serta pentingnya solidaritas dalam menghadapi krisis global (Banks, 2020; Pashby, 2018). Teknologi digital juga membuka ruang interaksi lintas budaya dan negara secara real-time, memperluas kesadaran global siswa (Schattle & Plate, 2019).

d. Membangun Strategi Pedagogis dalam Pembentukan Identitas Multidimensional

PKn transformatif menggunakan strategi pedagogis untuk pembentukan identitas multidimensional:

1) Pengetahuan Akademik Transformatif

Siswa dilatih membahas konstruksi pengetahuan dan berbagai interpretasi, sehingga mampu menantang pengetahuan arus utama yang cenderung mempertahankan status quo (Banks, 2020; Purwasari, Waston, & Maksum, 2023).

2) Berpikir Kritis, Multiperspektivitas, dan Refleksi

Siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis, mengidentifikasi masalah, mengklarifikasi nilai, dan menganalisis berbagai perspektif. Dengan multiperspektivitas, siswa memahami bahwa kewarganegaraan adalah narasi yang dapat ditafsirkan, bukan fakta tunggal. Refleksi kritis dan dialog demokratis membantu mereka menguji perspektif berdasarkan bukti serta mengontekstualisasikannya secara etis dan budaya (Banks, 2020; Haste & Bempechat, 2023; Hoggan-Kloubert & Mabrey, 2022; Twarog, 2017).

3) Aksi Sosial dan Keterlibatan Nyata

Melalui program aksi sipil, service-learning, atau proyek komunitas, siswa dilibatkan dalam masalah nyata sehingga memperkuat pengetahuan akademik sekaligus menumbuhkan keterampilan partisipatif, kepedulian sosial, dan rasa sebagai agen perubahan (Gutzwiller, 2022; Adarlo, 2020).

4) Membentuk "Warga Negara Mendalam"

Tujuan akhirnya adalah membentuk siswa menjadi deep citizens, yaitu warga negara yang menyadari keterkaitan identitas diri dengan identitas orang lain, serta berkomitmen untuk membangun masyarakat yang adil dan inklusif (Twarog, 2017; Pashby, 2018).

PKn transformatif berperan sebagai jembatan yang memungkinkan siswa untuk mengembangkan identifikasi yang kompleks dan saling terkait (budaya, nasional, regional, dan global) sambil membekali mereka dengan kemampuan berpikir kritis, empati, dan kapasitas untuk mengambil tindakan demi masyarakat yang lebih adil dan setara (Banks, 2020; Pashby, 2018). PKn yang inklusif dan transformatif, menghargai identitas budaya yang beragam sebagai dasar untuk membangun identitas nasional yang kuat. Kewarganegaraan merupakan integrasi berbagai lapisan identitas, budaya, nasional, dan global yang saling melengkapi.

Dalam konteks Indonesia, pendekatan ini relevan dengan tiga tantangan utama. Pertama, intoleransi muncul ketika kewarganegaraan dipahami secara sempit hanya dari perspektif mayoritas. PKn transformatif memperluas pandangan siswa agar melihat keberagaman sebagai bagian

integral dari identitas nasional, sehingga intoleransi dapat ditekan tanpa harus mengorbankan identitas budaya atau agama. Kedua, polarisasi identitas politik, seperti yang tampak pada Pemilu 2024, memperlihatkan bagaimana identitas sering dijadikan alat mobilisasi kelompok berbasis agama, etnis, atau ideologi. Hal ini berlawanan dengan semangat identitas kewarganegaraan multidimensional, yang justru menekankan multiperspektivitas, dialog kritis, dan kemampuan mengelola perbedaan dalam bingkai demokrasi. Ketiga, pelanggaran kebebasan beragama dan berkeyakinan menunjukkan adanya kondisi "kewarganegaraan yang gagal" (Gutzwiller, E, 2022), ketika kelompok minoritas merasa terasing dari identitas nasional. Dengan pendekatan multidimensional, hak-hak budaya dan agama diakui sebagai bagian dari demokrasi inklusif, sehingga semua kelompok dapat merasa identitas nasional juga mencerminkan pengalaman dan aspirasi mereka.

Dengan demikian, identitas kewarganegaraan multidimensional menjadi kerangka konseptual yang mampu menjawab tiga isu permasalahan identitas nasional. Pendidikan kewarganegaraan transformatif tidak hanya menumbuhkan loyalitas kepada negara-bangsa, tetapi juga membentuk warga negara yang kritis, inklusif, kosmopolitan, dan demokratis di tengah tantangan global dan keragaman masyarakat kontemporer.

Relevansi konsep Pendidikan Kewarganegaraan Transformatif dalam menjawab tantangan globalisasi, keragaman, dan migrasi global.

Konsep Pendidikan Kewarganegaraan Transformatif yang dikembangkan oleh James A. Banks memiliki relevansi yang esensial dalam menjawab tantangan globalisasi, keragaman, dan migrasi global yang semakin kompleks di abad ke-21 (Banks, 2020; Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022). Banks mengidentifikasi adanya "dilema pendidikan kewarganegaraan", di mana program-program pendidikan berupaya mengajarkan cita-cita dan nilai-nilai demokrasi dalam konteks sosial, ekonomi, politik, dan pendidikan yang sering kali bertentangan dengan keadilan, kesetaraan, dan hak asasi manusia (Banks, 2020). Pendidikan kewarganegaraan transformatif hadir sebagai pergeseran fundamental untuk mengatasi dilema ini (Banks, 2020). Berikut adalah relevansi konsep

Pendidikan Kewarganegaraan Transformatif dalam menjawab tantangan-tantangan tersebut:

a. Menjawab Tantangan Globalisasi

Globalisasi telah mengubah lanskap kewarganegaraan dengan melemahnya batas-batas nasional dan meningkatnya pengaruh badan-badan supranasional seperti Uni Eropa dan UNESCO (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022; Banks, 2020). Ini menuntut rekonseptualisasi pendidikan kewarganegaraan yang melampaui fokus negara-bangsa (Usmia & Samsuri, 2023).

1) Mengembangkan Identifikasi Global dan Kosmopolitan

Pendidikan kewarganegaraan transformatif secara eksplisit bertujuan untuk membantu siswa mengembangkan nilai-nilai dan perspektif kosmopolitan, di mana mereka memandang diri sebagai warga dunia yang membuat keputusan demi kepentingan kemanusiaan global (Banks, 2020; Twarog, 2017). Ini melibatkan loyalitas kepada komunitas global tanpa harus meninggalkan identifikasi lokal atau nasional (Banks, 2020; Schattle & Plate, 2019). Siswa diajak memahami isu-isu global seperti perubahan iklim, epidemi HIV/AIDS, dan perang sebagai ancaman bagi komunitas dunia (Banks, 2020).

2) Memahami Keterkaitan Global-Lokal

Konsep ini membantu siswa melihat bahwa nasib mereka sangat terikat dengan orang-orang di seluruh dunia dan memahami mengapa "ancaman terhadap keadilan di mana pun adalah ancaman terhadap keadilan di mana-mana" (Pashby, 2018).

3) Mendorong Aksi Kritis Global

Pendekatan transformatif pada service-learning (pembelajaran-layanan) dapat menumbuhkan pemahaman kritis tentang kewarganegaraan global, terutama ketika berfokus pada keadilan sosial. Ini membantu siswa menyadari bagaimana mereka mungkin diuntungkan dari privilese mereka dan mendorong mereka untuk mengambil tindakan nyata, bahkan secara lokal, untuk mengatasi akar penyebab masalah sosial yang memiliki dimensi global (Adarlo, 2020).

b. Menjawab Tantangan Keragaman (Diversity)

Peningkatan keragaman ras, etnis, budaya, linguistik, dan agama di seluruh dunia menantang konsep kewarganegaraan yang ada (Banks, 2020; Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022). Pendidikan kewarganegaraan transformatif menawarkan kerangka kerja yang inklusif untuk menanggapi tantangan ini.

1) Menolak Asimilasionisme dan Mengatasi "Kewarganegaraan Gagal"

Konsep ini secara tegas menantang gagasan asimilasionis yang menuntut individu dari kelompok minoritas untuk melepaskan budaya dan bahasa mereka demi inklusi penuh (Banks, 2020; Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022). Asimilasionisme dianggap sebagai penyebab utama "kewarganegaraan gagal" (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022; Banks, 2020). Pendidikan transformatif bertujuan untuk membantu kelompok-kelompok yang termarjinalisasi beralih dari "kewarganegaraan gagal" ke kewarganegaraan yang diakui, partisipatif, dan transformatif (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022).

2) Memvalidasi Identitas Multidimensional:

Banks berpendapat bahwa identitas bersifat majemuk, berubah, tumpang tindih, dan kontekstual, sehingga pendidikan kewarganegaraan harus membantu siswa mengembangkan identifikasi budaya, nasional, regional, dan global yang reflektif dan jernih (Banks, 2020; Pashby, 2018). Ini menolak dikotomi palsu bahwa identitas etnis yang kuat akan merusak identitas nasional; penelitian menunjukkan bahwa keduanya kompatibel dan saling mendukung (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022; Banks, 2020).

3) Kurikulum dan Pedagogi Inklusif

Untuk mencapai hal ini, kurikulum perlu direvisi secara substansial agar mencerminkan identitas nasional yang kompleks dan beragam, mencakup perspektif dan pengalaman semua kelompok, bukan hanya kelompok dominan (Banks, 2020). Ini mencakup penggunaan pedagogi responsif dan berkelanjutan budaya (culturally responsive and sustaining pedagogy) serta pengajaran studi etnis (ethnic studies teaching) untuk memberikan

pengakuan dan inklusi struktural kepada siswa (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022).

c. Menjawab Tantangan Migrasi Global

Migrasi massal telah meningkatkan "super-diversity" (Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022) dan memperumit pencapaian kewarganegaraan, terutama bagi non-warga negara (Banks, 2020; Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022). Konsep Pendidikan Kewarganegaraan Transformatif yang dikembangkan oleh James A. Banks sangat relevan dalam konteks global saat ini. Ini menawarkan kerangka kerja yang komprehensif, adaptif, dan berorientasi pada keadilan untuk mendidik warga negara yang mampu menavigasi kompleksitas globalisasi, merayakan keragaman, dan memastikan inklusi bagi semua individu di tengah gelombang migrasi global (Banks, 2020; Gutzwiller, E, G & Hermann, H & Gobel, K, 2022; Twarog, 2017). Adapun relevansi tantangan global dan pendidikan kewarganegaraan adalah sebagai berikut.

Tabel 1. Tantangan Global, Strategi PKn Transformatif, dan Dampaknya

No	Tantangan Global	Strategi PKn Transformatif	Dampak pada Identitas Kewarganegaraan
1.	Migrasi massal & super-diversity (Banks, 2020)	Kerangka Multicultural Citizenship Educationm dan Human Rights Cosmopolitan Education	Siswa tetap bisa mempertahankan budaya asal, sekaligus menginternalisasi nilai HAM & kosmopolitanisme (Banks, 2020).
2.	Populisme & xenofobia (Gutzwiller, 2022)	Meningkatkan inklusi struktural dan kemanjuran politik	Kelompok minoritas merasa diakui, berdaya, dan mampu berpartisipasi aktif dalam masyarakat

			multikultural (Banks, 2020).
3.	Ketidaksetaraan sosial & diskriminasi global (Twarog, 2017)	Pengetahuan akademik transformatif & kapasitas kritis	Siswa kritis terhadap pengetahuan dominan, mampu merekonstruksi pemahaman untuk mewujudkan keadilan sosial (Banks, 2020; Twarog, 2017).
4.	Keterbatasan kewarganegaraan konvensional (hanya pemilu & formalitas) (Haste & Bempechat, 2023).	Pendekatan "New Civics" yang meliputi aksi sosial, advokasi digital, partisipasi komunitas	Generasi muda menjadi warga global yang aktif, reflektif dalam memperjuangkan keadilan lintas batas (Haste & Bempechat, 2023).

Kesimpulan

Gagasan Banks mengenai PKn Transformatif menawarkan pendekatan yang relevan dalam menjawab persoalan kewarganegaraan di Indonesia, khususnya tantangan intoleransi, polarisasi identitas politik, dan pelanggaran kebebasan beragama/berkeyakinan. Melalui pengetahuan transformatif, multiperspektivitas, validasi identitas budaya, serta keterlibatan dalam aksi sosial, PKn transformatif membentuk identitas kewarganegaraan multidimensional. Identitas ini tidak hanya mengakui keberagaman budaya, agama, dan pandangan politik, tetapi juga memperkuat komitmen pada identitas nasional tanpa menghapus identitas lokal maupun global, serta menumbuhkan nilai kosmopolitan dan patriotisme kritis untuk menghadapi tantangan global dan lokal secara bersamaan.

Secara praktis, PKn transformatif berpotensi menjadi strategi efektif untuk memperkuat kerukunan sosial, meredam polarisasi politik berbasis identitas, dan menumbuhkan kesadaran kolektif terhadap keadilan sosial. Hal ini dapat diwujudkan melalui revisi kurikulum yang inklusif, penerapan pedagogi responsif budaya, serta pembekalan generasi muda dengan perspektif kosmopolitan yang relevan menghadapi arus globalisasi dan migrasi.

Daftar Pustaka

Adarlo, I. F. (2020). Service-Learning as Global Citizenship Education: Acting Locally on Global. IAFOR Journal of Education, 8(2). DOI:10.22492/ije.8.3.01

Banks, J. A. (2020). Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education. Sage Publications.

Devaraswari, Y., Restu, C. A., Putri, S., Putri, H., & Deltia, E. (2024). Pengaruh Pendidikan Kewarganegaraan Terhadap Pembentukan Karakter Siswa. Jurnal Creativa Student Research, 2(4), 205–212. https://doi.org/10.55606/jcsrpolitama.v2i4.4099

Setara Institute. (2023). Laporan survey Toleransi Sekolah Menengah Atas (SMA): Pustaka Masyarakat Setara. https://setara-institute.org/wp-content/uploads/2024/10/LAPORAN-HASIL-SURVEI-2023-SIKAP-TOLERANSI-SISWA-SM_241014_110351.pdf

Setara Institute (2025). Laporan Kondisi Kebebasan Beragama Berkeyakinan (KBB) 2024: Setara Institute for Democracy and Peace. https://kbb.id/2025/05/23/indeks-kota-toleran-2024-setara-institute/

Efrianti, Yuwanda (2025). Polarisasi Politik Indonesia Tahun 2024 dalam Pemberitaan Media Online. Harmoni : Jurnal Ilmu Komunikasi dan Sosial, Volume. 3, Nomor. 1, DOI: https://doi.org/10.59581/harmoni-widyakarya.v3i1.4869

Fitri, T. A., Thahir, A., & Anggraeni, E. (2023). How to Increase Political Awareness and Formation of National Political Identity Through Citizenship Education? Iconais International Conference on Multidisciplinary Science, p 89-110. DOI: 10.18502/kss.v8i16.14034

Gutzwiller, E. G., Hermann, H., & Gobel, K. (2022). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. Dalam J. A. Banks (Ed.), Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education (hlm. 21–37). Sage Publications.
https://brill.com/display/title/63442?rskey=oxErM0&result=1

Haste, H., & Bempechat, J. (Eds.). (2023). New Civics, New Citizens: Critical, Competent, and Responsible Agents. Brill. https://brill.com/display/title/64265?rskey=au87GV&result=1

Hoggan-Kloubert, T., & Mabrey III, P. E. (2022). Civic Education as Transformative Education. Journal of Transformative Education, 20(3). DOI: 10.1177/15413446221103173

Mirel, J. (2002). Civic Education and Changing Definitions of American Identity, 1900-1950. Educational Review, 54(2), 143–152. https://doi.org/10.1080/00131910220133239

Nesbitt, T. W. (2013). Finding One's Place in the Republic: Educating for Citizenship in a Diversifying France. [Disertasi doktoral, University of California, Los Angeles]. https://escholarship.org/uc/item/4nd0z65c.

Pashby, K. (2008). The Palgrave Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity. Brock Education. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_18

Pineda-Alfonso, J. A., De Alba-Fernandez, N., & Navarro-Medina, E. (Eds.). (2019). Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity: United States of America by IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-7110-0.

Po, Sum Co. (2004). The role of civic education in developing a sense of national identity: action research in a Hong Kong primary school. [Disertasi doktoral, Durham University]. https://etheses.dur.ac.uk/3023/

Purwasari, D. R., Waston, & Maksum, M. N. R. (2023). Konsep Pendidikan Multikultural Dalam Pandangan James A Banks. Modeling: Jurnal Program Studi PGMI, 10(2), 249–258.

Sadiev, V. (2024). Enhancing Pedagogical Approaches for Fostering Patriotism in Students During Educational Transformation: Innovative Technologica: Methodical Research Journal, 3(3), 2–4. https://doi.org/10.47134/innovative.v3i3.123

Schattle, H., & Plate, S. (2019). Fostering a global public sphere in real time: transpacific Skype seminars as a teaching strategy with implications for

citizenship and identity. Journal Education, Citizenship and Social Justice. Vol 1, No 11.

https://doi.org/10.1177/1746197919864934

Silva, M. (2024). Global Citizenship in Education: Challenges and Opportunities for Social

Transformation and Sustainability. VI International Seminar Social Vulnerabilities and Health, 2024 “Migratory Routes and Global Citizenship - Diversity and (In)equalities”

Suparmini, N. P., Sanjaya, D. B., & Suastika, I N. (2025). Civic Education as the Embodying of National Identity for Students in Elementary Schools. Indonesian Journal of Instruction, 6(1), 162–172. https://doi.org/10.23887/iji.v6i1.95921

Twarog, K. (2017). Citizenship Education: Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values Nationally. Sociální pedagogika/Social Education, 5(1), 29–47. https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.01.02

Usmia, R., & Samsuri. (2023). The Innovation of Civic Education Studies in Indonesia: A Theoretical Review of Global Citizenship Education. Proceedings of the 1st UMSurabaya Multidisciplinary International Conference 2021 (MICon 2021) ASSEHR, 708, 584–596. DOI: 10.2991/978-2-38476-022-0_62

BAB VI PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN BERBASIS *CO-PRODUCTION OF KNOWLEDGE* PADA PERJANJIAN DAMAI TUMBANG ANOI 1894

Chris Apandie
Dosen Institut Agama Kristen Negeri (IAKN) Palangka Raya

Abstrak : Artikel tinjauan literatur ini mengkaji rekonstruksi Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di Indonesia melalui integrasi kearifan lokal sebagai sumber epistemik yang setara dengan pengetahuan ilmiah. Berangkat dari kritik terhadap praktik PKn yang masih didominasi pendekatan transmisi dan normatif, kajian ini menelaah bagaimana identitas kewargaan terbentuk melalui pengalaman sosial, memori kolektif, dan interpretasi budaya. Fokus utama diarahkan pada nilai-nilai perdamaian Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 sebagai living civic knowledge dalam masyarakat Dayak. Dengan pendekatan kajian literatur, artikel ini mensintesis temuan-temuan tentang pengetahuan lokal, kewargaan kultural, dan konsep co-production of knowledge dalam pendidikan. Hasil kajian menunjukkan bahwa nilai-nilai Tumbang Anoi seperti deliberasi, penyelesaian konflik, solidaritas komunal, dan etika hidup bersama memiliki relevansi kuat untuk membangun PKn yang kontekstual, humanis, dan dekolonial. Namun, literatur juga mengindikasikan bahwa kearifan lokal dalam PKn masih sering diposisikan sebagai konten tambahan, bukan sebagai kerangka epistemologis. Artikel ini menyimpulkan bahwa pendekatan co-production of knowledge memungkinkan dialog setara antara epistemologi lokal Dayak dan teori kewargaan modern, sehingga berpotensi memperkuat relevansi, kedalaman makna, dan daya transformatif PKn di tengah masyarakat Indonesia yang majemuk.

Pendahuluan

Perubahan sosial di Indonesia berlangsung sangat cepat. Arus globalisasi menuntut Pendidikan Kewarganegaraan agar terus memperbarui cara pandangnya terhadap relasi warga dan negara. Beragam kajian menunjukkan bahwa PKn di sekolah masih terkungkung pada pola transmisi, di mana siswa menerima pengetahuan normatif tanpa ruang dialog yang memadai (Winataputra and Budimansyah, 2021a). Kondisi ini memunculkan jurang antara apa yang diajarkan dan pengalaman nyata kewargaan sehari-hari. Padahal, identitas kewargaan terbentuk melalui pengalaman, ingatan sosial, dan interpretasi budaya yang hidup dalam komunitas (Banks, 2022; Rosaldo, 2019) .

Dalam konteks Indonesia, pengetahuan lokal telah lama menjadi fondasi etika sosial. Nugroho dalam *Local Knowledge Matters* menegaskan bahwa pengetahuan lokal menyimpan nalar moral dan praktik sosial yang terbentuk dari pengalaman kolektif(Nugroho, Carden, and Antlöv, 2019). Masyarakat Dayak menjadi salah satu contoh paling kuat. Sejumlah kajian etnografis menunjukkan bahwa masyarakat Dayak telah mengembangkan mekanisme deliberasi, penyelesaian konflik, dan etika komunal berbasis nilai huma betang (Lumenta, 2016; Setyawati, 2022; Sibarani, 2018).

Pemahaman modern tentang identitas Dayak juga dipengaruhi oleh perkembangan sejarah panjang institusi adat dan interaksi antarkomunitas. Widen menunjukkan bahwa konsolidasi identitas Dayak masa kini tidak dapat dipisahkan dari peristiwa-peristiwa historis yang menata ulang struktur sosial dan politik internal (Karl Widen, 2017). Salah satu peristiwa paling menentukan adalah Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894. Menurut Haryanti, perjanjian ini membentuk tata sosial baru melalui penghentian kekerasan, penyelesaian sengketa antarsuku, serta pembentukan kontrak moral yang dituangkan dalam 96 pasal adat (Sri Uemi Haryanti, 2023).

Nilai-nilai perdamaian tersebut bukan hanya warisan sejarah, tetapi juga berfungsi sebagai *living civic knowledge* yang hidup dalam praktik sosial masyarakat Dayak. Hal ini selaras dengan pandangan van Klinken bahwa kewargaan pascakolonial di Indonesia dibentuk melalui perjumpaan antara institusi negara dan identitas kultural komunitas(van Klinken, 2023). Dengan demikian, kajian terhadap Tumbang Anoi memberikan dasar kuat untuk memikirkan ulang paradigma PKn.

Berdasarkan konteks tersebut, penelitian ini memfokuskan diri untuk menelaah bagaimana nilai-nilai Tumbang Anoi dapat menjadi landasan bagi PKn yang lebih kontekstual, humanis, dan dekolonial. Nilai-nilai tersebut tidak diposisikan sekadar sebagai pelengkap kurikulum, melainkan sebagai sumber epistemik yang setara dengan pengetahuan ilmiah. Penelitian ini bertujuan: (1) menganalisis relevansi *co-production of knowledge* dalam rekonstruksi PKn; (2) memetakan nilai-nilai perdamaian Tumbang Anoi sebagai *living civic knowledge*; dan (3) merumuskan model PKn berbasis kearifan lokal Dayak yang lebih dialogis dan responsif terhadap keragaman sosial.

Di level praktik, sejumlah penelitian Pendidikan Kewarganegaraan di Indonesia menunjukkan bahwa integrasi kearifan lokal memiliki dampak nyata terhadap pembentukan karakter dan jati diri warga negara muda. Sulianti menegaskan bahwa implementasi PKn berbasis kearifan lokal mampu menumbuhkan kepedulian peserta didik terhadap lingkungan sosial sekaligus memperkuat komitmen mereka pada nilai-nilai kebangsaan (Sulianti, Safitri, and Gunawan, 2019). Temuan ini sejalan dengan kajian Budiman yang menempatkan pendidikan kewarganegaraan berbasis nilai dan kearifan lokal sebagai strategi penting untuk memperkuat jati diri bangsa di tengah arus globalisasi dan heterogenitas budaya (Budiman, Nurholis, and Danurahman, 2023). Dalam konteks tersebut, pembelajaran kewarganegaraan yang mengabaikan pengetahuan lokal bukan hanya kehilangan kedalaman makna, tetapi juga berpotensi memutus hubungan emosional peserta didik dengan ruang hidupnya sendiri.

Pendekatan berbasis kearifan lokal juga terlihat menumbuhkan karakter kewargaan yang lebih empatik dan kontekstual. Jamaludin menunjukkan bahwa pendekatan nilai-nilai kearifan lokal dalam pembelajaran PKn di perguruan tinggi mampu memperkuat karakter kebangsaan mahasiswa melalui penggalian tradisi dan praktik budaya setempat yang kemudian direfleksikan dalam diskursus kelas (Jamaludin, 2022). Di tingkat sekolah dasar, Jeriyantoro menemukan bahwa pembelajaran PKn berbasis kearifan lokal efektif menumbuhkan rasa peduli dan toleransi pada anak usia dini, karena siswa melihat langsung relevansi nilai-nilai gotong royong, hormat, dan solidaritas dengan kehidupan sehari-hari mereka (Jeriyantoro, 2024). Temuan-temuan ini mengonfirmasi bahwa ruang kelas dapat menjadi arena ko-evolusi antara nilai-nilai budaya lokal dan kompetensi kewargaan modern ketika guru secara sadar memfasilitasi dialog antara keduanya.

Di sisi lain, sejumlah studi mutakhir mengindikasikan bahwa integrasi kearifan lokal dalam PKn masih cenderung berposisi sebagai "konten tambahan", belum sebagai sumber epistemik yang setara dengan pengetahuan ilmiah. Widiyanto menjelaskan bagaimana nilai-nilai lokal di Magelang dimanfaatkan sebagai materi pembelajaran PKn, tetapi belum sepenuhnya diolah sebagai basis untuk membangun kerangka analisis kewargaan yang kritis dan reflektif (Widiyanto and Istiqomah, 2023). Widodo dalam kajiannya tentang masyarakat adat Kuta menunjukkan pentingnya revitalisasi epistemologi PKn agar kearifan lokal tentang pelestarian hutan adat dapat diterjemahkan menjadi visi kewargaan ekologis yang berkelanjutan(Widodo and Nurholis, 2021). Dari titik ini, kebutuhan akan paradigma *co-production of knowledge* menjadi semakin jelas: pengetahuan lokal tidak hanya dihadirkan sebagai ilustrasi, tetapi dinegosiasikan, dikritisi, dan dikembangkan bersama dengan teori kewargaan modern.

Dengan demikian, kajian tentang Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 bukan hanya menawarkan narasi sejarah alternatif, tetapi juga membuka kemungkinan lahirnya model PKn yang berangkat dari dialog setara antara epistemologi lokal Dayak dan tradisi ilmu sosial modern. Jika selama ini *co-production of knowledge* banyak dibahas dalam konteks pengembangan kebijakan publik dan pembangunan berkelanjutan, artikel ini berupaya memindahkan diskursus tersebut ke ranah Pendidikan Kewarganegaraan. Upaya ini diharapkan dapat menjembatani kesenjangan antara kajian teoretis tentang kewargaan kultural, praktik PKn berbasis kearifan lokal di berbagai daerah, dan kebutuhan rekonstruksi PKn yang lebih dekolonial melalui contoh konkret nilai-nilai perdamaian Tumbang Anoi.

Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 dalam Konteks Pancasila dan Pendidikan Kewarganegaraan

Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 merupakan titik balik perubahan sosial sekaligus tatanan hukum suku Dayak di Kalimantan. Dalam perspektif Pancasila dan Pendidikan Kewarganegaraan, perjanjian ini merupakan tonggak sejarah demokrasi yang mengandung nilai musyawarah mufakat antar suku-suku Dayak di Kalimantan. Kajian historis menunjukkan rapat damai ini dihadiri perwakilan berbagai sub suku Dayak dan otoritas kolonial dengan dimediasi tokoh adat yaitu Damang Batu atau Damang Ribu. Dilaksanakannya perjanjian ini telah menandai lahirnya tatanan hukum baru di komunitas Dayak saat itu, termasuk penghapusan praktik *hakayau*

(tradisi potong kepala) serta penataan relasi antar kelompok. Hal ini sekaligus mengukuhkan dimensi persatuan dalam keberagaman serta ketertiban sosial yang selaras dengan sila Persatuan Indonesia dan Kemanusiaan yang Adil dan Beradab (Sitti Utami Haryanti, 2023; Kumpiadi Widen, 2017).

Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 merupakan dokumen historis yang mengandung nilai-nilai perdamaian dan keadilan yang sangat relevan dalam konteks Pancasila dan Pendidikan Kewarganegaraan modern. Perjanjian Tumbang Anoi dicapai melalui proses musyawarah yang melibatkan berbagai suku Dayak yang sebelumnya terlibat konflik. Proses ini menunjukkan pentingnya partisipasi semua pihak dalam mencapai kesepakatan kolektif. Nilai ini sangat relevan dengan prinsip *co-production of knowledge* yang menekankan pentingnya keterlibatan aktif berbagai pemangku kepentingan dalam menghasilkan pengetahuan dan keputusan (Nugroho et al., 2019). Perjanjian ini tidak berfokus pada hukuman bagi pelaku konflik, melainkan pada pemulihan hubungan sosial yang rusak akibat konflik. Pendekatan ini sejalan dengan konsep keadilan restoratif yang kini mendapat perhatian dalam sistem peradilan modern. Dalam konteks PKn, nilai ini dapat dikembangkan untuk membangun kesadaran tentang pentingnya pemulihan hubungan sosial daripada sekadar penegakan hukum formal (Wulandari et al., 2022). Tumbang Anoi bukan hanya sejarah adat; ia adalah proyek rekonsiliasi besar yang mengubah peradaban Dayak. Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 menjadi titik balik dari konflik internal menuju identitas Dayak yang lebih bersatu. Warisan itu kemudian memengaruhi pembentukan gagasan modern seperti pembangunan berkelanjutan, keterhubungan antarwilayah. Pendidikan, fasilitas publik, dan pembangunan infrastruktur untuk menghubungkan komunitas Dayak menjadi fokus utama. Signifikansi Perjanjian Damai Tumbang Anoi dianggap jauh melampaui konteks historisnya (Sheng, 2023).

Co-Production of Knowledge dalam Perspektif Pendidikan

Konsep *co-production of knowledge* berakar dari kajian kebijakan publik dan ilmu sosial kritis yang memandang pengetahuan sebagai hasil interaksi antara berbagai aktor sosial. Pengetahuan tidak diproduksi secara eksklusif oleh akademisi atau negara, melainkan melalui dialog antara ilmuwan, praktisi, dan komunitas. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menuntut pengakuan bahwa pengalaman hidup peserta didik dan komunitasnya merupakan sumber epistemik yang sah. *Co-production of*

knowledge di dalam Pendidikan Kewarganegaraan membuka ruang pembelajaran yang lebih reflektif dan partisipatif. Banks menekankan bahwa pendidikan kewargaan yang efektif harus berangkat dari pengalaman sosial budaya warga agar mampu membangun pemahaman kewargaan yang inklusif (Banks, 2008). Pandangan ini sejalan dengan kritik terhadap pendidikan kewarganegaraan yang terlalu menekankan hafalan norma tanpa ruang dialog kritis.

Dalam teori sosial kontemporer, *co-production of knowledge* dipahami sebagai paradigma epistemik yang menolak pemisahan tegas antara produksi pengetahuan dan konteks sosialnya. Jasanoff menegaskan bahwa pengetahuan dan tatanan sosial selalu diproduksi secara bersamaan (Jasanoff, 2004). Cara suatu masyarakat memahami kebenaran, legitimasi dan otoritas pengetahuan akan membentuk dan dibentuk oleh nilai, institusi, serta praktik sosialnya. Dalam pendidikan, terutama Pendidikan Kewarganegaraan (PKn), perspektif ini menggeser kelas dari ruang transmisi pengetahuan normatif menuju arena dialog sosial tempat peserta didik, guru, dan komunitas bersama-sama membangun pemahaman kewargaan. Dengan demikian, pengetahuan kewargaan tidak dipandang sebagai produk final negara atau akademisi, melainkan sebagai hasil proses sosial yang terus dinegosiasikan sesuai konteks budaya dan pengalaman warga negara.

Literatur mutakhir menegaskan bahwa *co-production of knowledge* memiliki prinsip operasional yang dapat diimplementasikan dan dievaluasi. Norström dkk. merumuskan empat prinsip utama, yakni kontekstualitas, pluralitas epistemik, orientasi tujuan bersama dan interaktivitas berkelanjutan (Norström, 2020). Dalam PKn, prinsip ini bermakna bahwa pembelajaran harus berakar pada konteks sosial budaya peserta didik, mengakui pengetahuan lokal sebagai sumber epistemik yang sah, serta diarahkan pada tujuan pembentukan kompetensi kewargaan seperti kemampuan deliberasi, empati sosial dan tanggung jawab kolektif. Prinsip ini memperkuat Pendekatan pembelajaran kontekstual dalam PKn yang menekankan bahwa warga belajar menjadi warga negara melalui keterlibatan aktif dalam persoalan sosial yang dekat dengan kehidupan mereka.

Relevansi *Co-Production Of Knowledge* dalam Pendidikan Kewarganegaraan

Hasil kajian terhadap pustaka menunjukkan bahwa prinsip *co-production of knowledge* memiliki relevansi kuat untuk mengoreksi kecenderungan sentralistik dalam Pendidikan Kewarganegaraan. Dalam banyak publikasi, termasuk yang dipaparkan Nugroho, ko-produksi pengetahuan dipahami sebagai proses dialogis yang menyatukan pengetahuan ilmiah, pengalaman profesional, serta kebijaksanaan local (Nugroho et al., 2019). Temuan ini konsisten dengan argumen Banks yang menekankan bahwa pendidikan kewargaan yang efektif harus berangkat dari pengalaman sosial budaya warga, bukan sekadar normativitas negara (Banks, 2022).

Melalui analisis konten, penelitian menemukan bahwa pendekatan ko-produksi memberikan ruang bagi pembelajaran yang lebih reflektif dan berbasis partisipasi. Choi menyatakan bahwa siswa lebih memahami konsep kewargaan ketika materi belajar berakar pada konteks lokal yang mereka kenal (Choi, 2022). Temuan ini menguatkan gagasan bahwa PKn tidak cukup mengandalkan logika *top-down*, tetapi memerlukan keterlibatan komunitas sebagai sumber legitimasi dan relevansi. Perspektif ini selaras dengan gagasan *cultural citizenship* Rosaldo yang menjelaskan bahwa kewargaan tumbuh melalui pengakuan budaya dan relasi sosial yang dialami warga dalam ruang hidupnya (Rosaldo, 2019). Dengan demikian, *co-production of knowledge* menawarkan fondasi epistemik untuk membangun PKn yang tidak hanya informatif, tetapi juga transformatif.

Jika ditarik ke konteks praktik PKn di Indonesia, prinsip ko-produksi pengetahuan sesungguhnya mulai tampak dalam berbagai inisiatif pembelajaran yang mengintegrasikan kearifan lokal sebagai basis dialog kelas. Sulianti dkk. (2019) menegaskan bahwa ketika guru mengaitkan materi PKn dengan praktik budaya setempat misalnya tradisi gotong royong, musyawarah, atau pengelolaan ruang hidup siswa tidak hanya menghafal norma, tetapi ikut menegosiasikan makna keadilan dan tanggung jawab berdasarkan pengalaman mereka sendiri. Jamaludin juga menunjukkan pola serupa melalui pendekatan nilai-nilai kearifan lokal yang dirancang bukan sebagai "bahan bacaan", melainkan sebagai ruang refleksi dan diskusi kritis di kelas (Jamaludin, 2022). Praktik-praktik ini memperlihatkan bahwa ko-produksi pengetahuan dalam PKn bukan sekadar jargon metodologis,

melainkan proses sosial di mana warga belajar bersama memaknai ulang identitas dan tanggung jawab kewargaan.

Namun demikian, sebagian besar kajian tersebut masih berhenti pada level implementasi pembelajaran, belum secara eksplisit memformulasikan kerangka teoritis ko-produksi pengetahuan sebagai fondasi rekonstruksi kurikulum. Di sinilah artikel ini mengambil posisi: nilai-nilai Tumbang Anoi diperlakukan sebagai "teks kewargaan" yang dinegosiasikan ulang bersama literatur PKn dan teori kewargaan kultural. Dengan cara ini, co-production of knowledge tidak hanya dimaknai sebagai integrasi dua sumber pengetahuan (ilmiah dan lokal), melainkan sebagai proses berkelanjutan yang menghasilkan kategori-kategori baru misalnya "perdamaian adat" sebagai bentuk *civic culture*, atau "tanggung jawab komunal" sebagai basis *civic disposition* yang dapat dioperasionalkan dalam tujuan, materi, dan strategi pembelajaran PKn.

Nilai Perdamaian Tumbang Anoi Sebagai *Living Civic Knowledge*

Analisis terhadap dokumen dan literatur mengenai Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 menunjukkan bahwa peristiwa ini menyimpan nilai kewargaan yang secara substansial selaras dengan prinsip-prinsip *civic culture* modern. Publikasi antropologis Lumenta, menggambarkan Tumbang Anoi sebagai momentum konsolidasi moral masyarakat Dayak ketika para pemimpin adat berkumpul untuk menghentikan siklus kekerasan dan menetapkan asas koeksistensi damai melalui 96 pasal hukum adat (Lumenta, 2016). Temuan ini diperkuat oleh Haryanti yang menegaskan bahwa Tumbang Anoi tidak hanya mengakhiri konflik, tetapi juga menata ulang struktur sosial masyarakat Borneo melalui kesepakatan kolektif yang berorientasi pada perdamaian (Sri Uemi Haryanti, 2023).

Nilai-nilai seperti penghentian pengayauan, penyelesaian konflik melalui musyawarah, pengakuan pluralitas hukum adat, dan etika tanggung jawab komunal memperlihatkan kedalaman rasionalitas budaya Dayak. Konsep-konsep ini mengingatkan pada gagasan Braithwaite tentang keadilan restoratif, di mana rekonsiliasi lebih efektif jika dilakukan melalui mekanisme komunitas yang berorientasi pada pemulihan relasi sosial (Braithwaite, 2002). Lebih jauh, Widen menempatkan Tumbang Anoi sebagai titik penting dalam kemunculan identitas Dayak modern, karena menghasilkan ikatan moral lintas-subetnis yang menjadi dasar solidaritas kontemporer (Karl Widen, 2017).

Sebagai *living civic knowledge*, nilai-nilai Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 tetap hidup dan diwariskan melalui praktik sosial masyarakat Dayak, serta relevan untuk memperkuat komponen-komponen *civic disposition* seperti toleransi, solidaritas, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara damai. Pembacaan ini sejalan dengan pendekatan kewargaan pascakolonial yang dijelaskan van Klinken, bahwa konstruksi kewargaan di Indonesia selalu dipengaruhi oleh interaksi antara institusi negara dan nilai-nilai budaya komunitas lokal (van Klinken, 2023).

Posisi Tumbang Anoi sebagai *living civic knowledge* membuka peluang penerjemahan nilai-nilainya ke dalam desain pembelajaran PKn yang lebih konkret. Dalam konteks lain, Budiman menunjukkan bahwa penguatan jati diri bangsa melalui PKn berbasis nilai dan kearifan lokal dilakukan dengan cara mengajak peserta didik membaca ulang peristiwa-peristiwa historis lokal sebagai sumber refleksi kewargaan kontemporer (Budiman et al., 2023). Pendekatan ini dapat diadaptasi dengan menjadikan pasal-pasal Perjanjian Tumbang Anoi sebagai bahan studi kasus: siswa diajak mengidentifikasi bentuk-bentuk kekerasan yang dihentikan, mekanisme musyawarah yang ditempuh, serta konsekuensi sosial dari kontrak moral yang dibangun antarsubsuku. Dari sana, peserta didik dapat membandingkan nilai-nilai perdamaian adat dengan prinsip hak asasi manusia, demokrasi deliberatif, dan keadilan restoratif yang dibahas dalam literatur modern. Dialog lintas-rujukan ini membantu siswa memahami bahwa nilai-nilai perdamaian tidak hanya lahir dari tradisi Barat, tetapi juga dari inisiatif historis komunitas adat di Nusantara.

Model Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Kearifan Lokal Dayak

Hasil pengodean tema dan interpretasi literatur menghasilkan rancangan model PKn yang berakar pada pendekatan ko-produksi pengetahuan dan nilai-nilai perdamaian Tumbang Anoi. Model ini terdiri dari tiga prinsip utama. Pertama, reorientasi kurikulum agar menempatkan pengetahuan lokal sebagai sumber epistemik yang sah. Gagasan ini sejalan dengan Winataputra & Budimansyah yang menekankan perlunya PKn yang kontekstual dan adaptif terhadap dinamika sosial budaya (Winataputra and Budimansyah, 2021).

Kedua, peran guru sebagai fasilitator epistemik, yakni pendidik yang menjembatani konsep kewargaan dengan praktik hidup komunitas. Pendekatan ini dapat diwujudkan melalui pembelajaran berbasis proyek,

dialog komunitas, dan studi kasus berbasis adat. Kerangka ini diperkuat oleh pandangan Rosaldo) tentang *cultural citizenship*, yaitu bahwa kewargaan tumbuh dari proses pengakuan budaya dan partisipasi sosial yang otentik(Rosaldo, 2019).

Prinsip ketiga adalah pendekatan dekolonial dalam PKn, di mana siswa diajak memahami kembali bahwa nilai kewargaan tidak hanya bersumber dari tradisi Barat, tetapi juga dari tradisi lokal seperti Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894. Smith menekankan bahwa riset dan pendidikan pada masyarakat adat harus mengangkat epistemologi lokal sebagai kerangka yang setara(Smith, 2012). Dengan menjadikan Tumbang Anoi sebagai contoh historis sekaligus sumber pengetahuan kewargaan, model PKn yang dihasilkan bersifat lebih dialogis, humanis, dan mencerminkan keberagaman Indonesia. Hal ini sejalan pula dengan pandangan van Klinken mengenai kewargaan pascakolonial yang berakar pada interaksi antara nilai lokal dan struktur negara (van Klinken, 2023).

Rancangan model PKn berbasis kearifan lokal Dayak yang bertumpu pada *co-production of knowledge* selaras dengan kecenderungan kajian terkini tentang pembelajaran kewarganegaraan di Indonesia. Damanhuri melalui telaah sistematis tentang pembelajaran PKn berbasis kearifan lokal, menegaskan bahwa model pembelajaran yang memfasilitasi dialog antara pengalaman komunitas dengan konsep-konsep kewargaan modern cenderung menghasilkan partisipasi sosial yang lebih aktif dan berkelanjutan (Damanhuri, Fathurrohman, and Yuhana, 2024). Di sisi lain, Widodo menunjukkan bahwa ketika PKn dirancang berangkat dari praktik kearifan lokal masyarakat Kuta dalam menjaga hutan adat, terbentuk karakter warga negara yang peduli lingkungan sekaligus memiliki kesadaran struktural terhadap kebijakan yang mengancam ruang hidup mereka (Widodo and Nurholis, 2021). Temuan-temuan tersebut menguatkan argumen bahwa model PKn berbasis nilai perdamaian Tumbang Anoi yang diajukan dalam artikel ini tidak hanya relevan secara historis, tetapi juga kompatibel dengan kebutuhan pembelajaran PKn yang mengembangkan *civic knowledge, civic skills,* dan *civic dispositions* secara utuh.

Berbagai kajian tentang integrasi kearifan lokal dalam Merdeka Belajar menunjukkan bahwa materi dan proyek berbasis budaya lokal membantu siswa memaknai isu-isu kebangsaan dan global secara lebih membumi, sekaligus mengurangi jarak antara kebijakan kurikulum dan kehidupan sehari-hari peserta didik. Dengan menjadikan nilai-nilai perdamaian

Tumbang Anoi sebagai salah satu rujukan, PKn bukan hanya mengajarkan "sejarah konflik" di Kalimantan, tetapi juga memberi contoh konkret bagaimana komunitas lokal pernah berhasil merumuskan tata kelola perdamaian dan keadilan sosial melalui musyawarah, kesepakatan kolektif, dan pengaturan ulang relasi kuasa. Narasi seperti ini penting untuk menumbuhkan optimisme kewargaan dan keyakinan bahwa warga negara termasuk komunitas adat mampu menjadi subjek yang aktif dalam merawat demokrasi dan perdamaian.

Kesimpulan

Kajian ini menegaskan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan berbasis *co-production of knowledge* membuka ruang baru bagi rekonstruksi PKn yang lebih dialogis, kontekstual, dan dekolonial. Perjanjian Damai Tumbang Anoi 1894 terbukti tidak hanya penting sebagai peristiwa sejarah yang menghentikan pengayauan, merajut rekonsiliasi antarsubetnis, dan menata ulang relasi kekuasaan melalui 96 pasal adat, tetapi juga sebagai *living civic knowledge* yang membentuk identitas kewargaan kultural masyarakat Dayak. Ketika nilai-nilai musyawarah, perdamaian, tanggung jawab komunal, dan penghormatan terhadap martabat manusia dibaca ulang dalam kerangka teori kewargaan kultural dan PKn kontemporer, tampak bahwa warisan lokal tersebut relevan untuk menjawab tantangan masyarakat majemuk dan dinamika global saat ini.

Integrasi temuan konseptual artikel ini dengan berbagai praktik PKn berbasis kearifan lokal di Indonesia menunjukkan bahwa pengetahuan lokal tidak memadai bila hanya diposisikan sebagai ilustrasi atau "muatan lokal" semata. Melalui prinsip *co-production of knowledge*, pengetahuan lokal Dayak sebagaimana tercermin dalam nilai perdamaian Tumbang Anoi dinegosiasikan secara setara dengan teori kewargaan modern untuk merumuskan model PKn yang menekankan penguatan *civic knowledge*, *civic skills*, dan *civic dispositions*. Model ini selaras dengan orientasi pembelajaran deep learning dalam PKn, karena mendorong proses belajar yang mendalam, reflektif, dan bermakna: peserta didik tidak hanya menghafal konsep kewargaan, tetapi mengaitkannya dengan konteks historis-budaya komunitasnya sekaligus isu-isu kebangsaan dan global yang dihadapi saat ini. Dengan demikian, PKn berbasis ko-produksi pengetahuan berpotensi melahirkan warga negara yang reflektif, kritis, toleran, berakar pada identitas kulturalnya, dan mampu berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial yang plural.

Daftar Pustaka

Banks, J. A. (2008). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2022). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (7th ed.). New York: Routledge.

Braithwaite, J. (2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Oxford: Oxford University Press.

Budiman, A., Nurholis, E., and Danurahman, J. (2023). Memperkuat Jati Diri Bangsa Melalui Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Nilai dan Kearifan Lokal. *Prosiding Seminar Nasional Keguruan Dan Ilmu Pendidikan*, *1*(1), 41–50. Universitas Galuh. Retrieved from https://jurnal.unigal.ac.id/SN-KIP/article/view/12543

Choi, Y. (2022). Place-based Civics and Contextualised Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, *21*(3), 45–60.

Damanhuri, D., Fathurrohman, M., and Yuhana, Y. (2024). A Systematic Literature Review on Local Wisdom-Based Citizenship Education Learning. *Journal of Moral and Civic Education*, *8*(1). https://doi.org/10.24036/8851412812024831

Haryanti, Sitti Utami. (2023). The Treaty of Tumbang Anoi, 1894: Impact on Borneo's Social Structure. In M. Budianta and S. Tiwon (Eds.), *Trajectories of Memory Excavating the Past in Indonesia* (pp. 61–75). Singapura: Palgrave Macmillan.

Haryanti, Sri Uemi. (2023). The Treaty of Tumbang Anoi, 1894: Impact on Borneo's Social Structure. In M. Budianta and S. Tiwon (Eds.), *Trajectories of Memory: Excavating the Past in Indonesia* (pp. 61–75). Singapore: Palgrave Macmillan.

Jamaludin, J. (2022). Pendekatan Nilai-Nilai Kearifan Lokal dalam Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan sebagai Penguatan Karakter. *Journal of Education, Humaniora and Social Sciences (JEHSS)*, *4*(4), 2519–2524. https://doi.org/10.34007/jehss.v4i4.1102

Jasanoff, S. (2004). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. New York: Routledge.

Jeriyantoro, F. (2024). Menumbuhkan Rasa Peduli dan Toleransi pada Anak Sekolah Dasar melalui Pembelajaran PKn Berbasis Kearifan Lokal. *Humaniorum: Jurnal Pendidikan Dan Pengabdian Kepada Masyarakat*, *2*(2), 8–11. Retrieved from https://journal.elena.co.id/index.php/humaniorum/article/download/49/40

Lumenta, D. (2016). Dayak Social Imaginaries and Contemporary Identity Politics. *Borneo Research Bulletin*, *47*, 21–42.

Norström, Albert. V. (2020). Principles for knowledge co-production in sustainability research. *Nature Sustainability*, *3*, 182–190.

Nugroho, Kharisma., Carden, F. ., and Antlöv, Hans. (2019). *Local knowledge matters : power, context and policy making in Indonesia*. Policy Press.

Rosaldo, R. (2019). *Cultural Citizenship in Historical Perspective*. Duke University Press.

Setyawati, M. (2022). Oral Tradition and Dayak Cultural Expression in Central Kalimantan. *Humaniora*, *34*(1), 55–70.

Sheng, G. C. (2023, May 22). Gaining strength from the Dayak's legacy of Tumbang Anoi. *The Borneo Post*, pp. 6–6.

Sibarani, R. (2018). *Local Wisdom in Indonesian Society: A Theoretical Framework*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2nd ed.). London: Zed Books.

Sulianti, A., Safitri, R. M., and Gunawan, Y. (2019). Implementasi Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Kearifan Lokal dalam Membangun Karakter Generasi Muda Bangsa. *Integralistik*, *30*(2), 100–106. https://doi.org/10.15294/integralistik.v30i2.20871

van Klinken, G. (2023). *Kewargaan Pasca Kolonial di Indonesia*. Yogyakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia.

Widen, Karl. (2017). The Rise of Dayak Identities in Central Kalimantan. In V. T. King, Z. Ibrahim, and N. H. Hassan (Eds.), *Borneo Studies in History, Society and Culture* (pp. 207–226). Singapore: Springer.

Widen, Kumpiadi. (2017). The Rise of Dayak Identities in Central Kalimantan. In V. T. King, Z. Ibrahim, and N. H. Hassan (Eds.), *Borneo Studies in History, Society and Culture* (Vol. 4). Singapore: Springer. Retrieved from http://ias.ubd.edu.

Widiyanto, D., and Istiqomah, A. (2023). Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Nilai-Nilai Kearifan Lokal. *Prosiding Seminar Nasional Unimus*, *6*. Universitas Muhammadiyah Semarang. Retrieved from https://prosiding.unimus.ac.id/index.php/semnas/article/view/1477

Widodo, B., and Nurholis, E. (2021). Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan Berbasis Kearifan Lokal Masyarakat Kuta dalam Membentuk Karakter Warga Negara Berwawasan Lingkungan. *Jurnal Artefak*, *8*(1). https://doi.org/10.25157/ja.v8i1.5127

Winataputra, U. S., and Budimansyah, D. (2021a). *Pendidikan Kewarganegaraan dalam Dinamika Global*. Bandung: UPI Press.

Winataputra, U. S., and Budimansyah, D. (2021b). *Pendidikan Kewarganegaraan dalam Dinamika Global*. Bandung: UPI Press.

Wulandari, C., Warassih Pujirahayu, E., Omar, E., Hiariej, S., Hassan, S., and Kambuno, J. A. (2022). *Penal Mediation: Criminal Case Settlement Process Based on the Local Customary Wisdom of Dayak Ngaju* (Vol. 6).

BAB VII INTERNALISASI PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN SEBAGAI STRATEGI PENINGKATAN KESADARAN POLITIK GENERASI MUDA

Sundari Utami
Dosen Universitas Jambi

Abstrak: Tulisan ini membahas peran internalisasi pendidikan kewarganegaraan dalam membentuk kesadaran politik generasi muda Indonesia. Sebagai mayoritas pemilih pada Pemilu 2024, generasi muda menghadapi tantangan serius berupa politik uang, apatisme, dan arus informasi digital yang masif. Kajian ini menggunakan pendekatan literature review, menelaah penelitian nasional dan internasional, serta buku *Civic Education and Youth Political Participation* oleh Print dan Milner (2009), untuk memahami bagaimana pendidikan kewarganegaraan dapat meningkatkan literasi politik, partisipasi, dan etika politik generasi muda. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan kewarganegaraan yang diinternalisasi secara kontekstual dan melalui pengalaman nyata seperti dialog, advokasi publik, dan keterlibatan komunitas mampu membekali generasi muda menjadi warga negara yang aktif, kritis, dan beretika. Literasi politik digital juga menjadi aspek penting agar generasi muda mampu menilai informasi politik dengan kritis dan tidak mudah terjebak manipulasi. Tulisan ini menegaskan bahwa keberlanjutan demokrasi Indonesia sangat bergantung pada kualitas internalisasi pendidikan kewarganegaraan sejak dini. Pendidikan kewarganegaraan yang hidup dan bermakna tidak hanya menumbuhkan pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter dan tindakan generasi muda, sehingga mereka dapat menjadi agen perubahan yang mampu menentukan arah masa depan bangsa.

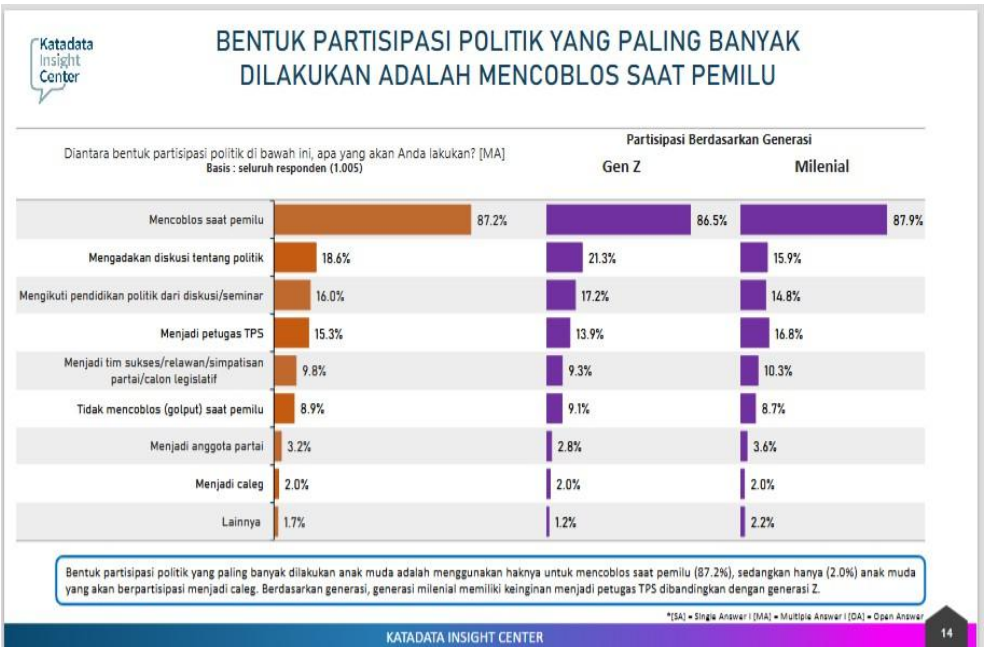
Pendahuluan

Indonesia sebagai negara demokrasi menempatkan rakyat sebagai penentu arah masa depan bangsa. Dalam konteks ini, generasi muda menempati posisi yang sangat penting. Bukan hanya karena jumlahnya yang besar, tetapi juga karena mereka adalah pemegang estafet kepemimpinan di masa depan. Data Komisi Pemilihan Umum (KPU) menunjukkan bahwa pada Pemilu 2024, kelompok milenial dan generasi Z mencapai sekitar 56,45% dari total pemilih tetap. Angka ini jelas menggambarkan bahwa wajah demokrasi Indonesia hari ini dan esok akan sangat ditentukan oleh bagaimana generasi muda memahami dan menjalankan peran politiknya.

Menurut Zainin et al. (2024) salah satu hal yang menjadi permasalahan utama dalam pemilu 2024 adalah *money politics*. Hal ini sejalan dengan temuan mini riset yang penulis lakukan di kelas perkuliahan, di mana sebagian besar mahasiswa berpendapat bahwa praktik politik uang masih dianggap "lazim" terjadi menjelang hari pemungutan suara. Fakta kecil ini menunjukkan bahwa politik uang bukan hanya sekadar isu nasional, tetapi juga dirasakan nyata di level masyarakat akar rumput, termasuk oleh kalangan muda yang notabene merupakan pemilih pemula. Pemilih pemula sering kali menjadi target utama praktik *money politics* karena minimnya pengalaman politik dan kecenderungan mereka untuk lebih mudah dipengaruhi oleh iming-iming materi dibandingkan rekam jejak kandidat. Jika tidak dibekali dengan literasi politik yang memadai, kelompok pemilih ini berpotensi besar mengambil keputusan secara pragmatis, bukan berdasarkan visi, misi, atau integritas calon yang mereka pilih.

Survei Katadata Insight Center (2023) menemukan bahwa 57,5% anak muda sering terpapar berita politik, tetapi pada saat yang sama banyak di antara mereka menilai politik sebagai sesuatu yang buruk. Pandangan negatif itu muncul karena politik dianggap identik dengan korupsi, manipulasi, dan praktik uang. Di sisi lain, 87,2% responden mengaku tetap akan menggunakan hak pilihnya, namun keterlibatan mereka dalam bentuk partisipasi politik lain, misalnya bergabung dengan partai, terlibat dalam diskusi publik, atau ikut mendorong advokasi kebijakan masih tergolong rendah. Artinya, ada kesenjangan antara kesadaran politik yang ideal dengan perilaku politik yang benar-benar dijalankan. Berikut data bentuk partisipasi politik yang paling banyak dilakukan:

Gambar 1. Bentuk Partisipasi Politik Pemuda



Pendidikan kewarganegaraan sebenarnya hadir untuk menjembatani kesenjangan tersebut. Sejak sekolah dasar hingga perguruan tinggi, mata pelajaran ini berupaya menanamkan nilai-nilai demokrasi, hak asasi manusia, dan tanggung jawab sebagai warga negara. Akan tetapi, dalam praktiknya, Pendidikan Kewarganegaraan sering kali terjebak dalam pola hafalan konsep, bukan pembentukan sikap dan perilaku. Akibatnya, nilai-nilai yang diajarkan kurang membekas dan tidak sepenuhnya membentuk kesadaran politik yang matang. Meskipun pendidikan kewarganegraan memiliki potensi besar dalam membentuk kesadaran politik, dalam praktiknya pembelajaran masih bersifat normatif dan kurang mengaitkan dengan realitas politik lokal (Yasa et al., 2025).

Tantangan lain datang dari perubahan zaman. Kehidupan politik kini banyak berlangsung di ruang digital. Generasi muda aktif mengekspresikan pandangan politiknya lewat media sosial, namun partisipasi ini tidak selalu berbanding lurus dengan kualitas kesadaran politik. Informasi yang berseliweran sering kali bercampur dengan hoaks, ujaran kebencian, dan

polarisasi yang justru memperlemah daya kritis anak muda. Tanpa bekal nilai kewarganegaraan yang kuat, ruang digital dapat menjadi jebakan yang menimbulkan apatisme atau sekadar keterlibatan semu.

Internalisasi pendidikan kewarganegaraan menjadi hal yang krusial lebih dari sekadar materi pelajaran, internalisasi berarti menjadikan nilai-nilai demokrasi, keadilan, dan tanggung jawab sebagai bagian dari cara berpikir dan bertindak generasi muda. Proses ini tentu membutuhkan pendekatan yang lebih kontekstual. Menghadirkan pembelajaran yang hidup, mengaitkan teori dengan pengalaman nyata, serta mendorong anak muda untuk aktif dalam ruang-ruang partisipasi, baik di lingkungan sekolah, kampus, komunitas, maupun masyarakat luas. Thailand telah mengalami polarisasi politik dalam satu dekade, dengan dominasi rezim dan nilai ultra-nasionalisme yang kerap membatasi kebebasan rakyat, dan dalam keadaan demikianpun para guru senantiasa berupaya dalam menanamkan nilai-nilai kewargaan terutama dalam aspek moral, kesetaraan, keberagaman, serta tanggung jawab sebagai warga negara (Chobphon, 2024).

Dengan demikian, tulisan ini mengkaji tentang dinamika partisipasi politik warga negara muda dan menganalisis urgensi internalisasi pendidikan kewarganegaraan sebagai strategi dalam rangka meningkatkan partisipasi politik warga negara muda dalam wujud konvensional maupun modern. Menilik potret partisipasi yang dijadikan sebagai alternatif pengaktualisasian wujud konkrit dari partisipasi yang dipahami dan diinginkan oleh warga negara muda pada era kontemporer.

Pendidikan Kewarganegaraan Era Kontemporer

Pada era kontemporer pendidikan kewaranegaraan mengalami perubahan dari yang awalnya berfokus pada pengetahuan seputar konsep negara, konstitusi, serta hak dan kewajiban yang kemudian menuju pengembangan kompetensi pada abad ke-21 yakni berpikir kritis, partisipasi deliberatif, dan sikap warga negara (Arnold, 2017). Perubahan yang terjadi dipengaruhi oleh globalisasi, perkembangan teknologi dan ilmu pengetahuan, sehingga dibutuhkan pembelajaran yang mengutamakan pengalaman serta melibatkan partisipasi aktif guna meningkatkan kompetensi warga negara.

Berdasarkan laporan Introduction to the Internastional Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 bahwa terdapat temuan yang menunjukkan bagaimana media digital digunakan sebagai *engagement* bagi keterlibatan

warga negara. Peserta didik yang lebih sering terlibat secara digital memiliki kecensrungan minat yang lebih tinggi terhadap isu sosial dan politik serta memiliki minat dalam berpartisipasi aktif dimasa depan. Hal tersebut juga beriringan dengan adanya risiko meningkatnya missinformasi dan disinformasi sehingga literasi digital menjadi bagian yang tidak dipisahkan dari pendidikan kewarganegaraan pada era kontemporer (Schulz et al., 2025)

Hoskins & Janmaat (2019a) mengemukakan bahwa sekolah melalui pendidikan kewarganegaraan yang berfokus pada pengalaman partisipatif mampu mengurangi kesenjangan dalam keterlibatan politik terutama bagi siswa yang memilik akses peluang pembelajaran politik yang berkualitas. Namun demikian terdapat fakta bahwa akses terhadap Pendidikan kewarganegaraan tidak memiliki kualitas yang setara, siswa yang berasal dari kelas sosial lebih tinggi cenderung mendapatkan lebih banyak kesempatan untuk belajar dan mendapatkan informasi serta pengalaman yang baik dan tidak semua orang memiliki kesemparan tersebut. Pendidikan kewarganegaraan seharusnya berperan lebih dari sekedar kurikulum formal tetapi mengutamakan pembelajaran berbasis pengalaman yang mendorong siswa dalam mengembangkan pengetahuan politik, keterampilan deliberasi, serta rasa percaya diri dalam berpartisipasi pada proses demokrasi.

Internalisasi Nilai Pendidikan Kewarganegaraan

Internalisasi nilai dalam pendidikan kewarganegaraan merujuk pada adanya proses mentransformasikan nilai-nilai kewargaan seperti demokrasi, keadilan, toleransi, serta rasa tanggung jawab yang dengan sadar menjadi bagian dalambersipak dan berperilaku dalam keseharian. Proses internalisasai tidak terjadi secara instan melainkan melalui proses panjang dan berkelanjutan dalam proses pembelajaran, pembiasaan, serta refleksi yang bersifat kritis. Pengalaman belajar dalam bentuk eksperimen, collaborative, partcipatory, dan reflective dalam pembelajaran sosial yang mana Pendidikan kewarganegaraan menjadi bagiannya, dapat mendorong internalisasi nilai kewarganegaraan seperti empati, tanggung jawab, toleransi dan partisipasi aktif (Pacatan et al., 2025)

Pendidikan kewarganegaraan dapat diterapkan pada level usia dini guna menginternalisasikan nilai-nilai tanggung jawab digital, etika digital, serta partisipasi positif dalam ruang digital sehingga ketika mereka berada pada usia yang cukup untuk menggunakan teknologi dalam hal ini media sosial

mereka mampu menggunakannya secara bertanggungjawab. Selain itu generasi muda memiliki rasa percaya diri yang utuh dalam mengekspresikan partisipasi politik dalam bentuk non konvensional (Li et al., 2025).

Pendidikan kewarganegaraan diharapkan mampu menjadi sarana habituasi sehingga nilai-nilai yang terkandung di dalamnya dapat menjadi kebiasaan dan bukan sekedar pengetahuan sesuai apa yang disampaikan oleh Tasya (2024) bahwa habituasi nilai-nilai Pancasila mampu direalisasikan melalui kurikulum dan budaya sekolah. Dalam hal ini diperlukan kerjasama seluruh pihak terkait dimulai dari pengambil kebijakan, sekolah, guru, dan siswa sehingga kegiatan pembelajaran menentukan hasil yang tidak sekedar angka namun lebih dari pada itu, pembelajaran dituntut untuk membekali siswa dengan pemahaman yang terinternalisasi pada individu sehingga memiliki kemampuan yang baik dalam bersikap sebagai *good citizenship*.

Generasi Muda dan Partisipasi Politik

Partisipasi politik generasi muda merupakan itu penting dalam kajian demokrasi kontemporer, mengingat kelompok ini memiliki peran sebagai agen regenerasi politik sekaligu menjadi salah satu indikator keberhasilan sistem demokrasi yang dijalankan. Generasi muda umumnya dipahami sebagai kelompok usia pada masa transisi menuju dewasa. Partisipasi politik secara klasik diartikan sebagai keterlibatan warga negara dalam aktivitas yang memengaruhi pengambilan putusan baik secara langsung maupun tidak langsung. Namun menurut Weiss (2020) tidak terdapat definisi yang tunggal dalam mengartikan partisipasi politik pemuda. Definisi partisipasi politik bersifat umum namun hal tersebut justru sering kali gagal mengungkap karakteristik keterlibatan politik generasi muda terutama pada era modern. Generasi muda mungkin terlihat kurang berpartisipasi dalam bentuk konvensional melainkan cenderung mengekspresikan partisipasinya melalui bentuk yang berbeda seperti halnya petisi hingga keterlibatan politik melalui media digital maupun media sosial. Sehingga rendahnya partisipasi dalam bentuk formal tidak dapat diartikan sebagai rendahnya kepedulian warga negara muda terhadap politik.

Hal tersebut sejalan dengan apa yang disampaikan oleh Hoskins & Janmaat (2019b) yang menyatakan bahwa partisipasi politik tidak dapat dipahami secara sempit sebagai keterlibatan elektoral dalam pemilu misalnya. Melainkan harus diartikan secara lebih luas tersmasuk dalam mengartikan partisipasi politik non-konvensional dalam wujud yang lebih dinamis dan

beragam seperti aksis sosial, keterlibatan komunitas, bahkan diskusi politik. Meskipun tidak dapat dipungkiri bahwa keterlibatan warga negara muda masih belum merata dan dipengarungi oleh latar belakang sosial-ekonomi bahkan bagaimana mereka memperoleh pendidikan kewarganegaraan yang berkualitas.

Berbicara terkait pemuda dan partisipasi politik, tidak terlepas dari motivasi individu, perasaan yang mendorong bahwa mereka penting untuk terlibat dalam aktifitas politik serta mencari informasi yang relevan utuk dikaji (Alfaruqy & Padmonurcahyo, 2023). Perkembangan teknologi digital pada era ini telah mentransformasi pola partisipasi politik generasi muda secara siginifikan dalam bentuk non-konvensional yang beragam.

Bagaimana Nilai Pendidikan Kewarganegaraan Sebagai Strategi Peningkatan Kesadaran Politik Generasi Muda

Pendidikan kewarganegaraan diyakini memiliki peran strategis dalam meningkatkan partisipasi politik generasi muda. Temuan Brenda O'Neil di Kanada menunjukkan bahwa partisipasi politik pemuda cenderung lebih rendah dibandingkan generasi tua. Pemuda sering kali dianggap kurang berpengetahuan dan kurang tertarik pada politik formal, meskipun lebih aktif dalam praktik politik non-tradisional seperti petisi dan demonstrasi. Namun, partisipasi tersebut masih dilemahkan oleh tingkat efektivitas politik yang relatif rendah bila dibandingkan dengan generasi yang lebih senior. Kondisi ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Niem & Junn, yang memperlihatkan adanya korelasi kuat dan positif antara pendidikan kewarganegaraan dengan keterlibatan politik generasi muda (Print & Milner, 2009).

Temuan serupa juga hadir dalam konteks Indonesia. Kuwoto et al. (2024) mengungkapkan bahwa pendidikan kewarganegaraan berperan signifikan dalam membentuk literasi politik, kesadaran demokratis, serta partisipasi aktif generasi muda. Hal ini semakin krusial ketika dikaitkan dengan penelitian (Rakhmani & Saraswati, 2021)yang memperlihatkan bagaimana narasi politik pada Pilpres 2019 dibangun melalui strategi konsultan, media, hingga *cyber armies* dalam menciptakan citra kandidat. Situasi ini menunjukkan bahwa generasi muda tidak hanya membutuhkan pengetahuan politik yang memadai, tetapi juga keterampilan literasi media dan kemampuan berpikir kritis agar tidak mudah terjebak dalam konstruksi politik yang manipulatif.

Pertanyaan mendasar kemudian muncul: apa saja muatan kurikulum PKn yang seharusnya dikembangkan agar mampu mempersiapkan generasi muda menjadi *good citizen*? Print & Milner (2009)menegaskan bahwa desain kurikulum PKn tidak dapat berhenti pada aspek kognitif semata, melainkan harus mengintegrasikan nilai-nilai demokratis, keterampilan partisipasi, serta sikap kritis terhadap isu publik. Pendidikan kewarganegaraan tidak dapat dihadirkan hanya sebatas instrumen dalam menyampaikan pengetahuan dasar terkait konstitusi atau tata negara. Lebih dari pada itu PKn merupakan wadah strategis dalam rangka menyiapkan generasi muda agar mampu menjadi warga negara yang reflektif, kritis, dan bertanggung jawab. Hal ini menjadi penting mengingat generasi muda merupakan aktor dalam menentukan arah transformasi demokrasi bangsa.

Lewis dalam Print & Milner (2009) menyampaikan bahwa tantangan utama bagi pelaku pendidikan kewarganegaraan adalah konsep kewarganegaraan yang terus-menerus di perdebatkan. Pemungutan suara sering kali diidentifikasi sebagai salah satu ciri dari kewarganegaraan yang baik, ketidakhadirannya dianggap sebagai bukti paling jelas dari penuruan partisipasi politik. Hasil dari penelitian yang dilakukan menunjukkan bahwa pendidikan kewarganegaraan di Kanada telah mengalami berbagai perubahan, ketidakkonsistenan antara masukan terhadap kebijakan pendidikan kewarganegaraan dan hasil berupa kurangnya partisipasi kewarganegaraan seharusnya menjadi dasar alasan dalam mengkaji akar rumpur permasalahan guna menghadirkan solusi yang baik. Keterlibatan dan kerjasama kolaborasi seluruh pihak diyakini mampu untuk membawa perubahan pendidikan kewarganegaraan yang lebih efektif.

Tournier dalam Print & Milner (2009) terdapat temuan bahwa kewarganegaraan tidak memiliki definisi yang sama pada, serta ditemukan korelasi antara pendidikan kewarganegaraan dan partisipasi sebagai apa yang disebut dengan partisipasi sipil. Wahyuningroem et al. (2024)telah mengkaji terkait partisipasi politik kaum mudah dan keterlibatannnya dalam gerakan politik yang cukup besar yang kemudian digaungkan pada tagar #ReformasiDikorupsi dan #TolakOmnibusLaw, yang mana dari hasil penelitian tersebut diketahui bahwa generasi milenial dan generasi Z memiliki peran sentral dalam gerakan yang awalnya daring dan kemudian menjadi kegiatan luring atau aksi nyata yang mana hal tersebut juga cukup membantu dalam membentuk identitas politik kaum muda agat mampu dan memiliki keberanian dalam mengkritisi kebijakan negara.

Jika dicermati secara kritis, terdapat paradoks dalam dinamika partisipasi politik pemuda. Di satu sisi, mereka disebut apatis terhadap politik formal; namun di sisi lain, mereka justru aktif dalam ruang-ruang partisipasi alternatif yang sering dianggap berada di luar kanal demokrasi konvensional. Paradoks ini bukan semata kelemahan, melainkan isyarat bahwa pendidikan kewarganegaraan harus bertransformasi mengikuti perkembangan zaman. Kurikulum PKn yang hanya mengulang narasi konstitusional dan doktrin normatif berpotensi gagal menjawab kebutuhan generasi yang tumbuh di era digital, di mana informasi berseliweran tanpa batas dan framing politik sering kali lebih kuat daripada substansi.

Menindaklanjuti hal tersebut maka literasi politik menjadi aspek krusial yang harus ditekankan di tengah derasnya arus informasi pada ruang digital yang menciptakan tantangan serius berupa disinformasi, propaganda, hingga politik simbolik yang mampu membelokkan substansi demokrasi. Tanpa penguatan kritis melalui pendidikan kewarganegaraan, generasi muda akan rawan terjebak pada politik simbolik yang dibentuk oleh media dan elit politik. Dalam konteks Indonesia, hal ini berimplikasi serius pada kualitas demokrasi. Generasi muda yang seharusnya menjadi pengawal moral politik justru bisa direduksi menjadi objek mobilisasi elektoral.

Oleh karena itu, penguatan pendidikan kewarganegaraan tidak hanya penting untuk meningkatkan literasi politik, melainkan juga untuk membangun daya kritis, etika politik, serta kemampuan melakukan evaluasi terhadap praktik kekuasaan. Literasi digital-politik hendaknya dimasukkan ke dalam kurikulum PKn sehingga dapat berfungsi sebagai benteng kritis adanya manipulasi politik berupa hoaks, propaganda, hingga pencitraan politik yang direkayasa guna menuntun opini publik. Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara generasi muda dalam memahami dan mempraktikkan kewarganegaraan, dalam bentuk tradisional, partisipasi ditandai dengan aktivitas formal seperti pemilu, patuh terhadap aturan, serta keterikatan terhadap kewajiban warga negara. Namun dalam era yang baru partisipasi dapat diaktualisasikan dalam wujud keterlibatan dalam isu-isu sosial melalui jaringan komunitas. Bagi generasi muda, hal ini merupakan bentuk partisipasi yang dianggap relevan karena memungkinkan keterhubungan secara lebih personal, fleksibel, dan interaktif (Bennett et al., 2009).

Ribeiro & Menezes (2022) telah melakukan penelitian di empat negara eropa (Portugal, Polandia, Inggris, dan Swedia) yang membahas keterkaitan

antara rendahnya partisipasi politik pemuda dan pendidikan kewarganegaraan. Selama ini pemuda seringkali dianggap apatis dan kurang peduli terhadap urusan publik, namun temuan yang diperoleh dari hasil penelitian ini justru menunjukkan hal berbeda. Pemuda sebenarnya memiliki minat yang tinggi terhadap isu sosial dan politik, hanya saja mereka lebih memilih bentuk partisipasi yang lebih baru dan fleksibel serta dekat dengan keseharian mereka. Seperti halnya membuat dan mengikuti petisi, melakukan demostrasi, membuat konten, dan gerakan lain yang berkaitan erat dengan gaya hidup generasi muda saat ini. Dari hasil riset tersebut kemudian muncullah gagasan pentingnya ‘‘*grounded policies*’’ yakni kebijakan yang berlandaskan pada realita hidup pemuda, memfokuskan pada pengalaman langsung, serta didukung oleh pelatihan guru dan melibatkan komunitas. Dengan pendekatan tersebut diharapkan pendidikan kewarganegaraan dapat berfungsi lebih efektif dalam menumbuhkan partisipasi politik pemuda secara bermakna.

Suhariyanto & Rozak (2025) dari hasil penelitiannya menyarankan agar institusi pendidikan sebagai penyelenggara pendidikan formal guna memanfaatkan media sosial secara konstruktif untuk mendorong partisipasi serta keterlibatan politik pada kalangan generasi muda. Kesadaran bahwa politik adalah ruang untuk menegakkan keadilan dan kejujuran perlu ditanamkan sejak dini, sehingga mereka tidak mudah terjebak dalam praktik politik yang manipulatif.

Selain itu, demokrasi tidak akan hidup tanpa kemampuan berdialog dan menyampaikan aspirasi secara sehat. PKn dapat menjadi ruang latihan untuk mengasah keterampilan deliberasi dan advokasi publik. Melalui dialog, generasi muda belajar mendengar, menghargai perbedaan, dan menemukan titik temu. Melalui advokasi, mereka belajar bahwa suara publik dapat menjadi energi untuk mendorong perubahan sosial yang nyata. Pengalaman langsung jauh lebih bermakna daripada sekedar hafalan konsep. Demokrasi harus hidup dalam keseharian sekolah, baik melalui kurikulum, praktik belajar, maupun interaksi di kelas. Dengan cara inilah, siswa benar-benar dapat merasakan nilai-nilai demokrasi, bukan hanya mengetahuinya secara teoritis (Banks, 2020).

Tujuan utama dari pendidikan kewarganegaraan ialah mendorong pengetahuan politik dan partisipasi politik, budaya kewarganegaraan dalam sistem politik demokratis akan berfungsi Pendidikan kewarganegaraan harus diposisikan sebagai instrumen pembebasan intelektual yang

membekali generasi muda bukan hanya untuk sekadar "tahu" dan "ikut serta", tetapi juga "berdaya" dalam menentukan arah politik bangsa. Pendidikan kewarganegaraan harus mampu mengubah cara pandang kita tentang warga negara. Menjadi *good citizen* bukan sekadar patuh terhadap aturan, melainkan berani terlibat, kritis, dan peduli pada kepentingan bersama. Dengan kurikulum yang mengedepankan aspek pengetahuan, etika, keterampilan, dan kesadaran keberagaman, PKn dapat melahirkan generasi muda yang tidak hanya cerdas secara politik, tetapi juga matang secara moral dan sosial. Dengan demikian, upaya meningkatkan kesadaran politik generasi muda tidak cukup hanya dengan memberikan informasi, tetapi juga melalui pembiasaan, teladan, dan pengalaman langsung yang menyentuh kehidupan mereka. Apabila internalisasi pendidikan kewarganegaraan dapat dilakukan secara serius dan berkelanjutan, maka generasi muda Indonesia tidak hanya hadir sebagai pemilih dalam pesta demokrasi, tetapi juga sebagai warga negara aktif yang kritis, etis, dan siap menjaga keberlangsungan demokrasi. Alscher et al. (2022) menegaskan bahwa kualitas pengajaran dalam pendidikan kewarganegaraan, melalui aspek pengetahuan politik dan minat, memediasi dorongan nyata bagi remaja untuk terlibat dalam kehidupan politik dan sipil.

Pada akhirnya, membicarakan internalisasi pendidikan kewarganegaraan sebagai strategi peningkatan kesadaran politik generasi muda tidak bisa dilepaskan dari realitas sosial yang sedang kita hadapi. Fenomena apatisme politik, dominasi politik uang, hingga derasnya arus informasi di media digital menunjukkan bahwa kesadaran politik tidak dapat hadir secara instan. Ia harus dibentuk melalui proses panjang, berkelanjutan, dan menyentuh aspek paling dasar dalam diri generasi muda: cara berpikir, bersikap, dan bertindak sebagai warga negara. Sejalan dengan studi yang dilakukan oleh Santos et al. (2025) yang memperkuat argumen bahwa motivasi internal lebih besar pengaruhnya terhadap partisipasi politik muda melalui media sosial, bukan hanya sekedar melalui praktik pendidikan formal. Pendidikan kewarganegaraan mengambil peran sebagai pemberi bekal bagi generasi muda dalam mengeksplorasi pengetahuan di luar kelas agar tetap berada dalam koridor yang sesuai dengan nilai-nilai demokrasi.

Pendidikan kewarganegaraan memiliki ruang yang strategis untuk menjalankan misi ini. Ketika nilai-nilai demokrasi, tanggung jawab, dan partisipasi ditanamkan tidak hanya sebagai hafalan, tetapi sebagai pengalaman nyata, maka generasi muda akan tumbuh dengan kesadaran

politik yang lebih matang. Di sinilah letak pentingnya internalisasi sebuah proses yang menuntut konsistensi, kreativitas, dan keteladanan, baik dari pendidik, lingkungan sekolah, maupun masyarakat luas. Dengan membangun kesadaran politik sejak dini, generasi muda tidak lagi hanya menjadi penonton dalam panggung demokrasi, melainkan mampu mengambil peran sebagai subjek yang menentukan arah bangsa. Penanaman nilai melalui pendidikan kewarganegaraan pada akhirnya bukan sekadar tuntutan kurikulum, melainkan sebuah ikhtiar kolektif untuk menyiapkan masa depan demokrasi Indonesia yang lebih sehat, bermartabat, dan berkeadilan.

Kesimpulan

Membangun kesadaran politik generasi muda bukanlah pekerjaan singkat atau sekadar tugas akademis. Ia adalah proses panjang yang menuntut pembiasaan, keteladanan, dan pengalaman nyata yang menyentuh cara berpikir, bersikap, dan bertindak sebagai warga negara. PKn, jika diinternalisasi dengan serius, bukan hanya mengajarkan teori dan konsep, tetapi membentuk karakter, etika, dan kemampuan kritis generasi muda untuk memahami realitas politik di sekitarnya. Fenomena apatisme, politik uang, dan derasnya arus informasi di era digital menunjukkan bahwa generasi muda membutuhkan lebih dari sekadar pengetahuan tetapi keterampilan literasi politik, keberanian untuk berdialog, serta kemampuan menilai dan memilih secara bijak. Kurikulum PKn yang kontekstual, hidup, dan terintegrasi dengan pengalaman nyata akan menjadikan generasi muda bukan hanya partisipan formal dalam demokrasi, tetapi pengawal moral dan agen perubahan yang mampu menjaga kualitas kehidupan politik.

Melalui internalisasi nilai-nilai demokrasi, tanggung jawab, dan partisipasi sejak dini, generasi muda Indonesia akan tumbuh menjadi warga negara yang reflektif, kritis, dan berdaya. Mereka akan mampu melihat politik sebagai sarana untuk mewujudkan keadilan, kesejahteraan, dan kepentingan bersama, bukan sekadar arena kompetisi atau keuntungan semata. Pada akhirnya, pendidikan kewarganegaraan yang hidup dan bermakna akan memastikan bahwa masa depan demokrasi Indonesia ditentukan bukan hanya oleh kuantitas pemilih muda, tetapi oleh kualitas kesadaran, integritas, dan kepedulian mereka terhadap bangsa.

Daftar Pustaka

Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic Education, Teaching Quality And Students' Willingness To Participate In Political And Civic Life. *Journal of Youth and Adolenscence*, *51*, 1886–1900.

Arnold, T. C. (2017). Review of *Civic Education in the Twenty-First Century: A Multidimensional Inquiry*. *Journal of Political Science Education*, *13*(1), 112–113. https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1168658

Banks, J. A. . (2020). *Diversity, Transformative Knowledge, And Civic Education : Selected Essays*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, *13*(2), 105–120. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13621020902731116

Chobphon, P. (2024). Global Citizenship Education In A Politically Polarised Country: Thai teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, *138*, 104428. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104428

Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality*. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-48976-0

Kuwoto, M. A., Sudarmanti, R., & Utami, A. B. (2024). Construction of political education in learning Pancasila and citizenship in increasing students' political awareness. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, *21*(2). https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.73916

Li, L., Valdez, J. P. M., & Du, Y. (2025). Digital citizenship education at the early childhood level: how is it implemented? A systematic review. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2

Pacatan, S. J., Macalinao, K. A., Juhailie, K., Amora, C. J., & Seclot, J. (2025). Agents of Change: Exploring How Social Studies Promotes Civic Engagement among Senior High School Students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *51*(8), 1548–1563. https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i82339

Print, Murray., & Milner, Henry. (2009). *Civic education and youth political participation*. Sense Publishers.

Rakhmani, I., & Saraswati, M. S. (2021). Authoritarian Populism in Indonesia: The Role of the Political Campaign Industry in Engineering Consent and Coercion. *Journal of Current Southeast Asian Affairs*, *40*(3), 436–460. https://doi.org/10.1177/18681034211027885

Ribeiro, A. B., & Menezes, I. (2022). Youth participation and citizenship education. *Journal Of Social Science Education*, *21*(1).

Santos, M., Naranjo-Zolotov, M., Nguyen Long, L. A., Acedo, A., Ashofteh, A., & Aparício, M. (2025). Beyond Social Norms: Exploring the Drivers of Youth's Political Participation Via Social Media. *Emerging Science Journal*, *9*(2), 588–602. https://doi.org/10.28991/ESJ-2025-09-02-05

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). Introduction to the International Civic and Citizenship Education Study 2022. In *Education for Citizenship in Times of Global Challenge* (pp. 1–14). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3_1

Suhariyanto, D., & Rozak, A. (2025). Political Participation, Civic Education, and Social Media on Generation Z's Political Engagement. *The Eastasouth Journal of Social Science and Humanities*, *2*(02). https://doi.org/10.58812/esssh.v2i02.455

Wahyuningroem, S. L., Sirait, R., Uljanatunnisa, U., & Heryadi, D. (2024). Youth political participation and digital movement in Indonesia: the case of #ReformasiDikorupsi and #TolakOmnibusLaw. *F1000Research*, *12*, 543. https://doi.org/10.12688/f1000research.122669.3

Yasa, I. W. D., Sanjaya, D. B., & Suastika, I. N. (2025). Pendidikan Kewarganegaraan sebagai Kesadaran Politik di Kalangan Generasi Muda. *Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, Dan Pengelolaan Pendidikan*, *5*(6), 10. https://doi.org/10.17977/um065.v5.i6.2025.10

Zainin, F., Darlisma, D., & Jasmalinda, J. (2024). Polemik Pemilihan Umum Tahun 2024 Di Indonesia. *Menara Ilmu*, *18*(1). https://doi.org/10.31869/mi.v18i1.5555

BAB VIII
REKONSTRUKSI MULTIKULTURALISME: NEGOSIASI IDENTITAS ETNIK-NASIONAL INDONESIA DALAM PERSPEKTIF THOMAS HYLLAND ERIKSEN

Rose Fitria Lutfiana
Dosen Universitas Muhammadiyah Malang

Abstrak

Kajian ini merupakan kajian literatur yang bertujuan merekonstruksi pemahaman multikulturalisme Indonesia melalui perspektif etnisitas relasional Thomas Hylland Eriksen. Berangkat dari realitas Indonesia sebagai masyarakat multikultural dengan tingkat keragaman etnik, bahasa, dan agama yang sangat tinggi, kajian ini menelaah paradoks antara klaim normatif kebhinnekaan dan praktik sosial-politik yang masih ditandai oleh intoleransi, rasisme, dan eksklusi terhadap kelompok minoritas. Metode yang digunakan adalah studi literatur sistematis terhadap karya-karya Eriksen tentang etnisitas dan nasionalisme, serta penelitian-penelitian mutakhir mengenai multikulturalisme, politik identitas, dan relasi mayoritas–minoritas di Indonesia. Hasil kajian menunjukkan bahwa multikulturalisme di Indonesia cenderung direduksi menjadi wacana toleransi simbolik dan harmonisasi budaya, tanpa pembongkaran terhadap proses pembentukan batas identitas, relasi kuasa, dan ketidakadilan struktural yang melingkupi keragaman. Dalam kerangka Eriksen, etnisitas dan nasionalisme dipahami sebagai konstruksi relasional yang terus dinegosiasikan, sehingga kebhinnekaan tidak dapat dikelola hanya melalui pengakuan normatif, melainkan membutuhkan ruang partisipatif yang setara bagi seluruh kelompok. Kajian ini menegaskan pentingnya rekonstruksi multikulturalisme Indonesia menuju model multikulturalisme partisipatif dan interkultural yang berorientasi pada negosiasi identitas etnik–nasional, keadilan kultural, serta penguatan pendidikan kewarganegaraan yang dialogis dan inklusif.

Pendahuluan

Konsep multikulturalisme berkembang dalam perdebatan global sejak dekade 1960–1970-an, ketika negara-negara seperti Kanada, Australia, dan Inggris berupaya merespons tuntutan kelompok etno-kultural minoritas. Dalam konteks Indonesia, multikulturalisme terartikulasikan dalam berbagai dokumen normatif dan kebijakan resmi, Pancasila sebagai dasar negara, jaminan konstitusional atas kebebasan beragama, serta berbagai program pendidikan multikultural, moderasi beragama, dan penguatan toleransi di sektor pendidikan dan pemerintahan. Di permukaan, konfigurasi ini menampilkan citra Indonesia sebagai negara yang menghargai keragaman dan menjadikannya sebagai kekuatan kebangsaan (Raihani, 2018; Susanto, 2018).

Indonesia dipahami sebagai masyarakat multikultural yaitu masyarakat majemuk atau *plural society* yang terdiri dari beragam struktur budaya yang berakar pada perbedaan standar nilai yang berbeda-beda, keragaman ras, suku, dan agama, keragaman ciri-ciri fisik seperti warna kulit, rambut, raut muka, postur tubuh, dan lain-lain, serta keragaman kelompok sosial dalam masyarakat berdampingan dalam satu negara-bangsa. Multikulturalisme di sini tidak sekadar menunjuk fakta keberagaman, tetapi sebuah tatanan sosial-politik yang mengakui perbedaan dan menjamin kesederajatan di antara kelompok-kelompok tersebut (Parekh, 2008; Raja Damaitu, 2025; Suparlan, 2002). Secara ideal, kondisi ini dicanangkan dalam Pancasila dan semboyan *Bhinneka Tunggal Ika* sebagai fondasi kebangsaan Indonesia.

Data demografis BPS mencatat Indonesia mempunyai total 1.331 suku bangsa yang tersebar dari Sabang sampai Merauke. Berdasarkan data tersebut tiga suku bangsa dengan persentase tertinggi yaitu Jawa (40,2%), Sunda (15,5%), dan Batak (3,58%) (BPS, 2015). Sedangkan berdasarkan data Kemdikbud, Indonesia memiliki total 718 bahasa daerah (Peta Bahasa, 2024). Selain keragaman suku bangsa dan bahasa, Indonesia juga mempunyai keragaman agama dan kepercayaan yang diakui negara, serta praktik keagamaan lokal yang beragam, menambah kompleksitas mosaik kebudayaan nasional. Kondisi ini menempatkan Indonesia sebagai *Laboratorium Sosial* yang unik, keberhasilannya dalam mengelola keragaman akan menjadi rujukan penting bagi wacana multikulturalisme

global, sementara kegagalannya berpotensi menimbulkan krisis kebangsaan berulang (Fauza & Kelana, 2025; Malik et al., 2024).

Pengalaman empirik dua dekade terakhir menunjukkan bahwa multikulturalisme Indonesia menyimpan paradoks yang tidak sederhana. Berbagai penelitian mencatat munculnya dan menguatnya kontestasi identitas berbasis Suku, Agama, Ras, dan Antargolongan (SARA) dalam bentuk kekerasan fisik, ujaran kebencian (*hate speech*), maupun diskriminasi struktural yang lebih subtil (Harjatanaya & Hoon, 2020). Kasus-kasus rasisme terhadap orang Papua, pelabelan negatif terhadap kelompok etnis tertentu, penolakan atau pelarangan pendirian rumah ibadah, hingga mobilisasi isu agama dan etnis dalam kontestasi politik elektoral memperlihatkan bahwa perbedaan identitas tidak selalu diposisikan sebagai kekayaan, tetapi kerap dipolitisasi sebagai sumber ancaman (Harsono, 2024; Sari & Samsuri, 2020; Sirait, 2019). Dalam perspektif ini, ketegangan yang muncul tidak dapat dijelaskan semata sebagai benturan budaya, melainkan perlu dibaca dalam kerangka ketidakadilan distribusi sumber daya, eksklusi, dan instrumentalitas politik identitas.

Paradoks kebhinnekaan semakin nyata di tingkat kelembagaan. Di satu sisi, negara mengklaim diri sebagai pelindung seluruh warga tanpa diskriminasi di sisi lain, praktik kebijakan dan birokrasi publik justru kerap mengafirmasi suara mayoritas sebagai representasi kepentingan umum, sementara aspirasi kelompok minoritas diposisikan sebagai gangguan terhadap ketertiban dan harmoni sosial. Penutupan dan kriminalisasi aktivitas kelompok keagamaan minoritas, penundaan berkepanjangan izin rumah ibadah, serta hambatan implementasi putusan pengadilan yang telah berpihak pada minoritas menunjukkan bahwa negara tidak selalu hadir sebagai wasit yang netral (Firdausi & Nuraeni, 2023; Sirait, 2019). Dalam konteks ini, multikulturalisme yang dirayakan pada level slogan berubah menjadi rezim pengelolaan keragaman yang justru berisiko memperkuat batas "kami–mereka" dan memproduksi warga pihak lain yang distigmatisasi.

Sejumlah studi menegaskan bahwa bentuk-bentuk intoleransi dan diskriminasi tersebut merupakan bagian dari spektrum sikap xenofobik dan rasis yang terinstitusionalisasi (Council of Europe Conseil deL'Europ, 2025).

Di Indonesia, realitas ini tampak dalam rasisme terhadap orang asli Papua, prasangka terhadap warga Tionghoa, stereotip terhadap kelompok keagamaan minoritas, serta stigmatisasi kelompok tertentu sebagai komunitas bermasalah atau pengganggu kerukunan (Farkhan & Maryani, 2023; Harjatanaya & Hoon, 2020; Sari & Samsuri, 2020). Dengan demikian, klaim bhinneka yang menyerukan persatuan dalam keberagaman sering kali tidak disertai dengan pembongkaran struktur dan praktik yang memproduksi ketidaksetaraan.

Di tataran kajian akademik, banyak studi multikulturalisme Indonesia menekankan pentingnya toleransi, kerukunan, dan pendidikan multikultural (Marzuki et al., 2020; Nuryadi et al., 2020; Suparlan, 2002). Meskipun penting, pendekatan ini kerap bersifat normatif dan moralistic, fokus pada ajakan menerima perbedaan, tetapi kurang menguliti bagaimana kategori mayoritas dan minoritas dibentuk, siapa yang berhak mendefinisikan budaya nasional, dan bagaimana batas-batas identitas dinegosiasikan dalam relasi kuasa. Di sinilah perspektif Thomas Hylland Eriksen menjadi relevan. Eriksen (2010) memahami etnisitas sebagai konstruksi relasional yang muncul melalui proses *boundary making* dan *boundary maintenance*, batas "kita–mereka" dibangun dan dipertahankan lewat simbol, narasi, dan institusi. Nasionalisme modern, dalam pandangannya, cenderung menyelaraskan batas politik negara dengan batas budaya tertentu, sehingga perbedaan yang tidak cocok dengan kerangka tersebut berisiko didorong ke pinggiran sebagai kelompok masalah (Eriksen, 2010).

Berangkat dari kerangka tersebut, Buku ini memposisikan diri untuk merekonstruksi multikulturalisme Indonesia tidak lagi sebagai wacana harmonisasi budaya semata, melainkan sebagai proyek politik dan pedagogik yang harus diuji dari sejauh mana ia mampu menjamin keadilan kultural, kesetaraan akses, dan ruang negosiasi identitas etnik–nasional yang setara. Berbeda dari kajian-kajian yang menempatkan multikulturalisme terutama sebagai pendidikan toleransi atau perayaan simbolik keragaman, Buku ini menggabungkan perspektif etnisitas relasional ala Eriksen dengan temuan-temuan mutakhir tentang paradoks multikulturalisme Indonesia (Farkhan & Maryani, 2023; Harjatanaya & Hoon, 2020; Sari & Samsuri, 2020), serta diskursus alternatif tentang *interculturalism* dan *multicultural nationalism* (Modood, 2020; Yogeeswaran

et al., 2021). Nilai kebaruannya terletak pada upaya menggeser fokus dari sekadar pengakuan perbedaan menuju analisis negosiasi batas mayoritas–minoritas dan implikasinya bagi rekonstruksi nasionalisme dan kebijakan kewarganegaraan di Indonesia.

Buku ini berposisi bahwa multikulturalisme Indonesia hanya dapat dipertahankan bila direkonstruksi menjadi multikulturalisme partisipatif berbasis negosiasi identitas dan interkulturalisme, bukan sekadar toleransi simbolik. Secara khusus, Buku ini bertujuan untuk: (1) mengkaji secara kritis konsep etnisitas dan mutikulturalisme dalam perspektif Thomas Hylland Eriksen; (2) mensintesiskan temuan-temuan penelitian mutakhir mengenai paradoks kebhinnekaan dan praktik multikulturalisme di Indonesia,; dan (3) merumuskan arah rekonstruksi multikulturalisme Indonesia menuju model multikulturalisme partisipatif yang berorientasi pada negosiasi identitas etnik–nasional, keadilan kultural, dan penguatan pendidikan kewarganegaraan yang dialogis dan interkultural.

Paradoks Kebhinnekaan: Etnisitas dan Multikulturalisme di Indonesia

Studi tentang multikulturalisme berkembang pesat pada akhir abad ke-20, terutama di kalangan filsuf politik liberal, seiring meningkatnya tuntutan pengakuan dari kelompok etno-kultural dan agama minoritas di negara demokratis (Saraswati & Manalu, 2023). Secara umum, multikulturalisme dimaknai sebagai pandangan yang menekankan penerimaan keragaman secara inklusif, egaliter, dan toleran. Dalam perspektif ini, multikulturalisme bukan hanya deskripsi tentang fakta kemajemukan, tetapi sebuah proyek normatif untuk menjamin koeksistensi damai sekaligus keadilan bagi kelompok-kelompok dengan identitas berbeda (Farrell, 2023; Torres & Tarozzi, 2020). Karena itu, multikulturalisme menempati posisi sentral dalam politik dan budaya global kontemporer keragaman identitas yang semakin intensif akibat globalisasi menghadirkan kompleksitas masalah sosial dan budaya yang menuntut kemampuan mengelola perbedaan secara konstruktif.

Kerangka teoritik multikulturalisme sendiri tidak tunggal. Literatur mutakhir umumnya mengelompokkan pemikiran multikulturalisme ke dalam tiga arus besar. Pertama, politik rekognisi, yang menekankan pengakuan atas martabat dan identitas budaya kelompok yang selama ini

diremehkan atau dimarjinalkan. Dalam arus ini, pengakuan dipandang sebagai syarat pemulihan luka historis dan prasyarat partisipasi setara dalam ruang publik (Schick, 2020; Taylor, 2021). Kedua, multikulturalisme pluralis, yang menekankan harmoni sosial melalui penghormatan terhadap hak kolektif, dialog, dan koeksistensi antarkelompok budaya (Modood, 2020) (Mahajan, 2025). Ketiga, multikulturalisme liberal, yang berupaya mengintegrasikan perlindungan hak kelompok minoritas ke dalam prinsip kebebasan dan kesetaraan liberal, antara lain melalui hak khusus kelompok (*group-differentiated rights*) (Boucher, 2024; Igwe, 2024; Monvoisin, 2024). Ketiga arus ini membuka berbagai kemungkinan desain kebijakan, tetapi juga menyimpan risiko ketika diadopsi secara parsial atau ahistoris, misalnya ketika pengakuan kelompok justru membekukan batas identitas menjadi kaku dan eksklusif.

Pada tataran konseptual, multikulturalisme sendiri mengandung ambivalensi. Secara etimologis, istilah ini menggabungkan multi (jamak) dan kulturalisme (budaya), yang menegaskan pentingnya pengakuan atas keberagaman budaya beserta konsekuensi politik, sosial, dan ekonominya. Secara terminologis, Parekh (2008) mendefinisikan masyarakat multikultural sebagai masyarakat yang terdiri dari beragam komunitas budaya dengan konsepsi dunia, nilai, dan adat istiadat yang berbeda (Parekh, 2008). Sementara Furnivall menggambarkan masyarakat majemuk sebagai masyarakat yang terdiri atas dua atau lebih elemen yang hidup berdampingan tanpa banyak pembauran dalam satu kesatuan politik. Kedua pandangan ini mengisyaratkan bahwa multikulturalisme bergerak pada spektrum antara fakta keberagaman yang terpisah dan cita-cita persatuan dalam keragaman yang dinamis. Di sinilah letak paradoks Indonesia, secara faktual, banyak komunitas masih hidup terpisah dan mengalami ketimpangan, sementara secara normatif negara mengklaim telah mencapai persatuan dalam keberagaman.

Ketika lanskap teoritik tersebut dibawa ke Indonesia, terjadi paradoks kebhinnekaan yang tampak dengan jelas. Di satu sisi, Indonesia menampilkan diri sebagai negara multikultural dengan semboyan *Bhinneka Tunggal Ika*, pengakuan konstitusional terhadap beberapa agama, dan berbagai program pendidikan multikultural, moderasi beragama, serta penguatan toleransi (Raihani, 2018; Susanto, 2018). Konfigurasi ini

memproyeksikan citra Indonesia sebagai laboratorium multikulturalisme yang berhasil mengelola keragaman. Di sisi lain, sejarah dan realitas sosial dua dekade terakhir menunjukkan rangkaian konflik komunal, kekerasan bernuansa SARA, dan praktik diskriminasi yang persisten. Penelitian tentang konflik Maluku, Poso, dan berbagai kekerasan antar komunitas mengungkap bagaimana identitas etnis dan agama dimobilisasi sebagai justifikasi kekerasan, sementara negara tidak selalu hadir sebagai penjamin keadilan bagi seluruh warga (Barron, 2012; Bertrand, 2012; Klinken, 2007).

Kajian Barron (2012) mengenai kekerasan pascakonflik di Maluku dan Maluku Utara, misalnya, menunjukkan bahwa berakhirnya konflik berskala besar tidak otomatis menghentikan kekerasan; justru, bentuk-bentuk kekerasan baru muncul dalam periode pascakonflik (Barron, 2012). Pendekatan yang digunakan Bertrand (2012) untuk menjelaskan konflik komunal menyoroti sedikitnya empat cara memahami etnisitas sebagai kanal perjuangan politik, konstruktivis, yang menekankan konteks sosial-historis pembentukan batas etnis, instrumentalis, yang menyoroti peran elite dalam memobilisasi identitas; primordialis, yang menganggap etnisitas sebagai warisan alamiah yang relatif kekal; serta institusionalis, yang menelusuri peran institusi negara dalam melanggengkan definisi bangsa dan penggunaan kekerasan represif. Pendekatan institusionalis menggarisbawahi bagaimana elite politik memberikan legitimasi pada aparatus keamanan untuk menindak gerakan yang dianggap mengancam kesatuan bangsa (Bertrand, 2012).

Paradoks kebhinnekaan tidak hanya nampak dalam episode kekerasan terbuka, tetapi juga dalam praktik kebijakan sehari-hari. Negara mengklaim diri sebagai pelindung semua warga tanpa diskriminasi, namun dalam banyak kasus, suara mayoritas dijadikan penentu utama dalam keputusan publik, misalnya terkait pendirian atau penutupan rumah ibadah minoritas. Penelitian Firdausi & Nuraeni (2023) serta Sirait (2019) memperlihatkan bagaimana aspirasi kelompok minoritas kerap diposisikan sebagai gangguan terhadap ketertiban dan harmoni sosial, meskipun secara hukum mereka memiliki hak yang sama. Dalam perspektif Eriksen, praktik ini mencerminkan proses *boundary making* institusional, negara ikut mempertegas batas "kami–mereka", "warga normal" dan "warga yang dianggap bermasalah". Multikulturalisme yang diagungkan dalam retorika

nasional berubah menjadi rezim pengelolaan keragaman yang berpotensi memperkuat dominasi mayoritas (Firdausi & Nuraeni, 2023; Sirait, 2019).

Spektrum intoleransi dan diskriminasi yang terlembaga ini dapat dibaca sebagai bagian dari kecenderungan xenofobik dan rasis yang lebih luas, sebagaimana dijelaskan dalam Manual *Discrimination and Intolerance* dari Council of Europe (2025). Di Indonesia, kecenderungan tersebut tampak dalam rasisme terhadap orang asli Papua, prasangka terhadap warga Tionghoa, stereotip atas kelompok agama minoritas, serta pelabelan komunitas tertentu sebagai pengganggu kerukunan (Farkhan & Maryani, 2023; Harjatanaya & Hoon, 2020; Sari & Samsuri, 2020). Dengan demikian, klaim bahwa Indonesia telah berhasil merayakan kebhinnekaan sering kali tidak dibarengi upaya serius membongkar struktur dan praktik yang memproduksi ketidaksetaraan.

Paradoks ini juga tercermin kuat di ruang pendidikan. Studi Rohmah (2025) di sebuah SD negeri menunjukkan bahwa nilai-nilai multikultural telah diupayakan melalui budaya sekolah dan praktik pembelajaran, tetapi tidak tertuang secara eksplisit dalam kurikulum formal; implementasinya bergantung pada inisiatif individu guru dan belum didukung kebijakan operasional yang jelas (Rohmah, 2025). Penelitian Sibawaihi & Fernandes (2023) di empat perguruan tinggi negeri menemukan bahwa multikulturalisme diintegrasikan dengan ideologi nasional (Pancasila) dan kearifan lokal (misalnya tradisi Jawa atau Islam moderat), tetapi pelaksanaannya terbatas oleh otonomi institusi, pendanaan, dan kapasitas sumber daya manusia. Pola ini menunjukkan bahwa pendidikan multikultural di Indonesia cenderung bersifat seremonial seperti perayaan hari besar, pengenalan pakaian adat, dan slogan toleransi, tanpa pendalaman kritis terhadap relasi kuasa, stereotip, dan pengalaman diskriminasi peserta didik (Sibawaihi & Fernandes, 2023).

Rekonstruksi Multikulturalisme: Kebhinnekaan dan Praktik Multikulturalisme di Indonesia dalam Perspektif Eriksen

Dalam buku *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, Eriksen menjelaskan bahwa etnisitas bukanlah sebuah properti atau sifat kaku yang dimiliki oleh suatu kelompok yang terisolasi, melainkan merupakan aspek dari sebuah hubungan sosial. Eriksen secara kritis menolak gagasan

esensialis yang menganggap etnisitas sebagai sesuatu yang statis atau bawaan. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa etnisitas hanya muncul ketika perbedaan budaya dianggap relevan dalam interaksi sosial. Hal ini berarti dua kelompok yang sangat berbeda secara budaya tidak serta merta memiliki hubungan etnis jika mereka tidak saling berinteraksi atau jika perbedaan tersebut tidak dianggap penting secara sosial. Oleh karena itu, etnisitas bersifat situasional, seorang individu dapat menekankan atau menyembunyikan identitas etnisnya tergantung pada situasi sosial yang dihadapinya, sebuah konsep yang dikenal sebagai *under-communication* atau *over-communication* identitas. Eriksen menekankan bahwa untuk memahami etnisitas, kita tidak boleh melihat pada isi kebudayaan (seperti pakaian atau makanan), melainkan pada batas-batas sosial (*boundaries*) yang memisahkan kelompok-kelompok tersebut, sebuah perspektif yang sangat dipengaruhi oleh Fredrik Barth. Pemahaman relasional ini krusial untuk membedah kasus di Indonesia, di mana konflik sering pecah bukan karena perbedaan budaya itu sendiri, melainkan ketika perbedaan itu dimobilisasi dalam interaksi politik.

Secara kritis, Eriksen membantah asumsi lama bahwa etnisitas adalah sisa-sisa masa lalu primordial yang akan menghilang seiring dengan modernisasi. Sebaliknya, ia berargumen bahwa etnisitas dan nasionalisme justru sering kali merupakan reaksi terhadap proses modernisasi itu sendiri. Dalam masyarakat modern yang kompleks, di mana batas-batas tradisional kabur akibat urbanisasi dan kapitalisme, etnisitas menjadi cara bagi individu untuk menciptakan ketertiban sosial dan makna. Eriksen menunjukkan bahwa kontak antarkelompok yang semakin intensif akibat globalisasi tidak menghilangkan perbedaan, tetapi justru sering memicu kesadaran akan perbedaan tersebut, yang kemudian dikodifikasi menjadi identitas etnis yang lebih kaku demi kepentingan politik atau sumber daya. Dengan demikian, etnisitas modern sering kali merupakan upaya sadar untuk menciptakan kesinambungan dengan masa lalu di tengah perubahan sosial yang cepat, meskipun kesinambungan tersebut sering kali diciptakan atau direkayasa kembali (*invented*).

Dalam analisisnya mengenai multikulturalisme, Eriksen menyoroti dilema fundamental yang dihadapi oleh negara-negara majemuk, ketegangan antara hak untuk menjadi sama (kesetaraan) dan hak untuk menjadi berbeda.

Eriksen mengkritik kebijakan multikulturalisme yang, dalam upayanya menghargai keberagaman, justru sering kali menjebak individu ke dalam kategori-kategori etnis yang kaku. Ia menyebut ini sebagai paradoks multikulturalisme, di mana negara mungkin secara tidak sengaja memaksa warga negara untuk mengadopsi label etnis tertentu untuk mendapatkan akses terhadap hak atau sumber daya, bahkan jika individu tersebut tidak ingin didefinisikan oleh etnisitasnya. Hal ini menciptakan risiko esensialisasi budaya, di mana budaya dianggap sebagai benda mati yang harus dilestarikan, padahal budaya sejatinya cair dan terus berubah.

Eriksen secara tajam menganalisis bagaimana multikulturalisme dan politik identitas sering kali melibatkan proses reifikasi budaya, yaitu menjadikan budaya sebagai sebuah benda atau objek yang terukur. Dalam perjuangan untuk mendapatkan pengakuan atau hak politik, kelompok minoritas sering kali harus mempresentasikan budaya mereka dalam bentuk yang dapat dipahami oleh birokrasi negara, seperti melalui tarian, pakaian adat, atau narasi sejarah yang disederhanakan. Eriksen memperingatkan bahwa proses ini, meskipun mungkin menguntungkan secara politik, dapat mendistorsi realitas kehidupan sosial yang sebenarnya lebih cair dan hibrida. Ia mencontohkan bagaimana multikulturalisme perbedaan (*difference multiculturalism*) dapat menghambat dialog dan kompromi karena terlalu menekankan pada relativisme budaya yang ekstrem, berbeda dengan multikulturalisme kritis yang mendorong dialog demokratis melintasi batas-batas kelompok.

Sebagai penyeimbang, Eriksen menekankan pentingnya melihat identitas sebagai majemuk, hibrid, dan selalu dalam proses. Di era globalisasi, individu dapat sekaligus memaknai dirinya sebagai anggota kelompok etnik tertentu, warga negara, bagian dari komunitas agama, serta bagian dari jaringan global tertentu. Identitas yang berlapis dan berubah-ubah ini menunjukkan bahwa batas-batas etnik maupun nasional tidak pernah benar-benar final, tetapi selalu dinegosiasikan dalam konteks konkret. Dengan kerangka inilah etnisitas dan multikulturalisme seharusnya dipahami bukan sebagai kumpulan kotak-kotak kultural yang tertutup, melainkan sebagai proses negosiasi batas yang berlangsung terus menerus.

Pandangan Eriksen ini sangat membantu dalam membaca paradoks kebhinnekaan untuk menghindari jebakan penjelasan yang hanya menyalahkan benturan budaya. Eriksen menekankan bahwa etnisitas adalah hubungan yang dibangun dan dipertahankan melalui simbol, narasi, dan institusi, bukan sifat kaku yang melekat pada kelompok (Eriksen, 2010). Ketika kebijakan publik cenderung memetakan warga ke dalam kotak-kotak SARA yang kaku dan memperlakukan identitas seolah-olah tetap, maka yang terjadi adalah reifikasi identitas dan *boundary maintenance* yang memperdalam segregasi. Ferdman (2017) menyebut gejala ini sebagai paradoks inklusi, upaya menciptakan inklusi melalui kategori-kategori resmi justru bisa memproduksi perasaan eksklusi bagi kelompok yang diklasifikasikan (Ferdman, 2017). Dalam konteks Indonesia, hal ini tampak ketika simbol-simbol nasional seperti Pancasila dan *Bhinneka Tunggal Ika* dijunjung tinggi, tetapi pada saat yang sama batas mayoritas–minoritas dikeraskan melalui regulasi dan praktik birokrasi.

Sebagai respons atas kelemahan multikulturalisme normatif tersebut, sejumlah pemikir mengajukan interkulturalisme sebagai ideologi alternatif. Yogeeswaran dkk (2021) menekankan tiga pilar interkulturalisme, dialog antar budaya, identitas yang fleksibel dan kompleks, serta pembentukan ikatan moral bersama yang melampaui batas kelompok (Yogeeswaran et al., 2021). Berbeda dari multikulturalisme yang berfokus pada pengakuan perbedaan, interkulturalisme menekankan interaksi transformatif dan komitmen bersama di antara warga yang beragam. Dalam konteks Indonesia, pendekatan ini relevan untuk menjembatani jurang antara klaim kebhinnekaan dan praktik eksklusif sehari-hari. Subbagian berikut akan mengembangkan lebih jauh bagaimana interkulturalisme dan perspektif etnisitas relasional ala Eriksen dapat mearrnjadi dasar rekonstruksi multikulturalisme Indonesia menuju model yang lebih partisipatif dan berkeadilan.

Paparan tentang paradoks kebhinnekaan dan praktik multikulturalisme di Indonesia menunjukkan bahwa kerangka multikulturalisme yang dominan selama ini masih bersifat normatif, seremonial, dan sering kali memperkuat batas mayoritas–minoritas. Upaya pengakuan identitas berjalan tanpa diimbangi dengan pembongkaran relasi kuasa dan struktur ketidakadilan, sehingga multikulturalisme lebih berfungsi sebagai manajemen perbedaan

yang aman secara politik daripada sebagai proyek keadilan. Pada titik ini, gagasan interkulturalisme dan perspektif etnisitas relasional ala Eriksen membuka ruang bagi rekonstruksi, fokus tidak lagi berhenti pada perbedaan yang diakui, melainkan pada cara batas identitas dinegosiasikan dan diubah melalui dialog, kebijakan, dan praktik institusional yang setara.

Rekonstruksi multikulturalisme Indonesia karena itu perlu diarahkan pada model multikulturalisme partisipatif, yakni pengelolaan keragaman yang menempatkan semua kelompok sebagai subjek yang berhak mendefinisikan aturan hidup bersama. Dalam kerangka ini, negara dan institusi tidak cukup mengklaim netralitas, tetapi harus secara sadar meninjau ulang regulasi, prosedur, dan praktik birokrasi yang selama ini mengukuhkan batas warga normal dan warga bermasalah. Perspektif Eriksen membantu menegaskan bahwa batas-batas tersebut bukan sesuatu yang alamiah, melainkan produk kebijakan dan wacana; artinya, ia dapat dan harus dinegosiasi ulang bila bertentangan dengan prinsip keadilan. Multikulturalisme partisipatif menuntut forum deliberatif di mana kelompok-kelompok terdampak boleh menyuarakan pengalaman dan aspirasinya, bukan hanya menjadi objek sosialisasi kebijakan.

Model multikulturalisme partisipatif ini bertumpu pada sedikitnya tiga pilar. Pertama, pengakuan kultural yang substantif, yang tidak hanya menghadirkan simbol-simbol perbedaan (busana, tarian, festival), tetapi juga mengintegrasikan narasi dan kontribusi kelompok minoritas ke dalam sejarah dan imajinasi kebangsaan. Kedua, keadilan distribusi dan akses, yang memastikan bahwa identitas etnik, agama, atau ras tidak lagi menjadi faktor penentu utama dalam akses terhadap pendidikan, pekerjaan, dan layanan publik. Ketiga, dialog dan keamanan multikultural, yaitu jaminan institusional bahwa kelompok yang selama ini termarginalkan memiliki ruang aman untuk menyampaikan kritik, menyatakan identitas, dan menegosiasikan haknya tanpa risiko kekerasan atau kriminalisasi. Tiga pilar ini merefleksikan kebutuhan untuk menggabungkan prinsip pengakuan dari Parekh (2008) dan Modood (2020) dengan koreksi struktural atas ketimpangan yang ditekankan oleh Eriksen dalam analisisnya tentang mayoritas–minoritas.

Dalam kerangka rekonstruksi tersebut, pendidikan memiliki peran strategis sebagai ruang latihan negosiasi identitas dan batas. Kurikulum PKn perlu bergerak melampaui pengajaran sloganik tentang toleransi dan *Bhinneka Tunggal Ika* menuju pembelajaran yang mendorong peserta didik membaca secara kritis kasus-kasus nyata diskriminasi, rasisme, dan kekerasan komunal. Perspektif etnisitas relasional ala Eriksen dapat dioperasikan sebagai lensa pedagogis, peserta didik diajak mengidentifikasi bagaimana batas "kita–mereka" dibentuk dalam pengalaman sehari-hari, siapa yang diuntungkan dan dirugikan, dan bagaimana batas tersebut dapat dinegosiasikan ulang melalui dialog dan aksi kolektif. Dengan demikian, PKn tidak berhenti pada penginternalisasian nilai abstrak, tetapi melatih keberanian moral dan kompetensi deliberatif yang diperlukan untuk hidup dalam masyarakat majemuk.

Pendekatan interkulturalisme menambah dimensi penting dalam rekonstruksi ini. Jika multikulturalisme cenderung menekankan pengakuan perbedaan antar komunitas, interkulturalisme menekankan pentingnya interaksi yang berkelanjutan, kolaborasi, dan pembentukan identitas bersama di ruang publik. Di sekolah dan kampus, ini berarti mendorong proyek-proyek kolaboratif lintas identitas, forum diskusi yang mengangkat pengalaman minoritas, serta kebijakan anti-diskriminasi yang jelas dan ditegakkan secara konsisten. Di tingkat komunitas dan kebijakan lokal, interkulturalisme menuntut mekanisme partisipasi yang melibatkan warga dari latar belakang yang beragam dalam perencanaan dan evaluasi kebijakan. Dengan cara ini, rekonstruksi multikulturalisme tidak berhenti pada tingkat wacana, tetapi menyentuh praksis keseharian warga dan institusi.

Rekonstruksi multikulturalisme Indonesia menuntut penyelarasan antara kerangka teoritik dan desain kelembagaan. Menggabungkan pemikiran Eriksen tentang etnisitas dan nasionalisme yang relasional dengan gagasan Parekh dan pemikir multikultural lain tentang pengakuan dan keadilan, multikulturalisme Indonesia dapat diarahkan menjadi proyek politik dan pedagogik yang lebih refleksif, dialogis, dan berorientasi keadilan. Identitas etnik dan agama tidak diposisikan sebagai ancaman yang harus dikendalikan, tetapi sebagai sumber daya untuk memperluas solidaritas dan memperkaya demokrasi. Dengan demikian, klaim kebhinnekaan tidak lagi

menjadi slogan yang menutupi praktik eksklusi, melainkan komitmen nyata untuk menata ulang batas-batas identitas dan kewargaan secara partisipatif. Kerangka inilah yang menjadi dasar bagi simpulan dan rekomendasi penelitian ini mengenai arah multikulturalisme Indonesia di masa depan.

Kesimpulan

Kajian ini menegaskan bahwa kerangka etnisitas relasional dan nasionalisme dalam perspektif Thomas Hylland Eriksen memberikan alat analitis yang kuat untuk membaca kembali multikulturalisme Indonesia. Etnisitas tidak dipahami sebagai sifat primordial yang melekat pada kelompok, tetapi sebagai relasi yang dibangun melalui proses *boundary making* dan *boundary maintenance*, nasionalisme modern cenderung menyelaraskan batas politik negara dengan batas budaya tertentu. Dalam kerangka ini, klaim multikulturalisme Indonesia yang ditopang oleh Pancasila dan semboyan Bhinneka Tunggal Ika perlu diuji dari sejauh mana ia mampu menata ulang, bukan justru mengeraskan, batas-batas identitas etnik-nasional.

Sintesis atas literatur mutakhir menunjukkan bahwa multikulturalisme Indonesia masih menyimpan paradoks mendasar. Di satu sisi, terdapat pengakuan normatif terhadap keragaman melalui konstitusi, kebijakan pendidikan, dan wacana publik tentang toleransi, moderasi beragama, serta kerukunan. Di sisi lain, praktik kebijakan dan kehidupan sehari-hari masih diwarnai diskriminasi, rasisme, dan kekerasan bernuansa SARA, baik melalui kontestasi politik identitas maupun keputusan birokratis yang berpihak pada suara mayoritas. Pendidikan multikultural pun kerap berhenti pada level seremonial tanpa menguliti struktur ketidakadilan dan relasi kuasa yang memproduksi kategori mayoritas–minoritas.

Berdasarkan dialog antara kerangka Eriksen dan temuan-temuan tersebut, Buku ini memposisikan perlunya rekonstruksi multikulturalisme Indonesia menuju multikulturalisme partisipatif dan interkultural. Rekonstruksi ini menuntut pengakuan kultural yang substantif, keadilan distribusi dan akses, serta jaminan dialog dan keamanan multikultural bagi kelompok-kelompok yang selama ini termarginalkan. Pendidikan Kewarganegaraan dipanggil untuk bergerak melampaui pengajaran nilai secara sloganik menuju pedagogi dialogis yang melatih keberanian moral dan kompetensi deliberatif warga muda dalam menegosiasikan batas "kita–mereka".

Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan kajian multikulturalisme dan Pendidikan Kewarganegaraan di Indonesia dengan menawarkan kerangka konseptual berbasis etnisitas relasional sebagai dasar pembacaan

ulang kebijakan dan praktik kewarganegaraan. Namun, karena berbasis *literature review*, temuan Buku ini masih memerlukan pengujian empiris lebih lanjut. Studi lapangan mendalam mengenai praktik negosiasi identitas di sekolah, komunitas lokal, dan arena kebijakan publik menjadi agenda penting untuk menajamkan dan memverifikasi model multikulturalisme partisipatif–interkultural yang ditawarkan.

Daftar Pustaka

Barron, P. (2012). *Seusai Perang Komunal: Memahami Kekerasan Pasca-Konflik Di Indonesia Timur Dan Upaya Penanganannya*. Csps Books.

Bertrand, J. (2012). *Nasionalisme Dan Konflik Etnis Di Indonesia*. Ombak.

Boucher, F. (2024). Liberal Multiculturalism And Religious Diversity. In *Multicultural Citizenship* (Pp. 218–239). Routledge. Https://Www.Taylorfrancis.Com/Chapters/Edit/10.4324/9781003435853-11/Liberal-Multiculturalism-Religious-Diversity-Fran%C3%A7ois-Boucher

BPS. (2015). *Mengulik Data Suku Di Indonesia*. Badan Pusat Statistik. Https://Www.Bps.Go.Id/Id/News/2015/11/18/127/Mengulik-Data-Suku-Di-Indonesia.Html

British Values. In F. Farrell, *Fundamental British Values, Michel Foucault, And Religious Education Teacher Subjectivity* (Pp. 75–103). Springer International Publishing. Https://Doi.Org/10.1007/978-3-031-30687-7_4

Council Of Europe Conseil Del'europ. (2025). *Discrimination And Intolerance*. Manual For Human Rights Education With Young People. Https://Www.Coe.Int/En/Web/Compass/Discrimination-And-Intolerance

Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives (3rd ed.)*. Pluto Press.

Farkhan, M. R., & Maryani, E. (2023). Dari Keberagaman Entitas Menjadi Ketimpangan Multisektor Di Indonesia. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, *12*(3), 593–604. Https://Doi.Org/10.23887/Jish.V12i3.69580

Fauza, A., & Kelana, H. (2025). Multikulturalisme Di Indonesia: Makna, Problematika, Dan Strategi Pengembangan. *Jurnal Studi Islam, Sosial Dan Pendidikan*, *4*(2). Https://Ejournal.Almarkazibkl.Org/Index.Php/Ince

Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes Of Inclusion: Understanding And Managing The Tensions Of Diversity And Multiculturalism. *Journal Of Applied Behavioral Science*, *53*(2), 235–263. Https://Doi.Org/10.1177/0021886317702608

Firdausi, D. A., & Nuraeni, N. (2023). Perlawanan Diaspora Yahudi Sulawesi Utara Terhadap Antisemitisme Melalui Museum Holocaust Indonesia. *Indonesian Journal Of Religion And Society*, *5*(2), 95–111. Https://Doi.Org/10.36256/Ijrs.V5i2.364

Harjatanaya, T. Y., & Hoon, C. Y. (2020). Politics Of Multicultural Education In Post-Suharto Indonesia: A Study Of The Chinese Minority. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, *50*(1), 18–35. Https://Doi.Org/10.1080/03057925.2018.1493573

Harsono, A. (2024). *Rasisme Dan Diskriminasi Terhadap Orang Asli Papua Masih Terjadi. Apa Penyebabnya?* Tempo.Co. Https://Www.Hrw.Org/Id/News/2024/12/16/390161

Hoon, C. Y. (2017). Putting Religion Into Multiculturalism: Conceptualising Religious Multiculturalism In Indonesia. *Asian Studies Review*, *41*(3), 476–493. Https://Doi.Org/10.1080/10357823.2017.1334761

Igwe, I. C. (2024). Liberal Democracy In A Multicultural Society. *Estaga: Journal Of Interdisciplinary Perspectives*, *1*(1). Https://Acjol.Org/Index.Php/Estaga/Article/View/4542

Klinken, G. Van. (2007). *Perang Kota Kecil: Kekereasan Komunal Dan Demokratisasi Di Indonesia*. Yayasan Obor Indonesia.

Mahajan, G. (2025). Being Rooted Yet Open: Cultural Plurality And Cross-Cultural Conversations. *Ethnicities*, 14687968241306894. Https://Doi.Org/10.1177/14687968241306894

Malik, I., Syafruddin, S., Wahidah, A., & Aryat, R. (2024). Analisis Dimensi Interkultural Antar Masyarakat Beragama Studi Fenomenologi Pada Masyarakat Kota Mataram. *Sosio Edukasi Jurnal Studi Masyarakat Dan Pendidikan*, *8*(1), 62–71. Https://Doi.Org/10.29408/Sosedu.V8i1.27919

Marzuki, Miftahuddin, & Murdiono, M. (2020). Multicultural Education In Salaf Pesantren And Prevention Of Religious Radicalism In Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, *39*(1), 12–25. Https://Doi.Org/10.21831/Cp.V39i1.22900

Modood, T. (2020). Multiculturalism As A New Form Of Nationalism? *Nations And Nationalism*, *26*(2), 308–313. Https://Doi.Org/10.1111/Nana.12571

Nuryadi, M. H., Zamroni, Z., & Suharno, S. (2020). The Pattern Of The Teaching Of Multiculturalism-Based Civics Education: A Case Study At Higher Education Institutions. *European Journal Of Educational Research*, *9*(2).

Parekh, B. (2008). *Rethinking Multiculturalism: Keragaman Budaya Dan Teori Politik*. Kanisius.

Peta Bahasa. (2024). *Data Bahasa Di Indonesia*. Kemdikbud. Https://Petabahasa.Kemdikbud.Go.Id/Databahasa.Php

Raihani, R. (2018). Education For Multicultural Citizens In Indonesia: Policies And Practices. *Compare*, *48*(6), 992–1009. Https://Doi.Org/10.1080/03057925.2017.1399250

Raja Damaitu, E. (2025). Pluralism And Social Justice In Pancasila Democracy: Between Ideals And Reality Menggapai Keadilan Sosial Berdasarkan Demokrasi Pancasila: Antara Cita-Cita Dan Realitas. *Journal Of Constitutional Law Society*, *3*(1). Https://Doi.Org/10.36448/Cls.V4i01.103

Rohmah, P. A. (2025). Rekonstruksi Kurikulum Berbasis Multikultural Untuk Menanggapi Tantangan Keberagaman Di Indonesia. *Educational : Jurnal Inovasi Pendidikan & Pengajaran*, *5*(3), 167–186.

Saraswati, L. G., & Manalu, A. G. B. (2023). Rekognisi Keragaman Budaya Dan Multikulturalisme Bhineka Tunggal Ika. *Krtha Bhayangkara*, *17*(2), 273–296.

Farrell, F. (2023). Multiculturalism, Religious Education, And Fundamental

Sari, E. N., & Samsuri, S. (2020). Etnosentrisme Dan Sikap Intoleran Pendatang Terhadap Orang Papua. *Jurnal Antropologi: Isu-Isu Sosial Budaya*, *22*(1), 142–150. Https://Doi.Org/10.25077/Jantro.V22.N1.P142-150.2020

Schick, K. (2022). From Ambivalence To Vulnerability: Recognition And The Subject. *Journal For The Theory Of Social Behaviour*, *52*(4), 595–608. Https://Doi.Org/10.1111/Jtsb.12351

Sibawaihi, S., & Fernandes, V. (2023). Globalizing Higher Education Through Internationalization And Multiculturalism: The Case Of Indonesia. *Higher*

Education Quarterly, *77*(2), 232–245. Https://Doi.Org/10.1111/Hequ.12391

Sirait, B. C. (2019). Ancaman Diskriminasi Minoritas Dan Hilangnya Multikulturalisme Di Indonesia: Studi Kasus Penutupan Gki Yasmin Bogor. *Jurnal Ilmu Politik*, *10*(1), 28–39.

Suparlan, P. (2002). Menuju Masyarakat Indonesia Yang Multikultural. *Simposium Internasional Jurnal Antropologi Indonesia Ke-3*, *69*.

Susanto, H. (2018). Perception On Cultural Diversity And Multiculturalism Education. *Proceedings Of The 1st International Conference On Social Sciences Education - "Multicultural Transformation In Education, Social Sciences And Wetland Environment."* Https://Doi.Org/10.2991/Icsse-17.2018.30

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining The Politics Of Recognition.* Eric. Https://Eric.Ed.Gov/?Id=Ed381605

Taylor, C. (2021). The Politics Of Recognition. In *Campus Wars* (Pp. 249–263). Routledge.Https://Www.Taylorfrancis.Com/Chapters/Edit/10.4324/9780429038556-26/Politics-Recognition-Charles-Taylor

Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism In The World System: Towards A Social Justice Model Of Inter/Multicultural Education. *Globalisation, Societies And Education*, *18*(1), 7–18. Https://Doi.Org/10.1080/14767724.2019.1690729

Yogeeswaran, K., Gale, J., & Verkuyten, M. (2021). Interculturalism As A Strategy To Manage Diversity: Moving Psychological Research Beyond Colorblindness And Multiculturalism. *Social And Personality Psychology Compass*, *15*(10), 1–16. Https://Doi.Org/10.1111/Spc3.12640

BAB IX
PENGUATAN PRAKTIK DELIBERATIF MAHASISWA MELALUI RUANG KELAS

Triyani
Dosen Universitas Palangka Raya

Abstrak: Artikel ini merupakan kajian literatur yang bertujuan menganalisis peran pendidikan tinggi dalam memperkuat praktik deliberatif mahasiswa sebagai bagian dari penguatan demokrasi di Indonesia. Berangkat dari posisi strategis Generasi Z dan mahasiswa sebagai aktor dominan dalam struktur demografis politik Indonesia, kajian ini menyoroti tantangan regresi demokrasi, melemahnya ruang publik, serta memudarnya fungsi politik pendidikan tinggi akibat orientasi neoliberalisasi dan komersialisasi kampus. Metode yang digunakan adalah literature review terhadap kajian-kajian tentang partisipasi politik mahasiswa, demokrasi deliberatif, pendidikan kewarganegaraan, dan keterlibatan kampus dalam kehidupan publik. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan tinggi memiliki potensi signifikan sebagai ruang deliberatif yang mampu membentuk kapasitas dialogis, kritis, dan partisipatif mahasiswa. Namun, potensi tersebut sering terhambat oleh orientasi institusional yang lebih menekankan pembentukan *homo economicus* dibandingkan *homo politicus*. Literatur juga menunjukkan bahwa praktik deliberasi yang terintegrasi dalam ruang kelas, organisasi kemahasiswaan, dan program keterlibatan masyarakat dapat memperkuat kompetensi kewarganegaraan mahasiswa serta meningkatkan kapasitas deliberatif universitas. Artikel ini menegaskan pentingnya rekontekstualisasi peran pendidikan tinggi sebagai arena pembelajaran demokrasi yang deliberatif, inklusif, dan berorientasi pada pemecahan persoalan publik secara kolaboratif.

Pendahuluan

Negara Indonesia merupakan salah satu negara demokrasi terbesar di dunia. Sebagai sebuah negera demorasi keterlibatan Generasi Z sangat menentukan masa depan demokrasi di Indonesia, khususnya dalam rangka menjembatani terbentuknya sebuah konstruksi masyarakat yang cerdas dan bijaksana dalam berpolitik. Generasi Z sangat berperan sebagai *agen of change* maupun *agen of social control* dengan membawa sebuah transformasi gagasan atau pemikiran inovatif. Fase demi fase perjalanan peradaban bangsa Indonesia mendaulat kaum muda sebagai agen perubahan, agen kontrol sosial serta sebagai penggerak peradaban masyarakat (Pijar, *et al*, 2025; Ariani, 2020; Cahyono, 2019; Utami & Najicha, 2022).

Data menunjukkan bahwa struktur umur penduduk Indonesia dalam pemilihan umum tahun 2024 dikategorikan ke dalam beberapa kriteria yakni pemilih yang berasal dari generasi *pre-boomer* (lahir sebelum 1945) sebanyak 1,74 persen. Kemudian pemilih generasi *baby boomer* (lahir pada 1946-1964)13,73 persen. Sementara pemilih generasi X (lahir 1965-1980) sebanyak 28,07 persen, generasi Y atau milenial (lahir 1981-1996) 33,6 persen, dan generasi Z (1997-2012) 22,85 persen. Dari data tersebut menunjukkan bahwa pemilih generasi milenial dan Z mendominasi di Pemilu 2024 dengan 56,45 persen (Triono, 2023).

Keterlibatan warga negara menjadi ruh bagi negara yang menganut sistem demokrasi (Yildirim, 2015). Keterlibatan politik individu dapat dilihat dari beberapa indikator, seperti keterlibatan digital, keterlibatan komunitas, keterlibatan kampanye, kontak dengan pemerintah, serta keikutsertaan dalam memilih (Owen & Soule, 2015). Artikulasi pelibatan politik era sekarang menghadapi tantangan yang terus bergejolak. Hart (2009), menyatakan bahwa era sekarang ini warga muda dihadapkan pada krisis kewarganegaraan. Dimana, warga muda dihadapkan pada persoalan sikap apatis, pesimis dan *disengagement* dalam kehidupan politik. Jurdi (2012), menjelaskan bahwa pemuda memiliki peran strategis dalam dinamika politik di Indonesia sesuai dengan konteks sosial kultural yang merupakan sebuah manifestasi dari keinginan untuk terbebas dari kolonialisme. Para pemuda menempati posisi yang kritis dalam mengkontruk identitas mereka.

Oleh, karena itu keterlibatan warga negara muda dalam politik sesuai dengan cara-cara yang menghormati identitas meraka sebagai warga negara muda (Thomas & Streib, 2005). Sirkulasi pelibatan politik warga negara muda menjadi daya tarik tersendiri untuk dibicarakan karena posisi yang strategis pembangunan bangsa, baik pada level mikro maupun makro.

Dewasa ini, telah teramati adanya regresi demokratis yang signifikan, yang paling jelas terlihat dari perspektif *demos* (rakyat) dalam peran mereka sebagai entitas pengontrol kekuasaan. Kemunduran ini dipicu, salah satunya, oleh kemunculan defisit ruang publik, yang ditandai dengan terbatasnya keterlibatan politik aktif warga negara. Minimnya partisipasi politik ini secara substansial diakibatkan oleh tercerabutnya fungsi politik dari sistem pendidikan, yakni tugas fundamental dalam membentuk *homo politicus* sebagai subjek aktif dalam demokrasi. Pelestarian fungsi politik pendidikan dianggap krusial karena ia membekali rakyat dengan kapabilitas yang diperlukan untuk melaksanakan kontrol terhadap kekuasaan melalui partisipasi efektif di ruang publik. Akar utama memudarnya fungsi ini terletak pada reorientasi pendidikan tinggi, di mana institusi kontemporer cenderung berfokus pada liberalisasi, komersialisasi, dan privatisasi. Dalam kerangka ini, aspek ekonomi mendominasi sebagai aktor utama, mengalahkan dimensi-dimensi lainnya. Bukti-bukti praktis dari orientasi ini, seperti kenaikan biaya kuliah, masuknya korporasi ke kampus, kebijakan *link and match* dengan industri, hingga banalitas intelektual, menunjukkan bahwa wacana perguruan tinggi kini lebih berorientasi pada penciptaan homo economicus daripada homo politicus (Fitramadhana, 2023). Padahal, secara prinsip, pendidikan tinggi berfungsi sebagai instrumen vital untuk membentuk kompetensi kewarganegaraan, membekali mereka dengan kemampuan dialogis, deliberatif, dan *dissensus*, yang kesemuanya merupakan keahlian politik esensial sebagai mekanisme kontrol dan keseimbangan (*check and balance*) untuk mencegah terjadinya penyalahgunaan kekuasaan.

Dalam beberapa tahun terakhir, terdengar seruan agar pendidikan tinggi memainkan peran yang lebih aktif untuk terlibat dalam masyarakat sebagai mitra dan kolaborator untuk melaksanakan pembangunan di masyarakat (Mcllrath, Lyons, & Munck, 2012). Pendidikan tinggi sebagai mikrokosmos dari kehidupan demokratis beserta ketegangan dan ketidakpuasannya.

Gerakan *community engagement* di perguruan tinggi dalam beberapa dekade terakhir menghadapi banyak hambatan ketika lembaga pendidikan berupaya menumbuhkan keterlibatan yang mendalam, menyeluruh, terintegrasi dan bersifat pengembangan (Hoy & Johnson, 2013). Konsep deliberasi telah digunakan sebagai alat bagi kampus untuk memahami isu-isu keberagaman serta untuk memberikan akses dan ruang kepada mahasiswa untuk terlibat dalam sebuah dialog mengenai isu-isu yang paling mereka anggap penting (Olivos, 2008). Perguruan tinggi memiliki peluang untuk membuka cara pandang baru tentang pengajaran, pembelajaran, penelitian, keterlibatan dan struktur organisasi melalui pendekatan dan gaya yang bersifat deliberatif.

Dengan semakin rapuhnya kehidupan publik dan hilangnya rasa kebersamaan dalam masyarakat dalam beberapa dekade terakhir, keterlibatan kolaboratif menjadi semakin mendesak untuk dilakukan. Derajat kepercayaan terhadap Lembaga-lembaga besar telah mencapai titik terendah, sementara Masyarakat menghadapi banyak masalah publik yang sulit dipecahkan seperti ketimpangan, rasisme, perubahan iklim, kekerasan yang tidak dapat diselesaikan dengan hanya solusi teknis. Untuk mengatasi persoalan tersebut dibutuhkan warga negara demokratis (Dzur, 2019).

Kemampuan partisipasi mahasiswa melalui organisasi kemahasiswaan, perwakilan mahasiswa dalam lembaga universitas menunjukkan kemampuan untuk menyelenggarakan deliberasi yang autentik, inklusif dan berdampak nyata sehingga berkontribusi terhadap kapasitas deliberatif universitas (Little et al., 2009; Hall, 2017; Luescher-Mamashela, 2013). Mahasiswa memiliki kepentingan yang besar serta dasar moral yang kuat untuk mengembangkan kapasitas berpartisipasi dalam ruang publik. Dalam hal ini, mahasiswa berhak untuk ikut serta dan memberikan kontribusi kewargaan bagi institusi mereka (Menon, 2005; Zuo & Ratsoy, 1999). Pendidikan tinggi menjadi arena yang subur untuk mengekspresikan berbagai kepentingan mereka, seperti isu keberlanjutan sosial dan lingkungan. Partisipasi dipandang sebagai isntrumen penting dan diakui luas dalam pengembangan pribadi dan politik mahasiswa (Hudler et al., 2021; Lizzio & Wilson, 2009).

Berangkat dari persoalan di atas, penulis mengajukan beberapa pertanyaan yang akan dibahas dalam artikel ini. *Pertama*, Bagaimana membangun deliberasi di dalam dan melalui pendidikan tinggi? *Kedua*, seperti apa resiprokalitas yang terjadi antara pendidikan tinggi dan deliberasi?.

Teori Deliberatif

Secara etimologis, istilah deliberatif berakar dari bahasa Latin, *deliberatio*, yang merujuk pada makna "konsultasi", "musyawarah", atau "pertimbangan". Proses pengujian argumen sebelum penetapan kebijakan publik pertama kali direlevansikan melalui konsultasi publik atau "wacana publik", sebagaimana didefinisikan dalam kerangka teoretis Jurgen Habermas. Oleh karena itu, konsep deliberatif Habermas secara fundamental berpusat pada prinsip wacana publik (Habermas, 1989). Dalam etika diskursus, Habermas menekankan bahwa komunikasi yang diakui bersama sebagai komponen krusial dalam konteks ini tidak boleh direduksi sekadar sebagai teknik yang terikat pada media. Sebaliknya, Habermas menguraikan bahwa komunikasi deliberatif didasarkan pada sebuah esensi yang melekat secara fundamental dalam struktur masyarakat, yang membedakannya secara kualitatif dari bentuk komunikasi lainnya. Habermas berargumen bahwa tanpa kapabilitas komunikasi yang memadai, perkembangan masyarakat akan terhambat. Proses pembentukan opini dan tujuan yang bersifat demokratis inilah yang kemudian diistilahkan sebagai demokrasi deliberatif. Model ini secara esensial mensyaratkan bahwa setiap keputusan politik harus melalui uji publik dan diterima secara intersubjektif oleh semua warga negara, dengan tetap terbuka terhadap kritik dan revisi (Hardiman, 2009).

Demokrasi deliberatif merupakan salah satu paradigma penting dalam teori politik dan pendidikan kontemporer yang menempatkan proses komunikasi rasional sebagai fondasi legitimasi demokrasi (Dryzek, 2000). Berbeda dengan demokrasi prosedural yang menitikberatkan pada mekanisme elektoral dan representasi formal, demokrasi deliberatif menekankan kualitas diskursus publik sebagai sarana pembentukan kehendak kolektif. Habermas melalui teori rasionalitas komunikatif menegaskan bahwa legitimasi keputusan politik hanya dapat dicapai apabila dihasilkan melalui proses argumentasi yang inklusif, setara, bebas dari dominasi, dan

berorientasi pada pencapaian pemahaman bersama (Habermas, 1996). Dalam perkembangan mutakhir, demokrasi deliberatif tidak lagi dipahami sebagai model normatif ideal semata, melainkan sebagai kerangka analitis untuk menilai dan memperkuat praktik demokrasi dalam institusi nyata, termasuk institusi pendidikan tinggi (Mansbridge et al., 2012).

Dalam dua dekade terakhir, kajian demokrasi deliberatif mengalami perluasan konseptual yang signifikan. Para pemikir seperti Gutmann & Thompson (2004), menggeser fokus dari deliberasi ideal menuju sistem deliberatif yang kompleks, terfragmentasi, dan kontekstual. Deliberasi dipahami tidak selalu berlangsung dalam kondisi ideal, melainkan dalam ruang sosial yang sarat dengan relasi kuasa, ketimpangan akses, dan pluralitas nilai. Oleh karena itu, tantangan utama bukanlah mencapai deliberasi sempurna, tetapi bagaimana menciptakan kondisi institusional yang memungkinkan praktik deliberatif berkembang secara berkelanjutan. Dalam kerangka ini, perguruan tinggi diposisikan sebagai ruang strategis untuk mempraktikkan dan membudayakan deliberasi demokratis dalam skala mikro yang berdampak jangka panjang.

Demokrasi deliberatif Habermas merupakan hasil ketegangan kreatif (*creation tension*) dalam sejarah pemikiran tentang hukum, negara dan demokrasi. Terdapat dua tradisi kenegaraan modern yang menjadi konsep ketegangan kreatif (*creative tension*) dalam teori politik direpresentasikan oleh oposisi fundamental antara tradisi liberal yang berakar pada pemikiran John Locke dan tradisi republikan yang melanjutkan gagasan Jean-Jacques Rousseau. Dalam tradisi liberal, hukum dan negara dipandang secara utilitaristik; yakni, sebagai institusi yang fungsi primernya adalah menjamin dan melindungi kebebasan individu di dalam masyarakat. Negara dianggap sebagai entitas yang bertugas menciptakan kondisi keamanan (*security*) yang memadai agar warga negara dapat menjalankan kehidupan dan aktivitas ekonomi (*pursuit of happiness*) secara bebas. Kontras dengan pandangan tersebut, Republikanisme mengajukan argumen bahwa negara memiliki peran yang lebih dari sekadar pelayan individu. Meskipun hukum dipandang sebagai ekspresi kehendak umum atau "kehendak suci rakyat", tradisi ini secara tegas menyatakan bahwa negara berhak menuntut komitmen dan bahkan pengorbanan dari warga negara demi kepentingan kolektif (Straus & Cropsey, 1987; Suhelmi, 2001).

Habermas menjelaskan ruang publik sebagai sebuah prosedur komunikasi. Ruang publik memungkinkan peran warga negara untuk bebas menyatakan sikap, karena ruang publik menciptakan kondisi-kondisi yang memungkinkan para warga negara untuk menggunakan kekuatan dalam berargumen (Habermas, 1989). Demokrasi deliberatif masih menjadi sebuah tema besar yang dapat diaplikasikan pada tataran praksis demokrasi di Indonesia. John Dryzek (Simarmata, 2014), menjelaskan bahwa demokrasi deliberatif sebagai demokrasi yang dibangun secara diskursif melalui ruang publik yang menjadi sebuah "rumah" kontestasi berbagai wacana dengan proses komunikasi yang merangsang pola pikir reflektif, non-koersif serta mampu menghubungkan pengalaman individu atau kelompok dengan prinsip yang umum. Demokrasi deliberatif menjadi sebuah rang di luar kekuasaan administratif pemerintah. Demokrasi deliberatif dimaknai sebagai proses pengambilan keputusan publik melalui deliberasi antara pemerintah dengan masyarakat untuk membahas berbagai persoalan dalam konteks ruang publik (Haliim, 2016).

Demokrasi deliberatif merujuk pada kegiatan tertentu yang ditandai dengan adanya diskusi antara individu-individu mengenai isu-isu yang menjadi perhatian mereka. Dalam kondisi konflik tertentu, solusi rasional yang bersifat konsensual dapat muncul dari proses deliberasi. Deliberasi sebagai alternatif bagi pembuatan kebijakan serta menjawab tuntutan publik akan inovasi demokratis yang lebih berpihak pada keterlibatan warga negara di dalamnya. Dalam teori deliberatif tersirat bahwa potensi rasionalisasi dari komunikasi manusia yag dipandang sebagai sumber utama legitimasi. Legitimasi bukan lagi berorientasi pada persetujuan tetapi akuntabilitas yang dapat dipertanggungjawabkan (Chamber, 2003). Dalam demokrasi deliberatif terdapat nilai-nilai positif yang berkembang, seperti meningkatnya rasa efikasi politik, sikap yang berorientasi pada kepentingan publik, kemauan untuk kompromi, warga negara yang lebih terinformasi, serta meningkatnya persepsi legitimasi (Mutz, 2008).

Demokrasi deliberatif menjadi sumbangan pemikiran yang dapat dipertimbangkan untuk menyelesaikan persoalan demokrasi yang berjalan saat ini. Perlu ada *public sphere* sebagai sarana komunikasi antara pemimpin dan masyarakat. Ruang publik yang dimaksud sangat bermacam-macam bentuknya, seperti kebebasan pers, kebebasan berpartai, kebebasan berakal

sehat, kebebasan berkeyakinan, berunjuk rasa, membela diri, membela komunitas, dan keadilan sistem hukum. Publik didefinisikan sebagai warga negara yang memiliki keberanian menegaskan eksistensi dirinya, memperjuangkan pemenuhan hak-haknya serta mendesak agar berbagai kepentingannya terakomodasi. Publik bukanlah kerumunan massa yag diam (*mass of silent*) (Habermas, 1984; Fatah, 2000).

Konstruksi praksis deliberasi dalam kerangka demokrasi deliberatif dapat dianalisis melalui dekomposisi menjadi tiga aspek sekuensial (Morrell, 2005). *Pertama*, dialog warga (*Civic Dialog*), yang dirancang untuk mempertemukan pihak-pihak dengan latar belakang heterogen guna mencapai pemahaman timbal balik yang lebih mendalam mengenai komunitas yang berbeda, dan pada akhirnya, menstimulasi keterlibatan warga negara (*civic engagement*). *Kedua*, diskusi deliberatif (*Deliberative Discussion*), yang diproyeksikan untuk memfasilitasi dialog konstruktif mengenai isu-isu krusial, baik pada skala lokal maupun nasional. *Ketiga*, pengambilan keputusan deliberatif (*Deliberative Decision Making*), yang merupakan fase di mana para partisipan menggunakan hasil dialog dan diskusi untuk merumuskan dan menetapkan keputusan kolektif.

Untuk menjamin kualitas dan legitimasi proses pelaksanaan demokrasi deliberatif, James Fishkin mengidentifikasi setidaknya lima prasyarat normatif yang harus dipenuhi, yang seluruhnya bertujuan untuk mencapai rasionalitas dan kesetaraan dalam diskursus (Olsen & Trenz, 2014). *Pertama*, *informed* yang mensyaratkan bahwa setiap kontribusi argumentatif wajib didukung oleh klaim faktual yang kredibel dan akurat. *Kedua*, *balanced* menuntut proses diskursus secara intensional mencakup beragam perspektif yang bertentangan guna mencapai tinjauan yang komprehensif. *Ketiga, conscientious* mewajibkan para partisipan untuk berdialog dan mendengarkan dengan sikap saling menghormati dan penuh kesopanan. *Keempat*, *substantive*, yang berarti evaluasi harus didasarkan pada meritokrasi atau nilai intrinsik argumen, bukan pada identitas pembuatnya. *Kelima*, *comprehensive* mensyaratkan bahwa semua sudut pandang dan argumen, terlepas dari asalnya, harus mendapatkan perhatian yang proporsional.

Perguruan tinggi secara historis memiliki peran ganda sebagai pusat produksi pengetahuan dan sebagai ruang pembentukan rasionalitas publik. Tradisi universitas sejak pemikiran Humboldt hingga Dewey menempatkan pendidikan tinggi sebagai arena dialog kritis, bukan sekadar transmisi pengetahuan teknokratis. Dalam perspektif demokrasi deliberatif mutakhir, kampus dipahami sebagai ruang publik deliberatif yang memungkinkan sivitas akademika terlibat dalam diskursus reflektif mengenai isu akademik, sosial, dan kebijakan publik (Biesta, 2011). Melalui diskursus tersebut, mahasiswa tidak hanya mengembangkan kapasitas intelektual, tetapi juga membentuk identitas kewarganegaraan sebagai subjek demokratis yang mampu berargumentasi, mendengarkan, dan mempertanggungjawabkan pandangannya secara etis.

Kajian mutakhir menunjukkan bahwa deliberasi di perguruan tinggi berlangsung dalam berbagai ranah yang saling bertautan. Ranah akademik mencakup praktik pembelajaran di kelas, seminar, dan forum ilmiah yang menekankan dialog, argumentasi, serta pertukaran gagasan secara kritis. Ranah kelembagaan mencakup partisipasi mahasiswa dalam organisasi kemahasiswaan, senat, serta proses pengambilan keputusan kampus yang mencerminkan tata kelola demokratis. Sementara itu, ranah publik-digital mencakup ruang-ruang virtual yang memungkinkan mahasiswa mengekspresikan pandangan, melakukan advokasi isu, dan membangun opini publik. Ketiga ranah ini membentuk ekologi deliberatif kampus yang menentukan kualitas demokrasi internal perguruan tinggi (Mansbridge et al., 2012).

Dalam konteks pedagogi, deliberasi berkembang sebagai pendekatan pembelajaran yang berakar pada tradisi pendidikan progresif dan kritis. Pemikiran Dewey tentang *learning by doing* dan Freire tentang dialog emansipatoris memberikan landasan filosofis bagi pedagogi deliberative. Pembelajaran deliberatif menempatkan mahasiswa sebagai subjek aktif yang terlibat dalam pembahasan isu-isu kontroversial melalui dialog terbuka dan argumentasi berbasis alasan. Proses ini mendorong mahasiswa untuk merefleksikan posisi diri, memahami perspektif orang lain, serta mengembangkan penilaian moral dan politik yang matang. Dengan demikian, deliberasi berfungsi sebagai medium pembelajaran sekaligus praksis demokrasi (Hess & McAvoy, 2015).

Penelitian empiris mutakhir menunjukkan bahwa pedagogi deliberatif berkontribusi signifikan terhadap penguatan kompetensi kewarganegaraan mahasiswa. Mahasiswa yang terlibat dalam pembelajaran deliberatif cenderung memiliki tingkat keterlibatan politik, efikasi demokratis, dan sensitivitas sosial yang lebih tinggi (Campbell, 2019; ICCS, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa deliberasi tidak hanya berdampak pada ranah kognitif, tetapi juga pada ranah afektif dan psikomotorik kewarganegaraan. Dalam konteks pendidikan tinggi, penguatan deliberasi menjadi bagian integral dari upaya menyiapkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara akademik, tetapi juga bertanggung jawab sebagai warga negara demokratis.

Transformasi digital turut mengubah secara mendasar praktik deliberasi di perguruan tinggi. Kehadiran media sosial, platform pembelajaran daring, dan forum diskusi virtual memperluas ruang partisipasi deliberatif mahasiswa. Namun, perluasan ini bersifat ambivalen. Di satu sisi, ruang digital membuka akses deliberasi yang lebih inklusif dan fleksibel. Di sisi lain, ia menghadirkan risiko polarisasi, disinformasi, dan degradasi kualitas diskursus publik (Sunstein, 2017). Oleh karena itu, teori deliberasi mutakhir menekankan pentingnya desain institusional dan literasi kewarganegaraan digital untuk memastikan bahwa deliberasi digital tetap berlandaskan rasionalitas, etika, dan tanggung jawab publik (Coleman & Moss, 2012).

Dalam konteks perguruan tinggi, deliberasi digital perlu dipahami sebagai perpanjangan dari ruang publik kampus, bukan sebagai ruang yang terlepas dari nilai-nilai akademik. Deliberasi digital yang bermakna menuntut adanya aturan diskursif, moderasi reflektif, serta integrasi dengan tujuan pedagogis. Dengan demikian, ruang digital dapat berfungsi sebagai wahana pembelajaran kewarganegaraan digital yang memperkuat kemampuan mahasiswa dalam menyaring informasi, menyusun argumen publik, dan berpartisipasi secara konstruktif dalam demokrasi jaringan (Kahne & Bowyer, 2018).

Dalam konteks Indonesia, teori deliberasi di perguruan tinggi perlu dikontekstualisasikan dengan nilai-nilai Pancasila. Prinsip musyawarah yang terkandung dalam Pancasila memiliki kesesuaian normatif dengan demokrasi deliberatif modern, khususnya dalam hal orientasi pada kepentingan bersama, penghormatan terhadap perbedaan, dan pencarian

keputusan yang berkeadilan (Kaelan, 2016). Pendidikan tinggi memiliki peran strategis dalam mereaktualisasi nilai musyawarah sebagai praktik deliberatif yang relevan dengan tantangan demokrasi kontemporer, termasuk polarisasi politik dan krisis kepercayaan publik.

Pendidikan Kewarganegaraan di perguruan tinggi menjadi arena kunci dalam penguatan deliberasi berbasis Pancasila. Melalui pembelajaran yang dialogis dan reflektif, mahasiswa didorong untuk memahami demokrasi tidak semata sebagai prosedur politik, tetapi sebagai etika hidup bersama dalam masyarakat majemuk (Winataputra, 2012). Deliberasi dalam konteks ini tidak hanya bertujuan mencapai konsensus, tetapi membentuk warga negara yang beradab, kritis, dan bertanggung jawab secara moral. Dengan demikian, deliberasi menjadi jembatan antara nilai-nilai normatif Pancasila dan praktik demokrasi modern.

Secara teoretik, kajian mutakhir menunjukkan bahwa deliberasi di perguruan tinggi merupakan praksis multidimensional yang mencakup dimensi normatif, pedagogis, institusional, dan digital. Penguatan deliberasi tidak dapat dilakukan secara parsial, melainkan memerlukan pendekatan sistemik yang melibatkan kebijakan kurikulum, budaya akademik, tata kelola kampus, serta pengembangan literasi digital. Dalam kerangka ini, perguruan tinggi berperan sebagai laboratorium demokrasi yang menyiapkan generasi muda untuk berpartisipasi secara reflektif dan bertanggung jawab dalam kehidupan publik.

Praktik Deliberatif Mahasiswa Melalui Ruang Kelas

Pendidikan tinggi memiliki peran yang sangat strategis dalam menciptakan subjek demokrasi yang aktif dalam menghidupkan dan memberdayakan ruang publik sebagai situs perlawanan. Melalui pendidikan tinggi dapat menciptakan subjek demokrasi yang kritis dengan mengembangkan dan menginovasi kurikulum, tenaga pengajar, kebijakan, penguatan pedagogi dan lain sebagainya. Namun pada tataran praksis berkata lain, bahwa perguruan tinggi sedang mengalami problematika yang cukup serius dalam rangka menciptakan subjek demokrasi. Tesis Gutmann (1999) bahwa tujuan utama dari pendidikan publik adalah untuk menciptakan kemampuan dan nilai deliberasi. Hal ini diperkuat dengan tesis Freire bahwa hanya dengan dialog yang menuntut adanya pemikiran kritis, yang mampu melahirkan

pemikiran kritis. Tanpa dialog tidak aka nada komunikasi dan tanpa komunikasi tidak mungkin ada pendidikan sejati (Freire, 1985).

Konteks pendidikan dan demokrasi tidak bisa dipisahkan dalam implementasinya. Aspek komunikasi dan deliberasi harus dijadikan patokan utama dalam pendidikan publik. Hal ini mendukung tesis yang dikemukakan oleh Roosevelt bahwa pendidikan merupakan "*the guardian of democracy*". Penciptaan *homo politicus* sebagai dasar penguatan ruang publik harus senantiasa digaungkan oleh perguruan tinggi. Hal ini untuk menata agar tidak terjadi defisit ruang publik dan demokrasi. Melemahnya aspek politik pendidikan tinggi merupakan awal krisis kontemporer yakni krisis demokrasi. Mahasiswa minim terlibat dalam aktivitas politik. Oleh karena itu, perlunya penciptaan dunia universitas yang egaliter dengan ditandai komunikasi, kolegalitas, keterhubungan, kemitraan, dan konsorsium global. Pendidikan tinggi harus mampu menjadi paying ruang publik terutama gerakan perubahan sosial yang berorientasi pada kebaikan publik (*public good*) (Marginson, 2011).

Membaca berbagai problematika yang dihadapi oleh perguruan tinggi saat ini, perlu adanya upaya yang serius untuk menciptakan pembelajaran yang berorientasi pada pembentukan mahasiswa yang kritis dan mampu berpartisipasi aktif dalam konteks sosial politik. Deliberasi di dalam kelas dapat diimplementasikan melalui berbagai bentuk yang inovatif. Brookfield & Preskill (2005), menjelaskan bahwa menciptakan ruang kelas yang demokratis yang didukung dengan penciptaan lingkungan belajar yang mencontohkan kebiasaan praktik demokratis termasuk upayakan menciptakan ruang kelas yang delberasi. Penguatan pedagogi deliberatif mendorong untuk menciptakan cara mengajar dan keterlibatannya dalam sebuah pendekatan untuk merestrukturisasi terhadap aktivitas mengajar dan belajar. Doherty (2012) menjelaskan bahwa dalam penerapan praktik deliberasi baik di kelas maupun di komunitas sebagai cara efektif untuk membahas isu-isu publik, berdampingan dengan kegiatan *service-learning* yang menempatkan mahasiswa dan dosen sebagai rekan pencipta bersama komunitas yang lebih luas dalam membangun wawasan atau pengetahuan baru. Mahasiswa tidak sedang melakukan sesuatu untuk atau belajar tentang orang lain, melainkan terlibat dalam hubungan yang ditandai oleh timbal balik.

Berdasarkan pengalaman empiris (Shaffer, 2013), penerapan deliberasi di dalam kelas dapat dilakukan dengan menghubungkan konten pembelajaran dengan pedagogi. Dalam proses pembelajaran penerapan deliberasi dengan memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk terlibat dialog dan diskusi aktif terkait dengan tema dan isu yang diberikan. Disisi lain, mahasiswa diberikan kesempatan untuk terlibat aktif dalam menentukan bagaimana mereka akan dinilai. Para mahasiswa menentukan bobot nilai untuk penugasan, partisipasi, persiapan dan pelaksanaan forum deliberatif. Dengan melibatkan mahasiswa dalam proses pembelajaran, mereka mengambil tanggungjawab yang lebih besar terhadap pengalaman pendidikan mereka. Deliberasi yang secara serius diterapkan dalam proses pembelajaran akan menjadi sebuah bentuk pedagogi yang kuat dalam mendorong pembelajaran kewargaan (*civic learning*) dan pengembangan kewarganegaraan (*citizenship).*

Keterlibatan dalam hubungan timbal balik menunjukkan peran deliberasi dalam meciptakan keterlibatan kewargaan (*civic engagement*), sebagai alternatif pendekatan yang bersifat adversarial (*bersaing atau berlawanan*). Pedagogi deliberatif sebagai pendekatan kolaboratif yang memadukan dialog deliberatif, keterlibatan masyarakat dan pendidikan demokratis untuk menciptakan ruang percakapan timbal balik yang berakar pada pengalaman dunia nyata Kekuatan deliberasi terletak pada kemampuannya untuk mempengaruhi serta mengubah berbagai konteks kehidupan politik. Deliberasi dapat diintegrasikan pada setiap dimensi pendidikan tinggi, menciptakan peluang dan pendekatan baru yang relevan seperti proses pengajaran. Secara sederhana, deliberasi dapat menggantikan atau melengkapi banyak model yang sifatnya *top-down* dan elitis (Carcasson, 2013; Longo, 2013; Shaffer, 2013).

Deliberasi diproyeksikan untuk mengubah cara pelaku pendidikan tinggi mengajar dan berinteraksi dengan mahasiswa maupun masyarakat, serta bagaimana tatanan organisasi perguruan tinggi beroperasi. Hal ini menyiratkan bahwa deliberasi memiliki potensi untuk mengubah cara kerja pendidikan tinggi itu sendiri. Hal ini dapat dilakukan dengan menciptakan dan mengembangkan ruang bagi beragam gagasan dan suara yang terpinggirkan agar didengar dan dihargai, baik di ruang kelas, di kampus, maupun di masyarakat. Kita dapat berupaya untuk memahami dan

menangani berbagai persoalan dengan banyak cara, deliberasi menjadi salah satu pilihan yang baik. Menurut *National Coalition for Dialogue and Deliberation* (NCDD), menjelaskan bahwa untuk memahami keterlibatan melalui dialog dan deliberasi dapat dilakukan melalui pendekatan sederhana yang terdiri dari eksplorasi, transformasi konflik, pengambilan keputusan dan aksi kolaboratif. Pendekatan ini dapat digunakan untuk membentuk praktik dialog dan deliberasi.

Ruang kelas dalam pendidikan tinggi semakin dipahami sebagai arena strategis untuk menumbuhkan praktik demokrasi deliberatif. Namun, berbagai penelitian empiris menunjukkan bahwa keberadaan diskusi di kelas tidak secara otomatis menghasilkan deliberasi yang berkualitas. Deliberasi menuntut kondisi pedagogis tertentu yang melampaui praktik diskusi konvensional, terutama terkait kesetaraan partisipasi, kualitas argumentasi, dan refleksivitas peserta didik (Hess & McAvoy, 2015; Mansbridge et al., 2012).

Hess & McAvoy (2015) menjelaskan bahwa dalam konteks pendidikan tinggi menunjukkan bahwa ruang kelas yang secara sengaja dirancang sebagai *political classroom* mampu meningkatkan kemampuan mahasiswa dalam menyusun argumen berbasis bukti, menimbang perspektif yang berlawanan, serta mengelola konflik secara demokratis. Namun, studi ini juga menemukan bahwa tanpa panduan deliberatif yang jelas, diskusi kelas cenderung didominasi oleh mahasiswa yang memiliki modal sosial dan kepercayaan diri lebih tinggi. Temuan ini mengonfirmasi kritik teoretik bahwa deliberasi di ruang kelas berisiko mereproduksi ketimpangan sosial jika tidak disertai intervensi pedagogis yang sadar.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa peran dosen sangat menentukan kualitas deliberasi. Campbell (2019), melalui studi *civic education*, menegaskan bahwa pembelajaran partisipatif termasuk diskusi deliberatif memiliki dampak signifikan terhadap *civic engagement* mahasiswa hanya ketika dosen berperan aktif sebagai fasilitator dialog, bukan sekadar pengamat netral. Dosen yang menetapkan norma argumentatif, mendorong justifikasi rasional, dan melindungi ruang aman dialog terbukti mampu meningkatkan *political efficacy* mahasiswa secara signifikan. Temuan ini memperkuat kritik terhadap pendekatan pedagogis yang mengasumsikan

bahwa deliberasi akan muncul secara alamiah tanpa desain instruksional yang terstruktur.

Dari perspektif ketimpangan partisipasi, penelitian Johnson & Johnson (2014) menunjukkan bahwa struktur diskusi kooperatif dan deliberatif yang dirancang secara sistematis mampu mengurangi dominasi kelompok tertentu dalam ruang kelas. Studi ini menegaskan bahwa kesetaraan deliberatif bukanlah kondisi awal, melainkan hasil dari rekayasa pedagogis. Deliberasi di ruang kelas merupakan praktik yang harus "dibangun", bukan diasumsikan. Temuan ini relevan dengan kritik Habermasian bahwa kondisi komunikasi bebas dominasi memerlukan prasyarat institusional, termasuk dalam konteks pendidikan (Habermas, 1996).

Penelitian internasional berskala besar seperti *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) memberikan bukti empiris kuat mengenai hubungan antara pengalaman diskusi di kelas dan kompetensi kewarganegaraan. Laporan ICCS 2022 menunjukkan bahwa mahasiswa dan siswa yang secara rutin terlibat dalam diskusi isu publik di kelas memiliki tingkat *civic knowledge*, toleransi politik, dan kesiapan partisipasi yang lebih tinggi dibandingkan mereka yang belajar dalam lingkungan pedagogis yang bersifat transmisif (ICCS, 2022). Namun, ICCS juga mencatat bahwa diskusi yang tidak terkelola dengan baik justru dapat memperkuat polarisasi dan sikap intoleran, terutama pada isu identitas dan politik sensitif.

Dalam konteks deliberasi digital di ruang kelas, penelitian Kahne & Bowyer (2018) menunjukkan bahwa integrasi media digital dalam diskusi kelas dapat memperluas partisipasi mahasiswa, tetapi juga membawa risiko penyederhanaan argumen dan polarisasi emosional. Studi mereka menemukan bahwa mahasiswa yang memiliki literasi digital kritis cenderung memanfaatkan ruang diskusi daring untuk dialog reflektif, sementara mahasiswa dengan literasi rendah lebih rentan terjebak dalam ekspresi opini tanpa argumentasi. Temuan ini menegaskan bahwa deliberasi kelas di era digital memerlukan integrasi antara pedagogi deliberatif dan pendidikan literasi digital kewarganegaraan.

Ruang kelas hanya dapat berfungsi efektif sebagai wahana deliberasi apabila didukung oleh konsistensi nilai demokratis di tingkat institusi dan budaya akademik. Mansbridge et al. (2012) menegaskan bahwa deliberasi di satu

arena akan kehilangan legitimasi apabila bertentangan dengan praktik otoriter di arena lain. Dalam konteks ini, deliberasi kelas yang mendorong dialog kritis dapat mengalami delegitimasi apabila mahasiswa tidak melihat nilai-nilai tersebut dipraktikkan dalam tata kelola kampus atau kebijakan akademik. Secara kritis, penelitian empiris memperlihatkan bahwa membangun deliberasi melalui ruang kelas bukanlah intervensi metodologis jangka pendek, melainkan proses kultural dan institusional jangka panjang. Deliberasi yang bermakna hanya dapat tumbuh ketika ruang kelas dirancang sebagai lingkungan pedagogis yang aman, reflektif, dan menantang secara intelektual. Tanpa dukungan struktur kurikulum, kompetensi dosen, dan budaya akademik yang deliberatif, ruang kelas berisiko menjadi arena diskusi dangkal yang gagal membentuk kompetensi kewarganegaraan mahasiswa secara substantif.

Menciptakan ruang demokrasi sangat penting untuk menggeser paradigma dalam pendidikan tinggi, yang selama ini menempatkan mahasiswa sebagai konsumen pasif dari pengetahuan. Mahasiswa semakin dijauhkan dari proses pengambilan keputusan diberbagai bidang kehidupan kampus seperti urusan kurikulum, kenaikan biaya kuliah, serta hubungan dengan lingkungan sekitar kampus. Ketidakberdayaan kaum muda menjadi semakin nyata di ranah politik dan kebijakan publik yang lebih luas. Deliberasi bertujuan untuk mengubah paradigma dengan menempatkan percakapan, koneksi dan kolaborasi di pusat kehidupan publik. Oleh karena itu, perlu adanya pemberdayaan pendidik agar mampu memfasilitasi perubahan dengan memberikan contoh konkret bagaimana menata ulang lingkungan belajar. Hal ini dapat dilakukan dengan pengembangan kurikulum yang berfokus pembahasan isu-isu sosial politik, menciptakan ruang kampus seperti *democracy walls*, perpustakaan dan asrama yang berorientasi pada keterlibatan publik, membangun kemitraan dengan masyarakat. Mahasiswa diberikan ruang untuk menjadi *co-creator* dari pendidikan mereka sendiri serta membuka kemungkinan memecahkan masalah bersama.

Kesimpulan

Ruang kelas memiliki peran strategis dalam penguatan praktik deliberatif mahasiswa sebagai bagian integral dari pendidikan demokrasi di perguruan tinggi. Deliberasi tidak dapat direduksi semata sebagai metode diskusi pembelajaran, melainkan harus dipahami sebagai praksis pedagogis yang secara sadar dirancang untuk menumbuhkan kemampuan berargumentasi rasional, keterbukaan terhadap perbedaan, serta tanggung jawab moral dalam kehidupan publik. Melalui ruang kelas, mahasiswa tidak hanya memperoleh pengetahuan kewarganegaraan, tetapi juga mengalami secara langsung praktik demokrasi deliberatif dalam konteks akademik. Praktik deliberatif mahasiswa hanya dapat berkembang secara bermakna apabila ruang kelas didukung oleh desain pedagogis yang deliberatif, peran dosen sebagai fasilitator dialog kritis, serta norma komunikasi yang menjunjung kesetaraan partisipasi dan rasionalitas argumentatif. Selain itu, perlu adanya integrasi pedagogi deliberatif dalam kurikulum pendidikan tinggi, penguatan kapasitas dosen dalam mengelola dialog kritis, serta penciptaan budaya akademik yang konsisten dengan nilai-nilai demokrasi.

Daftar Pustaka

Ariani, T. N. B. (2020). Gagasan Milenial & Generasi Z Untuk Indonesia Emas 2045. Fianova Pubhlising.

Biesta, G. (2011). Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and The Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense Publishers.

Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. San Francisco: Jossey-Bass.

Cahyono, H. (2019). Peran mahasiswa di masyarakat. De Banten-Bode: Jurnal Pengabdian Masyarakat Setiabudhi, 1(1), 32-43.

Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. Peabody Journal of Education, 94(1), 32–47.

Carcasson, M. (2013). Rethinking Civic Engagement on Campus: The Overarching Potential of Deliberative Practice. Higher Education Exchange, 37-48.

Chambers, S. 2003. "Deliberative Democratic Theory." Annual Review of Political Science 6: 307–26.

Coleman, S., & Moss, G. (2012). Under construction: The Field of Online Deliberation Research. Journal of Information Technology & Politics, 9(1), 1-15.

Doherty, J. (2012). Deliberative Pedagogy: An Education that Matters. Connections, 24-27.

Dryzek, J. S. (2000). Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations. Oxford: Oxford University Press.

Dzur, Albert W. 2019. "Sources of Democratic Professionalism in the University." In Creating Space for Democracy: A Primer on Dialogue and Deliberation in Higher Education, edited by Nicholas V. Longo, and Timothy J. Shaffer,285–94. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Fatah, E. S. (2000). Zaman Kesempatan: Agenda-Agenda Besar Demokratisasi Pasca Orde Baru. Bandung: Mizan.

Fitramadhana, R. (2023). Pendidikan Tinggi dan Demokrasi. Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.18917.17129.

Freire, P. (1985). The Politics of Education: Culture, power, and Liberation. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Gutmann, A. 1999. Democratic Education: Revised Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). Why deliberative democracy? Princeton: Princeton University Press.
Habermas, J. (1984). Theory of Communicattive Action. Boston: Beacon.
Habermas, J. (1989). The Structural Transformation of the Public Sphere (Translated Massachusetts Institute of Technology). Massachusetts: The MIT Press.
Habermas, J. (1996). Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy. Cambridge: MIT Press.
Haliim, W. (2016). Demokrasi Deliberatif Indonesia: Konsep Partisipasi Masyarakat dalam Membentuk Demokrasi dan Hukum yang Responsif. Masyarakat Indonesia, 42(1), hlm. 1-13. https://doi.org/10.14203/jmi.v42i1.556.
Hall, Valerie. 2017. "A Tale of Two Narratives: Student Voice—What Lies Before Us?" Oxford Review of Education 43 (2):180-93. doi:10.1080/03054985.2016.1264379.
Hardiman, B. (2009). Demokrasi Deliberatif; Menimbang Negara Hukum dan Ruang Publik Dalam Teori Diskursus Jurgen Habermas. Yogyakarta: Kanisius.
Hart, S. (2009). The 'problem' with youth: young people, citizenship and the community. Citizenship Studies, 13(6), 641–657. https://doi.org/10.1080/13621020903309656
Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education. New York: Routledge.
Hoy, A., & Johnson, M. (2013). Preface. In A. Hoy & M. Johnson (Eds.), Deepening Community Engagement in Higher Education: Forging New Pathways. New York: Palgrave Macmillan.
Hudler, Keara, Lilly Dennis, Muriel DiNella, Nataley Ford, Joanna Mendez, and Joshua Long. 2021. "Intersectional Sustainability and Student Activism: A Framework for Achieving Social Sustainability on University Campuses."Education, Citizenship and Social Justice 16 (1): 78–96. doi:10.1177/1746197919886860.
ICCS. (2022). Civic and citizenship education study. Amsterdam: IEA.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. Anales de Psicología, 30(3), 841–851.

Jurdi, S. (2012). Dinamika Politik Kaum Muda Indonesia: Dialektika Politik Nasional dan Lokal. Sosiologi Reflektif, 6(2).
Kaelan. (2016). Pendidikan Pancasila. Yogyakarta: Paradigma.
Kahne, J., & Bowyer, B. (2018). The Political Significance of Social Media Activity and Social Networks. Political Communication, 35(3), 470–493.
Little, Brenda, William Locke, Anna Scesa, and Ruth Williams. 2009. "Report to HEFCE on Student Engagement".
Lizzio, Alf, and Keithia Wilson. 2009. "Student Participation in University Governance: The Role Conceptions and Sense ofEfficacy of Student Representatives on Departmental Committees." Studies in Higher Education 34 (1): 69–84. doi:10. 1080/03075070802602000.
Longo, N. V. (2013). Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. Journal of Public Deliberation, 9(2), Article 16. Available at: http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol19/iss12/art16.
Luescher-Mamashela, Thierry M. 2013. "Student Representation in University Decision Making: Good Reasons, a New Lens?" Studies in Higher Education 38 (10): 1442–56. doi:10.1080/03075079.2011.625496.
Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Christiano, T., Fung, A., Parkinson, J., Thompson, D. F., & Warren, M. (2012). A systemic approach to deliberative democracy. In J. Parkinson & J. Mansbridge (Eds.), Deliberative systems (pp. 1–26). Cambridge: Cambridge University Press.
Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. Higher Education Quarterly, 65(4), 411-433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x.
McIlrath, L., Lyons, A., & Munck (Eds.). (2012). Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives. New York: Palgrave Macmillan.
Menon, Maria E. 2005. "Students' Views Regarding Their Participation in University Governance: Implications for Distributed Leadership in Higher Education." Tertiary Education and Management 11 (2): 167–82.
Morrell, M. E. (2005). Deliberation, Democratic Decision-Making and Internal Political Efficacy. Political Behavior, 27(1), 49-69. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4500184.
Mutz, D.C. 2008. "Is Deliberative Democracy a Falsifiable Theory?" Annual Review Political Science 11:521–38.

Olivos, E. M. (2008). Public Deliberation and Civic Engagement on Issues of Diversity in Higher Education. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 12(3), hlm. 61-74.
Olsen, E. D. H., & Trenz, H.-J. (2014). From Citizens Deliberation to Popular will Formation? Generating Democratic Legitimacy in Transnational Deliberative Polling. Political Studies, 62(1_suppl), hlm. 117-133. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12021
Owen, D., & Soule, S. (2015). Political knowledge and dimension of political engagement. Annual Meeting of the American Political Science Association.
Pijar, P. Q. S., Hamdani, Z., Winanda, Riyani, A. D., Sukma, S., & Sari, F. R. (2025). Peran Gen Z Dalam Mencerdaskan Pemilihpada Pemilu 2024. JISIPOL Jurnal Ilmu Sosial Dan Ilmu Politik, 9(1). https://ejournal.unibba.ac.id/index.php/jisipol/article/view/1555.
Shaffer, T. J. (2013). What Should You and I Do? Lessons for Civic Studies from Deliberative Politics in the New Deal. The Good Society, 22(2), 137-150.
Simarmata, S. (2014). Media Baru, Ruang Publik Baru, dan Transformasi Komunikasi Politik di Indonesia. Jurnal Interact, 3(2),18-36.
Strauss, L., & Cropsey, J. (1987). History of Political Philosophy. Chicago & London: The University of Chicago Press.
Suhelmi, A. (2001). Pemikiran Politik Barat: Kajian Sejarah Perkembangan Pemikira Negara, Masyarakat dan Kekuasaan. Jakarta: Gramedia.
Sunstein, C. R. (2017). Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media. Princeton: Princeton University Press.
Thomas, J. C., & Streib, G. (2005). E-Democracy, E-Commerce, and E-Research:
ExaminingtheElectronicTiesBetweenCitizensandGovernments.Administration & Society, 37(3), 259–280.https://doi.org/10.1177/0095399704273212
Triono, A. L. (2023, 3 Juli). Pemilu 2024 didominasi pemilih muda usia 17-40 tahun. NU Online. https://www.nu.or.id/nasional/pemilu-2024-didominasi-pemilih-muda-usia-17-40-tahun-PL3wG
Utami, S. G. A., & Najicha, F. U. (2022). Kontribusi mahasiswa sebagai agent of change dalam penerapan nilai-nilai pancasila pada kehidupan bermasyarakat. De Cive:Jurnal Penelitian Pendidikan Pancasila Dan Kewarganegaraan, 2(3), https://doi.org/10.56393/decive.v2i3.591.
Winataputra, U. S. (2012). Pendidikan Kewarganegaraan dalam Perspektif Pendidikan Untuk Demokrasi. Bandung: UPI Press.

Yildirim, K. (2015). Political efficacy. In G. Mazzoleni (ed.), The international encyclopedia of political communication, 1(5) John Wiley & Sons, Inc.10.1002/9781118541555.wbiepc186
Zuo, Bing, and Eugene W. Ratsoy. 1999. “Student Participation in University Governance.” Canadian Journal of Higher Education XXIX (1): 1–26.

BAB X
DEKONSTRUKSI DISINFORMASI DIGITAL TERHADAP ORIENTASI PARTISIPASI POLITIK

Alif Lukmanul Hakim
Dosen Universitas Islam Indonesia

Abstrak: Buku ini membahas tantangan demokrasi Indonesia dalam konteks transformasi menuju demokrasi hibrida digital, khususnya akibat masifnya disinformasi politik di ruang media sosial. Demokrasi yang ideal meniscayakan mekanisme checks and balances antar lembaga negara serta partisipasi warga negara yang rasional dan berkeadaban. Namun, perkembangan teknologi informasi telah mengubah pola komunikasi politik, di mana kampanye digital, buzzer politik, astroturfing, dan cyber troops memperluas penyebaran disinformasi yang bersifat partisan. Literatur menunjukkan bahwa disinformasi tidak hanya diproduksi secara strategis, tetapi juga diperkuat oleh kecenderungan warga negara untuk menerima informasi yang selaras dengan identitas politiknya, sehingga membentuk echo chamber dan enclave politik yang bersifat kognitif sekaligus emosional. Kondisi ini berdampak pada fragmentasi sosial, melemahnya kohesi nasional, dan penurunan kualitas deliberasi demokratis. Kajian ini menyoroti adanya kesenjangan antara pendekatan struktural negara dalam pengelolaan demokrasi digital dan kapasitas literasi digital warga negara yang masih berfokus pada aspek kognitif. Melalui perspektif Pendidikan Kewarganegaraan, artikel ini menegaskan pentingnya penguatan literasi digital yang tidak hanya menekankan kemampuan berpikir kritis, tetapi juga dimensi afektif yang berkaitan dengan emosi, identitas, budaya, dan orientasi politik warga negara. Tinjauan ini menyimpulkan bahwa diperlukan kebijakan dan strategi kewarganegaraan digital yang komprehensif, yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan struktural guna menjaga integritas demokrasi dan memperkuat kohesi sosial di Indonesia.

Pendahuluan

Demokrasi menunjukkan makna bahwasanya kekuasaan yang dikendalikan oleh pemerintah yang sedang berkuasa tidak memiliki kekuatan kuasa yang absolut dan dalam tempo yang terbatas. Demokrasi merupakan suatu konsep perundingan yang dilakukan oleh individu atau sekelompok individu yang memberikan mandat kepada individu dan atau sekelompok individu lainnya untuk menjalankan peran yang telah ditentukan. Adanya demokrasi yang berjalan membuat semua stakeholder negara saling mengawasi setiap jengkal proses yang dikerjakaan oleh para wakil rakyat yang mendapatkan mandat tersebut. Dalam konsep demokrasi yang sederhana yang diinisiasi pertama kali oleh filsuf Prancis yang bernama Montesquieu yang membagi kekuasaan menjadi tiga kekuasaan yang disebut trias politica, diantaranya yaitu; legislatif, eksekutif, dan yudikatif. Setiap lembaga pemerintahan memiliki fungsi dan perannya masing-masing dan saling berkolerasi demi kepentingan rakyat. Lembaga legislatif memiliki peran yang sentral untuk menampung segala aspirasi rakyat dan kemudian diejawantahkan melalui rumusan dan penetapan undang-undang. Kemudian lembaga eksekutif memiliki peran yang sangat penting karena menjadi panglima tertinggi dalam menjalankan pemerintahan di suatu negara. Kemudian lembaga yudikatif memiliki peran untuk memastikan proses konstitusional dalam suatu negara berjalan dengan baik dan sesuai dengan koridor hukum yang berlaku. Dikotomi kekuasaan ini difungsikan untuk menjaga *check and balance* disemua lini lembaga yang mana setiap lembaga memiliki peran saling mengawasi ke lembaga-lembaga lainnya.

Seiring dengan berkembangnya teknologi informasi dan komunikasi membuat proses penyampaian informasi demokrasi secara fisik mulai terdistrupsi secara perlahan. Hingga saat ini proses demokrasi di Indonesia sudah memasuki proses demokrasi hybrid digital. Salah satu faktor utama demokrasi Indonesia sudah memasuki fase ini ialah ditemukannya penyampaian informasi melalui kampanye politik yang tidak hanya diinformasikan melalui lembaga formal saja, melainkan terjadi secara masif meluas melalui media sosial di masyarakat. Dalam konteks seperti ini, disinformasi / hoax yang dengan sengaja menyebarluaskan informasi yang salah kepada masyarakat luas menjadi perekat dan secara simultan menjadi pemecah belah kesatuan dan persatuan bangsa. Disinformasi hanya menjadi

perekat atau pemersatu bagi para afiliasi partisan politik saja dan menciptakan enclave politik antar golongan dimasyarakat (Lim, 2017). Pada kondisi yang terjadi seperti ini tidak hanya disebabkan oleh media yang digunakan dalam penyebaran informasi. Melainkan juga sangat ditentukan oleh siapa yang mempeloporinya, strategi, dan juga penerimaan informasi pada khalayak.

Berdasarkan teori dan praktik yang terjadi di lapangan terkait adanya disinformasi ini ialah warga masayarakat lebih memilih informasi yang mendukung identitas politiknya dibandingkan dengan informasi yang lebih objektif. Oleh sebab itu, disinformasi ini akan membuat fragmentasi antar warga negara dengan tujuan memperkuat *motivated reasoning* belaka (Neyazi & Muhtadi, 2021). Semakin luasnya disinformasi yang disebarkan kepada masyarakat dan penerimaan informasi publik tersebut tidak diimbangi oleh kecerdasan kognitif dan afektif untuk berpikir objektif maka secara algoritma media sosial akan memperluas dan memperkuat *echo chamber* yang membentuk enclave politik antar golongan tidak hanya struktural melainkan juga terjadi secara emosional (Lim, 2017).

Pada konteks demokrasi yang terjadi di Indonesia melalui kontestasi politik dan pemilu banyak sekali ditemukan beberapa pola serangan yang ditujukan untuk melumpuhkan lawan politiknya. Beberapa pola serangan disinformasi ini ialah astroturfing yang dilakukan melalui pesan privat(Baulch et al., 2022). Serta menggunakan cyber-troops kepada media untuk diperdayakaan agar menyebarkan berita bohong secara luas, sehingga informasi yang sering diterima oleh masyarakat akan dianggap menjadi berita benar (Masduki, 2022). Proses penyebaran disinformasi politik ini tidak hanya disampaikan sekali atau dua kali saja, lawan politik selalu menggunakan jaringan buzzer yang profesional agar penyebaran disinformasi ini dianggap berita benar oleh pola konsumsi informasi ditengah-tengah masyarakat (Ong & Tapsell, 2022). Pada sisi lainnya, masyarakat menjadi objek atas penerimaan berbagai infromasi yang sangat bias tersebut yang pasti akan menerima information overload oleh sebab itu akan semakin mudah terjangkit pesan-pesan resonate yang mengundang secara emosionalnya (Wahyono et al., 2020). Dalam konteks ini, peran literasi digital sangat dibutuhkan agar masyarakat mampu memilah dan memilih setiap informasi yang datang pada dirinya. Literasi digital yang disampaikan saat ini masih fokus pada area kognitif belaka, masih sangat

kurang untuk menyentuh pada dimensi emosional seperti budaya, politik, identitas, dan pandangan pribadi masyarakat.

Berdasarkan latarbelakang yang dipaparkan pada penjelasan di atas ialah terdapat sebuah kesenjangan atau gap yang cukup jauh antara keterbatasan strategi informasi struktural dengan pemahaman secara afektif dari warga negara Indonesia. Kesenjangan ini terjadi antara pemerintah yang masih belum memberikan standarisasi regulasi kampanye digital, kolaborasi antar institusi negara, dan akuntabilitas buzzer. Kemudian warga negara juga masih perlu ditingkatkan literasi digital khususnya pada area afektif yang menyasar sisi afektif warga negara (Parahita, 2018). Oleh sebab itu, tujuan atas riset ini ialah untuk meningkatkan dan membangun posisi kebijakan yang komprehensif dan menyeluruh berdasarkan perspektif Pendidikan Kewarganegaraan. Kebijakan tersebut menyasar pada evidence literatur yang akan menjembatani area dimensi kognitif, afektif, dan secara struktural dari adanya kewarganegaraan digital pada integritas demokrasi dan kohesi sosial. Hal ini menjadi sebuah efek bola salju yang sekiranya tidak tertangani dengan baik diawal lama kelamaan akan semakin membesar dan memberikan dampak yang negatif semakin meluas dan dirasakan dampaknya kepada masyarakat yang lebih luas.

Pola Paparan dan Pemrosesan Disinformasi

Pola paparan yang saat ini berkembang ditengah-tengah masyarakat ialah memproses suatu informasi yang dianggap linear dengan identitas pandangan politik mereka pribadi. Riset menunjukkan bahwa proses filtrasi atas informasi yang tengah berkembang dapat dilakukan dengan identitas partisan atau afiliasi kelompok politik. Oleh sebab itu, dengan adanya identitas partisan seperti ini menjadi filter awal dalam menerima informasi. Kasus yang terjadi pada generasi milenial lebih mudah menerima informasi yang tidak benar (disinformasi) apabila substansi kontennya memiliki korelasi dengan identitas politik atau pandangan politiknya dibandingkan menelaah keabsahan atas informasi tersebut. Biasnya informasi yang tersajikan dalam media sosial secara terus menerus membuat informasi tersebut seolah-olah menjadi sebuah kebenaran. Secara mendasar disinformasi yang sampaikan secara konsisten dan masif tentu akan diartikan oleh masyarakat awam menjadi sebuah informasi yang benar. Terlebih lagi pola paparan seperti ini semakin meluap dikarenakan

mendapatkan eksposur secara konsisten oleh partisan politik yang sangat besar. Ini menjadi salah satu parameter bahwasanya rasionalitas deliberatif dalam pandangan politik mulai hilang dan digantikan oleh preferensi emosional identitas partisan dan identitarian kelompok semata (Neyazi & Muhtadi, 2021). Hal ini menjadi sangat berbahaya jika pola paparan dan pemrosesan disinformasi dikonsumsi setiap hari oleh khalayak yang luas, menimbulkan propaganda, dan berpotensi memperpecah belah sesama bangsa Indonesia. Selain itu, hal ini juga meningkatkan motivated reasoning bagi suatu individu untuk memperkuat menerima informasi yang sejalan dengan identitas politiknya saja.

Penelitian yang telah dilakukan sebelumnya membahas terkait disinformasi yang dikategorisasikan menjadi dua aspek utama, yaitu; literasi digital dan output kognitif disinformasi. Kemampuan kognitif atas konsep disinformasi yang terjadi pada kalangan generasi milenial terindikasi masih cukup rentan, hal ini menyimpulkan bahwa pemroresan informasi pada generasi milenial masih cukup lemah terlebih lagi disaat paparan disinformasi itu meningkat secara inkremental (Mansur et al., 2021). Kemudian pada aspek pemahaman informasi digital yang diungkapkan pada penelitian yang dilakukan oleh Nasionalita & Nugroho (2020) menjelaskan bahwa indeks literasi digital yang terjadi pada generasi milenial di Bandung masih berada pada level menengah, terkhususnya pada aspek kelemahan yang paling rentan ialah e-safety. Hal ini menyimpulkan bahwasanya pola paparan disinformasi yang terjadi secara iteratif dan inkremental sangat mudah mempengaruhi persepsi pada generasi milenial, terkhususnya di kota Bandung. Sementara itu, pada riset lainnya juga menganalisis terkait penyebaran berita bohong yang terjadi di media sosial terhadap sentinem informasi berita bohong dan memfokuskan pola sebaran informasi pada aspek emosional yang tidak menuju pada kesimpulan akhir untuk kepentingan identitas politiknya. Berdasarkan penelitian yang dipaparkan diatas masih terdapat celah atau kesenjangan yang peneliti ambil yaitu pada aspek pola paparan melalui platform dan jalur algoritma media sosial serta modus pemrosesan berdasarkan perbandingan heuristik dan sistematik pada generasi milenial yang berkaitan dengan pandangan politik dalam konteks demokrasi 4.0 berdasarkan perspektif Pendidikan Kewarganegaraan.

Pada penelitian yang dilakukan oleh Mansur et al. (2021) menjelaskan bahwa generasi milenial masih memiliki pemahaman akan informasi berita bohong masih cukuplah rendah, oleh karenanya proses penerimaan informasi terjadi stagnasi pada area heuristik dan cenderung berhenti pada popularitas dan dukungan identitasnya saja. Pada penelitian lainnya yang diungkapkan oleh Nasionalita & Nugroho (2020) menunjukkan bahwa tingkap pemahaman literasi digital pada generasi milenial masih berada pada level menengah dan memiliki kelemahan yang paling nyata itu pada aspek e-safety, yang mana hal ini sangat mudah disisip sebuah informasi yang tidak valid / disinformasi secara iteratif dan algoritmik. Pada kedua penelitian ini menggarisbawahi bahwa pola paparan sebuah informasi yang diberikan secara secara konsisten tanpa diiringi dengan kemampuan verifikasi secara kritis tentu akan memberikan pengaruh negatif yang cenderung menghasilkan partisipasi politik ekspresif berdasarkan emosi semata daripada partisipasi institusional yang objektif. Dengan demikian, penelitian ini fokus memposisikan generasi muda Indonesia, khususnya pada generasi milenial bukan hanya menjadi korban pasif atas disinformasi yang tengah beredar di media sosial, melainkan sebagai trendsetter aktif yang mampu memproses dan memfilter informasi digital dimana fundemental literasi digital harus ditingkatkan untuk menentukkan arah orientasi politik dalam perspektif Pendidikan Kewarganegaraan di era demokrasi 4.0.

Proses penyebaran disinformasi yang terjadi pada media sosial membuat para generasi muda khususnya milenial lebih cepat percaya dengan suatu informasi yang viral, bersifat emosional, mendapatkan banyak atensi publik, dan disebarluaskan oleh identitas kelompoknya saja. Secara algoritma yang ada dimedia sosial informasi apapun itu cenderung mendapatkan respon dengan rating tertinggi jika banyak pengguna media sosial yang memberikan like, share, dan komen atas informasi tersebut. Oleh sebab itu, pada situasi seperti ini generasi milenial sering terjebak pada pemrosesan heuristik atau mempercayai informasi hanya dari populeritas dan didukung oleh banyak orang daripada melalui pemrosesan secara kritis dan sistematik melalui cek data dan verifikasi terlebih dahulu. Perihal problematika ini sangat jelas terjadi ketika Pemilu 2019 lalu, ketika pembahasan yang menyangkut soal identitas dan narasi disinformasi banyak beredar dimedia sosial serta mendapatkan impresi yang sangat banyak dibandingkan diskursus perihal

evaluasi kebijakan dan solusi pembangunan. Oleh sebab itu, hal ini tentu mengakibatkan partisipasi politik pada generasi milenial cenderung emosional dan impulsif, mereka cenderung mempertahankan opini identitasnya secara preventif dan provokatif dibandingkan menyuarakan orientasi yang rasional dan deliberatif. Tentu hal ini mengakibatkan penurunan kualitas rasionalitas masyarakat yang semakin melemah serta hal ini juga membuat partisipasi politik generasi milenial menjadi populis yang sangat rentan dan berpotensi dimanfaatkan oleh aktor kepentingan politik tertentu.

Secara fakta yang ada dan sekaligus menjadi tantangan yang besar ialah penyebaran atas disinformasi ini sangatlah luas yang tidak terkena limitasi pada satu platform saja. Disinformasi bisa disebarluaskan melalui multi-platform, seperti; televisi, berita online, hingga pesan privat antar individu (Neyazi et al., 2022). Adanya penyebaran secara masif ini membuat informasi yang tersajikan di dunia maya menjadi overload, sehingga masyarakat antar generasi susah membedakan mana informasi yang valid, provokatif, ataupun manipulatif. Oleh sebab itu, hal ini bisa membuat dekadensi kapasitas deliberatif publik dan secara simultan menumbuhkan skeptisisme terhadap setiap informasi politik kepada warga negara.

Dampak terhadap Demokrasi dan Partisipasi Politik

Secara umum disinformasi yang terjadi memiliki dampak yang negatif bagi pesta demokrasi di Indonesia. Disinformasi tidak hanya berpotensi untuk menjatuhkan lawan politik dan membuat gap yang ada ditengah-tengah masyarakat, melainkan hal ini juga memberikan dampak kepada penurunan kualitas deliberatif politik yang secara langsung juga memindahkan titik fokus tujuan partisipasi yang berdasarkan aspek rasionalitas menjadi populisme dan impulsifitas. Pergerasan atas orientasi politik seperti ini jika dibiarkan semakin luas tentu akan membuat echo chamber yang membatasi dan bahkan menutup rapat akses masyarakat lintas generasi untuk mendapatkan perspektif yang berbeda. Algoritma yang terjadi dimedia sosial tentu akan semakin menguat jika mendapatkan sebuah atensi yang bagus dari semua pengguna sosial media (Lim, 2017). Oleh sebab itu, echo chamber yang semakin meluas tentu akan membentuk enclave afektif bagi para partisan politik guna mempertahankan ideologi politik dan menutup segala informasi yang tidak sejalan dengan orientasi politiknya. Selain itu,

hal ini juga menyebabkan perasaan identitas secara kolektif lebih mendominasi dibandingkan menggunakan logika dan rasionalitas untuk mengawasi serta mengevaluasi atas kebijakan pemerintah.

Beberapa penelitian terdahulu mengungkapkan bahwa dengan adanya disinformasi seperti ini tentu akan mengakibatkan penurunan kualitas demokrasi di Indonesia. Parahita (2018) mengungkapkan bahwa adanya populisme yang semakin meningkat itu dikarenakan adanya narasi cukup sederhana namun berkolerasi secara emosional dengan emosi publik, walaupun bertolakbelakang dengan diskursus faktual yang ada. Kemudian penelitian yang dilakukan oleh Wahyono et al. (2020) menjelaskan bahwa adanya praktik ini mengakibatkan lemahnya kualitas deliberasi politik di Indonesia, karena ruang ekspresi yang ada sudah dipenuhi opini impulsif yang mengalahkan argumen rasional. Disisi lain, penelitian yang diungkapkan oleh Lim (2017) algoritma yang ada dimedia sosial membuat echo chamber yang solid dan susah ditembus oleh informasi alternatif lainnya. Pada intinya ketiga penelitian tersebut memproyeksikan atas dampak disinformasi sebagai penurunan epistemik yang terjadi pada generasi milenial, tanpa mengkolerasikan perubahan fokus orientasi politik pada generasi milenial secara lebih detail dan mendalam. Oleh sebab itu, pada penelitian ini mengisi kekurangan yang tidak dijelaskan oleh ketiga penelitian tersebut yang mana disinformasi tidak hanya menurunkan deliberasi saja melainkan juga dapat menggeser partisipasi politik pada generasi milenial ke arah populisme dan impulsif tanpa mempertimbangkan aspek rasionalitas dan objetivitas atas informasi tersebut dalam konteks demokrasi 4.0.

Di era demokrasi 4.0 membuat ruang digital semakin ramai dan diminati oleh para generasi milenial. Disinformasi banyak bersebaran diruang-ruang digital tersebut yang sangat riskan untuk mengubah pola partisipasi politik. Algoritma menjadi hal utama dalam konteks ini, sehingga semakin kuat algoritma atas disinformasi tersebut tentu akan memperkuat echo chamber dan menciptakan enclave afektif di media sosial yang tentu mengubah partisipasi politik anak mudah berdasarkan emosional tanpa membertimbangkan aspek objektivitas dan validasi informasi terlebih dahulu. Pada kasus nyata yang terjadi pada demo besar tuntutan rakyat kepada DPR RI tahun 2025 seperti narasi isu pemakzulan, makar, dan pemberontakan mulai tersebar liar di media sosial dibandingkan fokus pada

substansi tuntutan atas kebijakan publik. Generasi muda adalah kelompok dengan afiliasi digital tertinggi dan mudah terpapar pada aspirasi politik ekspresif saja, seperti terhasut oleh konten-konten provokasi dan substansi yang mendukung orientasi politik pribadinya saja daripada fokus pada partisipasi deliberatif. Secara paradoksal, demokrasi 4.0 justru membuka ruang sebesar-besarnya bagi semua warga negara lintas generasi untuk dapat mengakses, menyuarakan, dan medukung orientasi politiknya, namun hal ini juga berpotensi untuk melemahkan kualitas pandangan yang disuarakan melalui media sosial dikarenakan lemahnya validitas faktual, sedangkan populisme digital semakin meningkat.

Tentu pergeseran ini akan mengakibatkan sebuah risiko yang cukup besar jika dibiarkan terus menerus dalam jangka waktu yang lama. Sebab aspirasi yang disampaikan berdasarkan resonansi emosional cenderung lebih mudah dimanfaatkan oleh segelintir orang untuk memanipulasi agar orientasi politiknya menang secara algoritma media sosial. Oleh sebab itu, literasi pemahaman akan disinformasi dan dampak besarnya dalam jangka waktu yang lama perlu ditingkatkan. Hal ini menjadi urgen sebagai fondasi fundamental untuk membuat perumusan literasi digital kewarganegaraan, sehingga pada akhirnya generasi milenial tidak menjadi korban atas disinformasi, melainkan menjadi agen perubahan yang mampu berpikir kritis, objektif, dan rasional sehingga pada akhirnya kualitas demokrasi 4.0 menjadi lebih baik.

Posisi Kebijakan Pendidikan Kewarganegaraan: Rekomendasi Intervensi

Berdasarkan fenomena yang sudah terjadi saat ini, maraknya disinformasi yang sudah menjadi konsumsi informasi publik serta dianggap valid dan kredibel oleh generasi milenial membuat peran Pendidikan Kewarganegaraan harus mampu mengintervensi secara strategis yang tidak hanya memberikan literasi digital kewarganegaraan bersifat kognitif saja, melainkan fokus pada peningkatan aspek afektif dan struktural. Literasi digital kewarganegaraan tidak hanya diinternalisasikan untuk dapat memahami kemampuan teknis saja, seperti memverifikasi fakta yang terjadi di lapangan. Namun secara lebih luas, literasi digital dalam perspektif Pendidikan Kewarganegaraan fokus pada kemampuan reflektif untuk dapat

meregulasi bias emosi yang terjadi. Kemudian hal ini juga difokuskan pada kemampuan untuk memahami segala narasi politik yang tengah beredar dengan bijak dan tahu bagaimana algoritma media sosial berjalan. Oleh sebab itu, generasi milenial tidak mudah terhasut dan terprovokasi oleh ujaran-ujaran kebencian atas informasi yang tidak benar. Kemudian dalam konteks demokrasi 4.0 saat ini, perlu diadakannya rekonstruksi epistemologi yang menjadikan Pendidikan Kewarganegaraan memiliki peran yang krusial dalam menjaga erosi epistemik dengan masifnya disinformasi yang beredar. Pendidikan Kewarganegaraan menjadi fondasi dasar untuk dapat meningkatkan literasi digital berbasis kewarganegaraan, etika komunikasi yang menjunjung tinggi kejujuran dan persatuan, serta ikut serta dalam mengawasi tata kelola informasi publik sebagai instrumen perlindungan publik.

Pada penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Neyazi et al. (2022) daya tangkap yang dimiliki oleh generasi milenial berasal dari aspek afektif dan sekaligus kognitif, dikarenakan cakupan untuk merespon argumen politik melalui resonansi emosional dibandingkan diskursus faktual. Dalam penelitian lainnya yang dilakukan oleh Suherman et al. (2024) memberikan sebuah refleksi kerangka yang ideal dengan mengkombinasikan litersi digital, etika, dan cara pengelolaan platform untuk mempersempit ruang populisme identitas politik dan memperkuat diskursus rasional deliberatif. Pada kedua penelitian tersebut secara strategis sudah cukup lengkap, namun belum ada ruang secara eksplisit untuk menempatkan Pendidikan Kewarganegaraan sebagai medium institusional dan struktural agar nilai-nilai tersebut dapat terinternalisasikan secara sempurna kepada generasi milenial.

Berdasarkan elaborasi diskursus diatas menyimpulkan bahwa penelitian ini menjadi puzzle pelengkap yang menaruh Pendidikan Kewarganegaraan antara literasi digital dan kerangka epistemologi demokrasi di Indonesia. Dalam konteks naratif, Pendidikan Kewarganegaraan tidak hanya sebagai subyek mata pelajaran saja, melainkan sebagai landasan untuk melatih generasi milenial untuk selalu kritis, aktif, rasional, dan memiliki etika komunikasi yang cukup mumpuni. Oleh sebab itu, Pendidikan Kewarganegaraan memiliki peran dan fungsi yang krusial untuk menjaga demokrasi Indonesia dari tantangan disinformasi pada era demokrasi 4.0.

Kesimpulan

Riset ini menyimpulkan bahwa dinamika disinformasi yang tengah terjadi di Indonesia merupakan suatu hal yang tersistematis secara rapi yang melibatkan aktor politik serta memanfaatkan kerentanan emosional pengguna media sosial, khususnya generasi milenial. Dampak yang dirasakan secara langsung tidak hanya turunnya kualitas partisipasi politik, melainkan juga melunturkan objektivitas atas partisipasi deliberatif ke arah populis-impulsif. Secara paradoksal, di era demokrasi 4.0 yang menjunjung tinggi keterbukaan akses informasi secara luas namun secara epistemik terjadi kerentanaan kepercayaan publik dan melemahkan kualitas demokrasi di Indonesia.

Sebagai langkah alternatifnya, literasi digital tidak hanya diproyeksikan sebagai verifikasi fakta, melainkan juga sebagai pendekatan afeksi yang akan meningkatkan kesadaran generasi milenial atas pemrosesan informasi. Kemudian jangka panjangnya, rekonstruksi epistemologi digital menjadi kewajiban guna meningkatkan integritas demokrasi di era demokrasi 4.0 saat ini. Oleh sebab itu, kebebasan akses informasi ini tidak hanya diuntungkan pada aspek fleksibilitas saja melainkan juga fokus pada demokrasi yang lebih berkualitas dan beradab.

Daftar Pustaka

Baulch, E., Matamoros-Fernández, A., & Suwana, F. (2022). Memetic persuasion and WhatsAppification in Indonesia's 2019 presidential election. *Sage Journals*, *26*(5).

Lim, M. (2017). Freedom to hate: social media, algorithmic enclaves, and the rise of tribal nationalism in Indonesia. *Critical Asian Studies*, *49*(2), 411–427.

Mansur, S., Saragih, N., Ritonga, R., & Damayanti, N. (2021). Fake News on Social Media and Adolescent's Cognition. *Jurnal ASPIKOM*, *6*(1).

Masduki, M. (2022). Cyber-troops, digital attacks, and media freedom in Indonesia. *Asian Journal of Communication*, *32*(3), 218–233.

Nasionalita, K., & Nugroho, C. (2020). Indeks Literasi Digital Generasi Milenial di Kabupaten Bandung. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, *18*(1).

Neyazi, T. A., & Muhtadi, B. (2021). Comparative Approaches to Mis/Disinformation| Selective Belief: How Partisanship Drives Belief in Misinformation. *International Journal of Communication*, *15*.

Neyazi, T. A., Ng, A. Y. K., Kuru, O., & Muhtadi, B. (2022). Who Gets Exposed to Political Misinformation in a Hybrid Media Environment? The Case of the 2019 Indonesian Election. *Sage Journals*.

Ong, J. C., & Tapsell, R. (2022). Demystifying disinformation shadow economies: fake news work models in Indonesia and the Philippines. *Asian Journal of Communication*, *32*.

Parahita, G. D. (2018). Voters (Dis)-Believing Digital Political Disinformation in Gubernatorial Election of DKI Jakarta 2016-2017. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Ilmu Politik*, *22*(2).

Suherman, A., Ferdi, Maulana, H. F., & Putra, M. R. A. (2024). Sentiments Analysis on Twitter Towards Hoax Information on Social Media News. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, *22*(1), 61–76.

Wahyono, S. B., Wirasti, M. K., & Ratmono, B. M. (2020). Audience Reception of Hoax Information on Social Media in the Audience Reception of Hoax Information on Social Media in the Post-Truth Era Post-Truth Era. *Jurnal Komunikasi Indonesia*, *9*(2).

BAB XI
PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN KEBERLANJUTAN

Abdul Gofur
Dosen Universitas Islam Negeri Palangkaraya

Abstrak: Pemanfaatan sumber daya alam di Indonesia menghadapi dilema antara pertumbuhan ekonomi dan krisis lingkungan. Menanggapi hal tersebut, kajian ini mengusulkan gagasan inovatif yakni integrasi konsep *environmental citizenship* dan ekoteologi dengan prinsip moral dan etika lokal Huma Betang pada Pendidikan Kewarganegaraan di perguruan tinggi. Metode Penelitian ini menggunakan metode studi literatur dari berbagai sumber referensi seperti google scholar, scopus, springer, elsevier, sciencedirect dan lainnya . Berdasarkan hasil analisis dan sintesis teori serta gagasan, dihasilkan beberapa hal diantaranya, kearifan lokal Huma Betang berfungsi sebagai basis ontologis dan praksis yang menyediakan etika lingkungan asli Suku Dayak. *Environmental Citizenship* melengkapi dengan kerangka pedagogis dan politis untuk partisipasi dalam sistem modern, sementara Ekoteologi menyediakan motivasi moral spiritual. Secara pedagogis, integrasi ini dapat diaplikasikan di perguruan tinggi melalui pendekatan pembelajaran inovatif pada Pendidikan Kewarganegaraan. Sintesis ini juga menghasilkan model pendidikan kewarganegaraan yang membekali mahasiswa dengan kompetensi kritis, reflektif, dan transformatif untuk menjadi agen perubahan yang efektif dalam menghadapi krisis lingkungan melalui integrasi dalam materi perkuliahan dan proyek kewarganegaraan praktis.

Pendahuluan

Secara global berdasarkan data laporan dari Sustainable Development Goals (SDGs) 2025 menunjukkan bahwa dunia masih jauh dari jalur pencapaian Agenda 2030, khususnya pada bidang air bersih dan sanitasi layak, penanganan perubahan iklim, serta ekosistem daratan. Hal ini dapat terlihat dengan masih terjadinya deforestasi pada tingkat global meskipun laju penurunan mulai melambat. Akses terhadap air bersih dan sanitasi masih menjadi masalah besar bagi miliaran penduduk dunia serta tekanan iklim seperti kebakaran hutan dan degradasi ekosistem terus meningkat (United Nations, 2025). Menurut data dari Badan Pusat Statistik Tahun 2024 tentang tujuan pembangunan berkelanjutan dalam konteks Indonesia 13% penduduk belum memiliki akses terhadap air minum layak, 20% belum memiliki sanitasi aman, Emisi CO_2 meningkat dari sektor energi dan kehutanan, terjadinya pengurangan hutan sebesar 0,175 juta hektar per tahun. Kondisi ini mencerminkan krisis lingkungan global yang memerlukan perubahan paradigma pendidikan, terutama dalam membentuk warga negara yang memiliki kesadaran ekologis, spiritualitas lingkungan, dan tanggung jawab moral terhadap bumi.

Indonesia merupakan negara yang kaya akan sumber daya alam, maupun keragaman ekologis, pemanfaatan sumber daya alam menjadi bagian penting dalam pembangunan ekonomi, masyarakat serta kesejahteraan masyarakat, namun demikian dalam beberapa dedake terakhir krisis lingkungan mulai dari perubahan iklim, deforestasi, hingga degradasi dan alihfungsi lahan menjadi tantangan serius bagi kelangsungan hidup manusia (Santoro et al., 2023). Terjadinya krisis lingkungan tidak hanya menjadi masalah lingkungan alam semata, namun telah berdampak terhadap kesehatan masyarakat (de Almeida et al., 2024).

Laporan Databoks (2025) dari Badan Nasional Penanggulangan Bencana (BNPB) per tanggal 28 November 2025, Indonesia telah mengalami 2.942 kejadian bencana sepanjang tahun ini yang sebagian besar kerusakannya di pulau Sumatra (Aceh, Sumatra Barat, Sumatra Utara) mayoritas bencana tersebut didominasi oleh bencana hidrometeorologi (banjir, cuaca ekstrem, dan tanah longsor) yang seringkali terkait erat dengan kerusakan lingkungan dan perubahan iklim. Secara khusus juga Kalimantan Tengah tengah menghadapi krisis lingkungan yang kompleks, terutama terkait degradasi lahan gambut yang menjadi sumber emisi karbon masif dan kehancuran ekosistem (Choy & Onuma, 2025). Persoalan tata kelola juga

sering kali melemahkan implementasi kebijakan di wilayah seperti Kalimantan Tengah, di mana kepentingan yang tumpang tindih antara masyarakat lokal, korporasi, dan negara masih berlangsung (Bourban, 2022).

Menurut data dari Wahana Lingkungan Hidup Indonesia (WALHI) Kalimantan Tengah munculnya kebijakan Proyek Strategis Nasional (PSN) berupa Food Estate yang menyebabkan deforestasi ditiga kabupaten diantaranya, Kabupaten Gunung Mas seluas 854 hektare, Kabupaten Pulang Pisau seluas 459 hektare dan Kabupaten Kapuas seluas 233 hektare. Pada sektor tambang dan kepala sawit keduanya memberikan kontribusi terhadap pembangunan ekonomi tetapi juga menimbulkan ancaman serius pada aspek lingukungan dan sosial. Pertambangan banyak menimbulkan kerusakan lingkungan (pencemaran air, tanah, udara, dan degradasi ekosistem) sedangkan perkebunan sawit lebih banyak menimbulkan perubahan sosial ekonomi, seperti konflik lahan, perubahan pola hidup masyarakat, dan kerentanan pangan (Indriastuti, 2022). Sebagian praktik alihfungsi lahan kepada lahan Perkebunan kelapa sawit juga dilakukan secara illegal (Astuti et al., 2022).

Berbagai persoalan yang terjadi juga tidak terlepas dari orientasi pada keuntungan dan peningkatan pertumbuhan ekonomi melalui industrialiasasi yang mengabaikan dampak lingkungan, maka diperlukan upaya dalam situasi tersebut dengan mengubah sikap masyarakat, pengelolaan sumber daya alam yang tepat, dan peningkatan kesadaran masyarakat (Haydock & Srivastava, 2019). Konflik lingkungan muncul di berbagai tingkat dan sering melampaui batas ruang dan waktu. Hal ini terjadi karena terus adanya kebutuhan akan bahan baku dan sumber energi baru untuk mendukung perekonomian. Saat ini, perdebatan tentang isu sosial dan lingkungan semakin terlihat dan semakin politis, sehingga memperjelas siapa yang diuntungkan dan siapa yang dirugikan. (Sorman & Turhan, 2023).

Setiap warga negara memiliki peran yang sangat penting untuk merespon berbagai tantangan lingkungan yang terus-menerus meningkat bagi masyarakat (Jørgensen & Jørgensen, 2020). Kewarganegaraan Lingkungan (Environmental Citizenship) diharapkan mampu menciptakan warga negara yang peduli terhadap lingkungan, mampu bertanggung jawab untuk bertindak dan berpartisipasi dalam masyarakat sebagai agen perubahan pada ranah privat maupun publik, dalam skala lokal, nasional, dan global,

melalui tindakan individu dan kolektif untuk menyelesaikan masalah lingkungan, mencegah dampak baru, serta membangun hubungan harmonis dengan alam demi keberlanjutan (ENEC, 2018). Urgensi ini diperkuat oleh temuan dari studi internasional ICCS 2022 (International Civic and Citizenship Education Study), dalam laporannya kerusakan lingkungan sebagai ancaman besar dan mayoritas ingin berpartisipasi dalam perlindungan lingkungan serta terdapat korelasi kuat antara tingkat pengetahuan kewarganegaraan yang lebih tinggi dengan kepedulian lingkungan yang lebih tinggi pula (Schulz et al, 2024)

Hal ini sejalan dengan konsep ekoteologi dalam Islam kerangka kerja yang menggabungkan prinsip-prinsip keimanan kepada kitab suci (Al-Qur'an dan Hadits) dengan etika lingkungan, yang menekankan keterkaitan antara tujuan penciptaan alam semesta dan tanggung jawab moral manusia sebagai hamba dan khalifah Allah untuk memakmurkan bumi (Ali & Agushi, 2024). Dalam perspektif Islam, krisis ini bukan sekadar isu lingkungan, tetapi juga menyentuh aspek teologis yang mendalam. Al-Qur'an memposisikan manusia sebagai khalīfah (wakil Tuhan di bumi) yang diberi amanah untuk menjaga keseimbangan ekologis (mīzān) dan mencegah kerusakan (fasād) (Baru et al., 2025). Salah satu wadah dalam mengintegrasikan kearifan lokal huma betang melalui pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di perguruan Tinggi dalam memperkokoh *Environemtal Citizenship* dan Ekoteologi. Pendidikan Kewarganegaraan memiliki peran strategis dalam membentuk karakter, nilai kebangsaan, dan tanggung jawab sosial mahasiswa. Selain menekankan aspek hak dan kewajiban sebagai warga negara, PKN juga perlu menanamkan kesadaran akan isu lingkungan yang semakin mendesak. Sebagaimana juga didalam UU No 12 Tahun 2012 Tentang Pendidikan Tinggi bertujuan membentuk Mahasiswa menjadi warga negara yang memiliki rasa kebangsaan dan cinta tanah air.

Integrasi antara kearifan lokal, ekoteologi, dan kewarganegaraan lingkungan dapat menjadi landasan penting bagi pembangunan berkelanjutan di Kalimantan Tengah. Nilai-nilai kearifan lokal seperti Huma Betang yang menekankan kebersamaan, keselarasan, dan tanggung jawab kolektif terhadap alam, memiliki potensi besar untuk dijadikan basis Pendidikan Kewarganegaraan. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya membentuk mahasiswa sebagai warga negara yang kritis dan demokratis, tetapi juga sebagai individu yang memiliki kesadaran lingkungan. Sinergi antara nilai budaya lokal, prinsip-prinsip agama, dan etika kewarganegaraan modern

diharapkan dapat menghadirkan Pendidikan kewarganegaraan yang lebih transformatif dalam menjawab krisis lingkungan.

Teori Kewarganegaraan Lingkungan

Kerangka konseptual Kewarganegaraan Lingkungan *(Environmental Citizenship)* diuraikan melalui *model Education for Environmental Citizenship* (EEC). Model ini menekankan perlunya mengarahkan kembali Pendidikan Sains pada konsep "*science for citizenship,*" yang membentuk warga negara kritis, reflektif, dan bertanggung jawab. EEC memiliki empat kompetensi utama: (1) analisis kritis untuk mengidentifikasi keterkaitan aspek sosial, ekonomi, dan lingkungan; (2) penggunaan sumber daya secara berkelanjutan dan pencegahan dampak negatif; (3) penerapan prinsip-prinsip etika; dan (4) partisipasi aktif dalam proses komunitas untuk perlindungan lingkungan. Luaran yang diharapkan dari model ini mencakup kemampuan memecahkan masalah lingkungan, mencegah masalah baru, mewujudkan keberlanjutan, membangun hubungan positif dengan alam, menunaikan hak dan kewajiban lingkungan, menganalisis akar masalah struktural, berpartisipasi kritis, dan mewujudkan keadilan antargenerasi

Untuk mencapai luaran tersebut, kerangka pedagogis EEC yang didefinisikan oleh ENEC (2018) mencakup delapan pendekatan pembelajaran yang saling melengkapi : (1) *place-based learning* (pembelajaran berbasis tempat), (2) *problem-based learning* (pemecahan masalah nyata), (3) *civic ecology education*, (4) *pedagogy for eco-justice* (keadilan ekologis), (5) *action competence learning* (menumbuhkan kapasitas bertindak), (6) *community service learning* (layanan masyarakat), (7) *participatory action research* (penelitian kolaboratif untuk perubahan), dan (8) *socio-scientific inquiry-based learning* (penyelidikan kritis isu sosio-sains). Pendekatan-pendekatan ini bertujuan mengembangkan kecakapan kewarganegaraan lingkungan yang kritis, reflektif, dan transformatif. Selain itu, dimensi Green Republican Citizenship juga disajikan, yang mencakup pengetahuan, keterampilan, nilai-nilai, dan sikap (*dispositions*) dalam ranah Politik, Sosial, Diri, dan Praxis.

Hadjichambis & Paraskeva Hadjichambi (2020) merangkum luaran utama yang diharapkan dari *model Education for Environmental Citizenship* (EEC). Model ini bertujuan memberdayakan warga negara agar mampu berperan aktif dan transformatif dalam menjaga keberlanjutan lingkungan, dengan delapan capaian utama:

1. Mengatasi isu lingkungan saat ini melalui pencarian dan penerapan solusi yang efektif terhadap berbagai masalah ekologis di tingkat lokal maupun global.
2. Mendorong pencegahan munculnya masalah baru melalui tindakan proaktif.
3. Mewujudkan keberlanjutan pada dimensi ekologis, sosial, dan ekonomi.
4. Membangun hubungan positif dengan alam, yaitu relasi yang sehat dan penuh hormat.
5. Memahami dan menunaikan hak serta kewajiban lingkungan.
6. Mengidentifikasi akar masalah dengan menganalisis faktor struktural yang menyebabkan dan memperburuk kerusakan lingkungan.
7. Berpartisipasi secara kritis dan aktif dalam proses pengambilan keputusan yang berdampak pada lingkungan.
8. Menekankan pentingnya keadilan antargenerasi, yakni memastikan bahwa tindakan saat ini tidak merugikan generasi mendatang.

Melalui kerangka ini, warga negara diarahkan untuk bertindak pada dua dimensi (individu dan kolektif), diterapkan pada berbagai ranah (privat dan publik), serta mampu berdampak pada berbagai tingkat (lokal, nasional, atau global)

Ekoteologi Islam berfungsi sebagai landasan spiritualitas ekologis. Konsep ini memandang manusia sebagai khalifah di bumi yang bertanggung jawab menjaga kelestarian alam. Ekoteologi memberikan landasan moral yang kuat untuk keterlibatan aktif dalam pelestarian lingkungan. Islam menegaskan Tuhan sebagai pemilik alam semesta (*Q.S. Al-Baqarah. 2:115 & Q.S. Ali Imran 3:189*), sehingga manusia tidak boleh mengeksploitasi alam secara sewenang-wenang. Basis nilai dalam ekoteologi ramah lingkungan didasarkan pada tiga prinsip: (1) keyakinan bahwa Allah adalah pencipta lingkungan; (2) tiga pilar iman dalam pembangunan (keharusan, manusia sebagai makhluk pembangunan, dan pembangunan berorientasi keberlanjutan); serta (3) menjaga lingkungan sebagai bagian tak terpisahkan dari iman.

Sementara itu Falsafah hidup Huma Betang, atau yang dikenal juga sebagai Belom Bahadat (dirumuskan dalam Perda No 16 Tahun 2008) , telah lama melekat dalam kehidupan sehari-hari masyarakat Dayak Ngaju dan Kalimantan Tengah pada umumnya. Falsafah ini menuntut masyarakat Dayak untuk menjaga keseimbangan dalam konteks sosial dan

kemasyarakatan Huma Betang Pilar ini berfungsi sebagai basis ontologis dan praksis. Ia menyediakan model nyata etika lingkungan, yang mengandung unsur-unsur berupa nilai, moral, hukum adat, dan kebiasaan yang berakar pada budaya Dayak, serta menekankan keseimbangan dan kebersamaan.

Konseptual Kearifan Lokal Huma Betang

Geertz (1973) melalui The Interpretation of Cultures menafsirkan kearifan lokal sebagai sistem simbol dan makna yang harus ditafsirkan secara mendalam. kearifan lokal bukan hanya sebagai tradisi praktis, melainkan juga sebagai teks budaya yang penuh nilai filosofis, etis, ekologis, dan spiritual. Keraf (2002) juga mengemukakan makna kearifan lokal, yaitu segala bentuk keyakinan, pemahaman, wawasan, serta adat istiadat atau etika yang menuntun perilaku manusia dalam kehidupan di dalam komunitas ekologis. Pengetahuan lokal mencakup kebiasaan, pengetahuan, persepsi, norma, dan budaya yang dipatuhi oleh suatu komunitas (lokal) dan diwariskan secara turun-temurun.

Huma Betang sering diterjemahkan dalam Bahasa Indonesia yang berarti rumah panjang yaitu, sebuah rumah yang terdiri dari beberapa keluarga, mereka dipimpin oleh kepala betang, tokoh utama dari semua penghuni (Primus Interpares) yang diakui kepemimpinan dan kewibawaannya oleh semua warga Huma Betang. Kehidupan di betang berlangsung di bawah satu tatanan nilai tertentu yang berlaku untuk semua tanpa terkecuali serta diterima oleh semua dengan penuh kesadaran. Tata nilai-nilai ini kemudian diwujudkan dalam bentuk hukum, adat, dan kepercayaan (Prasetyo, 2021).

Kemudian oleh Perda No 16 Tahun 2008 tentang kelembagaan adat Dayak Kalimantan Tengah dirumuskan sebagai Falsafah Hidup Huma Betang atau Belom Bahadat. Falsafah Huma Betang telah lama hidup dan melekat dalam kehdipan sehari-hari masyarakat Dayak. Dalam masyarakat Dayak Ngaju dan masyarakat Dayak Kalimantan Tengah pada umumnya dituntut untuk menjaga keseimbangan dalam konteks sosial kemasyarakatan dengan tiga belas aspek diantaranya perkawinan, perzinahan, etika dan moral, keyakinan dan kepercayaan, tanggungjawab sosial, perjanjian, pengangkatan saudara, harta benda, tuduhan, pencurian, perkelahian, pembunuhan serta tanggungjawab terhadap alam (Syaikhu, 2022).

Musyawarah besar pertama Damang Kepala Adat di Kalimantan Tengah dilaksanakan pada tahun 2010 dengan menghasilkan deklerasi bahwa

Kalimantan Tengah sebagai Daerah Ekologi dan pokok-pokok hasil rumusan disebut dengan Manyalamat Petak Danum, yaitu (1) Pemanfatan dan pengelolaan sumber daya alam yang arif terhadap lingkungan untuk menjamin kelangsungan kehidupan umat manusia pada masa yang akan datang (sustainable livelihood). (2) pemanfaatan sumber daya alam bagi kesejahteraan masyarakat, (3) Belom Bahadat sebagai pedoman dalam mengatur hubungan manusia dengan alam sehingga mendorong kearifan lokal dalam mengelola dan memanfaatkan sumberdaya alam serta dalam kehidupan bersama, dan dalam pemanfaatan ruang publik sehingga terpelihara suasana hakam belombelom (kerukunan) dalam kehidupan masyarakat Kalimantan Tengah yang pluralis, (4) Penguatan institusi Kadamangan dan mengoptimalkan peran Damang dalam menyelesaikan masalah yang terjadi dalam masyarakat (Usop, 2020).

Kerangka Konseptual Kewarganegaraan Lingkungan dalam Model *Education for Environmental Citizenship*

Integrasi Pendidikan Sains dalam Pendidikan kewarganegaraan (science education for citizenship) telah menjadi pembahasan selama lebih dari dua dekade (Kolstø, 2008). Namun, dewasa ini kebutuhan tersebut semakin mendesak, sehingga diperlukan perspektif yang lebih kritis terhadap pendidikan sains, baik dari segi tujuan maupun hasil yang dicapai. Pendidikan Sains perlu diarahkan kembali pada konsep "science forcitizenship", yakni pendekatan yang menekankan pembentukan warga negara yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab (European Commission, 2015). Dalam konteks inilah diperlukan upaya strategis untuk menghubungkan diskursus Pendidikan Sains dengan gagasan Kewarganegaraan lingkungan, hal ini disebabkan keduanya menempatkan warga negara sebagai subjek aktif yang memiliki peranan penting menjaga keberlanjutan lingkungan.

Pendidikan kewarganegaraan kiritis Johnson dan Morris dalam (Hadjichambis et al., 2020) menunjukkan berbagai dimensi kewarganegaraan yang mencakup pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap (dispositions) yang perlu dikembangkan untuk membentuk warga negara yang sadar, kritis, dan bertanggung jawab secara sosial, politik, dan lingkungan. Dimensi Green Republican Citizenship disajikan dalam Tabel 1 sebagai berikut.

Tabel 1. Dimensi Green Republican Citizenship

	Politik (ideologi)	**Sosial (kolektif)**	**Diri (subjektivitas)**	**Praxis (keterlibatan)**
Pengetahuan (*Knowledge*)	Pengetahuan dan pemahaman tentang sistem politik dan struktur kekuasaan (memahami di mana letak kekuasaan, misalnya tahu kepada siapa harus melakukan lobi untuk mendorong ruang terbuka)	Memahami hubungan antara budaya dan kekuasaan untuk tindakan transformatif (dapat mengidentifikasi berbagai diskursus politik dan budaya, misalnya, mengetahui cara bernegosiasi dengan pihak berwenang)	Kemampuan individu memahami posisinya terkait suatu isu dan mengaitkan tindakan pribadi dengan dampak sosial dan global, misalnya terhadap perubahan iklim..	Pengetahuan tentang cara mempengaruhi perubahan untuk keadilan lingkungan (mengetahui cara mendapatkan dukungan untuk mendorong perubahan, misalnya melalui kelompok aksi lokal)
Keterampilan (*Skills*)	Kemampuan untuk memahami pentingnya posisi, kualitas, dan	Kemampuan Berpartisipasi dalam Dialog dan Musyawarah	Refleksikan posisi sendiri dalam masyarakat (dapat menempatkan diri	Membayangkan dan mengungkapkan posisi dunia yang lebih adil secara sosial dan

	keabsahan pengetahuan dalam konteks politik.		pada posisi orang lain)	ekologis
Nilai-Nilai (*Values*)	Komitmen terhadap nilai-nilai yang mendasari hidup berkelanjutan	Mampu memahami, menghargai, dan mempertimbangkan nilai-nilai serta perspektif orang lain dalam interaksi sosial atau pengambilan keputusan.	Mampu mengenali nilai diri sendiri dan dengan percaya diri menyampaikan pendapat atau pandangan pribadi.	Tindakan etis yang terinformasi, bertanggung jawab, dan reflektif
Sikap (*Dispositions*)	Secara aktif menyuarakan ketidakadilan lingkungan	Menyadari dampak tindakan sendiri terhadap lingkungan dan orang lain, serta bertindak secara bertanggung jawab untuk kebaikan bersama.	Mandiri dan mampu mengkritisi diri sendiri (dapat mendengarkan perspektif orang lain dengan hormat sambil tetap mempertahankan komitmen politik yang berbeda)	Komitmen dan motivasi untuk mengubah masyarakat secara bertanggung jawab (menjelaskan alasan di balik tindakan kepada orang lain)

Parra et al. (2020) melalui empat kompetensi dalam *Education for Environmental Citizenship* diantaranya yakni, *Pertama,* kompetensi untuk melakukan analisis kritis dengan mengidentifikasi keterkaitan antara aspek sosial, ekonomi, dan lingkungan dari tingkat lokal hingga global. *Kedua*, kompetensi dalam penggunaan sumber daya secara berkelanjutan dan dalam mencegah dampak negatif terhadap lingkungan alam dan sosial. *Ketiga*, kompetensi dalam penerapan prinsip-prinsip etika pada tingkat personal, lokal, nasional, dan global yang berkaitan dengan nilai-nilai *Environmental Citizenship*. *Keempat*, kompetensi untuk berpartisipasi aktif dalam proses komunitas yang meningkatkan perlindungan lingkungan melalui perubahan sosial dan lingkungan.

Lebih jauh Hadjichambis & Paraskeva Hadjichambi (2020) juga merangkum luaran yang diharapkan dari *Education for Environmental Citizenship model* sebagai berikut.

Gambar 1. Model Education for *Environmental Citizenship*

Model Pendidikan untuk Kewarganegaraan Lingkungan *(Education for Environmental Citizenship)* bertujuan memberdayakan warga negara agar mampu berperan aktif dan transformatif dalam menjaga keberlanjutan lingkungan. Model ini menekankan delapan capaian utama. *Pertama*, warga negara diharapkan mampu mengatasi isu lingkungan saat ini melalui pencarian dan penerapan solusi yang efektif terhadap berbagai masalah ekologis di tingkat lokal maupun global. *Kedua,* pendidikan ini mendorong pencegahan munculnya masalah baru melalui tindakan proaktif, perencanaan yang matang, dan penerapan praktik berkelanjutan. *Ketiga*, warga negara diorientasikan untuk mewujudkan keberlanjutan pada dimensi ekologis, sosial, dan ekonomi.

Keempat, pendidikan ini membentuk kemampuan untuk membangun hubungan positif dengan alam, yaitu relasi yang sehat, penuh hormat, dan didasarkan pada penghargaan terhadap biosfer. *Kelima*, peserta didik diarahkan untuk memahami dan menunaikan hak serta kewajiban lingkungan, baik sebagai individu maupun anggota masyarakat. *Keenam*, model ini menumbuhkan kemampuan mengidentifikasi akar masalah dengan menganalisis faktor struktural yang menyebabkan dan memperburuk kerusakan lingkungan. *Ketujuh*, warga negara didorong untuk berpartisipasi secara kritis dan aktif dalam proses pengambilan keputusan yang berdampak pada lingkungan. Serta *Kedelapan*, pendidikan ini menekankan pentingnya keadilan antargenerasi, yakni memastikan bahwa tindakan saat ini tidak merugikan generasi mendatang serta menciptakan

keberlanjutan yang adil dan inklusif bagi semua. Begitu juga dengan potensi tindakan yang dapat dilakukan oleh seorang Warga negara memiliki dua dimensi (individu dan kolektif), diterapkan pada berbagai ranah (ranah privat dan publik), serta mampu berdampak pada berbagai tingkat (lokal, nasional, atau global).

Selanjutnya *European Network for Environmental Citizenship* (ENEC) (2018) mendefinisikan kerangka pedagogis *Education for Environmental Citizenship* melalui delapan pendekatan pembelajaran yang saling melengkapi. Pendekatan tersebut meliputi *place-based learning* atau pembelajaran berbasis tempat, *problem-based learning* yang menekankan pemecahan masalah nyata, dan *civic ecology education* yang mengintegrasikan praktik ekologi dengan tanggung jawab kewargaan. Selain itu, ENEC juga memasukkan *pedagogy for eco-justice* yang berfokus pada keadilan ekologis, *action competence learning* yang menumbuhkan kapasitas bertindak, serta *community service learning* yang memadukan pembelajaran dengan layanan masyarakat. Dua pendekatan lainnya adalah *participatory action research*, yang melibatkan peserta didik dalam penelitian kolaboratif untuk perubahan sosial-ekologis, dan *socio-scientific inquiry-based learning* yang mendorong penyelidikan kritis terhadap isu sosio-sains. Keseluruhan pendekatan ini membentuk kerangka pedagogis yang bertujuan mengembangkan kecakapan kewarganegaraan lingkungan yang kritis, reflektif, dan transformatif.

Ekoteologi sebagai Landasan Spiritualitas Ekologis

Ekoteologi Islam memiliki potensi besar sebagai dasar etika dan spiritual dalam mendukung berbagai upaya pelestarian lingkungan. Dalam Islam, manusia diposisikan sebagai khalifah di bumi dengan tanggung jawab untuk menjaga kelestarian alam. Konsep ini memberikan landasan moral yang kuat bagi setiap individu muslim untuk terlibat aktif dalam gerakan pelestarian lingkungan (Mustofa et al., 2025). Menurut Fazlhashemi (2025) meningkatnya perdebatan tentang kerusakan lingkungan, pemanasan global, dan peran manusia dalam emisi gas rumah kaca yang mengancam bumi, umat manusia, serta seluruh kehidupan hewan dan tumbuhan. Para teolog muslim membicarakan tentang tanggungjawab manusia atas krisis lingkungan yang terjadi, hal ini tidak terlepas dari sistem ekonomi kapitalisme yang berkembang hampir di seluruh dunia dengan mengutamaka keuntungan yang tidak ada habisnya, konsumsi berlebihan

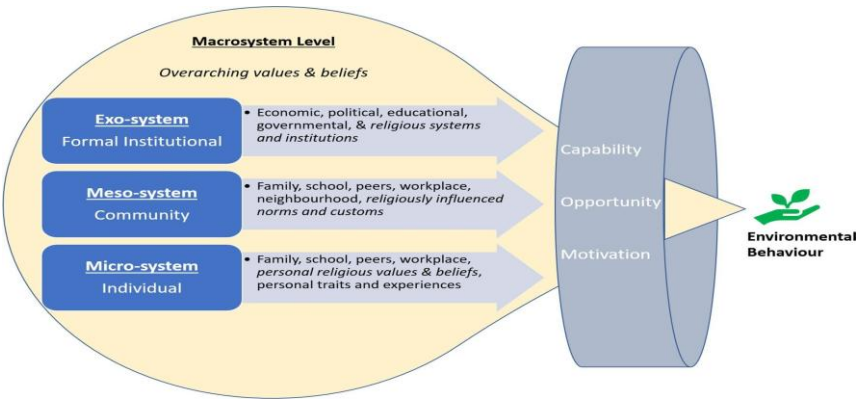
sebagai faktor fundamental dibalik pemanasan global, kerusakan lingkungan, dan eksploitasi berlebihan terhadap sumber daya alam.

Selanjutnya Nasr (1993) menjelaskan kandungan (Q.S. Al-Baqarah. 2:115 & Q.S. Ali Imran 3:189), bahwa Islam memandang Tuhan sebagai satu-satunya pemilik sah alam semesta karena Dialah satu-satunya Penciptanya). Sehingga apabila merujuk pada ayat Al Qur an tersebut maka Tuhan menjadi satu-satunya pemilik yang sah, dan mengaskan bahwa manusia tidak boleh memperlakukan alam secara sewenang-wenang. Islam tidak memberikan kebebasan mutlak kepada manusia untuk mengeksploitasi alam. Dari perspektif ini, manusia, sebagai hamba yang baik bagi Allah, diharapkan mampu mengelola apa yang telah Allah SWT ciptakan "dalam bentuk yang terbaik" dan bahwa manusia harus merawat penciptaan Allah SWT dengan sebaik-baiknya. Basis nilai dalam teologi ramah lingkungan (ekoteologi) berangkat dari tiga prinsip utama. *Pertama*, esensi seorang mukmin terletak pada keyakinannya bahwa Allah adalah pencipta pertama lingkungan. *Kedua*, terdapat tiga pilar iman dalam pembangunan, yaitu keyakinan akan adanya keharusan, pengakuan bahwa manusia adalah makhluk pembangunan, serta pemahaman bahwa pembangunan sejati adalah pembangunan yang berorientasi pada keberlanjutan. *Ketiga*, menjaga dan melestarikan lingkungan dipandang sebagai bagian yang tak terpisahkan dari iman (Affandi et al., 2022).

Mangunjaya dan McKay (2012), melalui lokakarya yang melibatkan ratusan ulama, imam, dan khatib di berbagai wilayah Indonesia, mengidentifikasi enam konsep dasar pendekatan Al-Qur'an terhadap lingkungan. Konsep pertama adalah *tawhid,* yang menegaskan bahwa seluruh ciptaan merupakan satu kesatuan sehingga setiap makhluk hidup memiliki kesakralan dan layak dilindungi. Selain itu, konsep makhluk menekankan bahwa segala bentuk kehidupan patut mendapat perhatian karena merupakan ciptaan Allah. Lebih lanjut, prinsip keseimbangan atau takaran mengajarkan bahwa alam semesta diciptakan dalam ukuran dan harmoni tertentu yang menjadi tanggung jawab manusia untuk menjaganya. Di sisi lain, konsep *ihsan* menunjukkan bahwa Allah menciptakan segala sesuatu dengan keindahan dan kasih sayang, sehingga manusia juga dituntut untuk memperlakukan lingkungan dengan penuh kepedulian. Selain itu juga menyoroti konsep fasad, yang mengingatkan bahwa manusia memiliki

potensi destruktif yang dapat menimbulkan kerusakan ekologis. Terakhir, konsep *khalifah* menempatkan manusia sebagai penjaga bumi yang bertugas mencegah kerusakan dan memastikan keberlanjutan ciptaan. Keseluruhan konsep ini membentuk kerangka etis yang menegaskan tanggung jawab ekologis manusia dalam perspektif Islam.

Sebagaimana dijelaskan oleh Sabir et al. (2025) dengan mengadopsi kerangka ekologi perkembangan Bronfenbrenner, nilai-nilai agama terbukti memengaruhi perilaku lingkungan individu. Kerangka ini menjelaskan peran agama pada setiap tingkat sistem sosial, yang dapat digambarkan sebagai berikut.



Gambar 2 Kerangka Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner

Sumber: Sabir et al. (2025)

Pada Tingkat *Exo System* agama memengaruhi nilai dan kebijakan lingkungan melalui institusi keagamaan, kurikulum pendidikan agama, serta program-program keagamaan yang mendorong perilaku pro-lingkungan. Pada Tingkat *Mesosistem*, nilai agama memperkuat interaksi keluarga, sekolah, dan komunitas sehingga perilaku peduli lingkungan konsisten dipraktikkan dalam berbagai konteks sosial. Sementara itu, pada Tingkat *Mikrosistem*, pengalaman langsung individu dalam keluarga dan kegiatan keagamaan membentuk kebiasaan ekologis pribadi, seperti menjaga kebersihan, menghindari pemborosan, dan menghargai alam sebagai bagian dari ajaran iman.

Integrasi Kearifan Lokal Huma Betang, *Environmental Citizenship* dan Ekoteologi Dalam Pendidikan Kewarganegaraan di Perguruan Tinggi

Pendidikan Kewarganegaraan untuk keberlanjutan memerlukan landasan teoretis yang kuat dan multidimensi. Kajian ini mengusulkan sebuah sintesis teori yang mengintegrasikan tiga pilar utama yakni kearifan lokal Huma Betang, *Environmental Citizenship*, dan Ekoteologi. Kerangka ini didasarkan pada pandangan bahwa pendekatan konvensional kewarganegaraan lingkungan (*Environmental Citizenship)* seringkali kering dari nilai spiritual dan terlepas dari konteks sosiokultural lokal, sehingga kurang efektif dalam mendorong perubahan perilaku jangka panjang. Sebagaimana Apandie & Ar, (2019), menjelaskan bahwa kearifan lokal Huma Betang berfungsi sebagai basis ontologis dan praksis, menyediakan model nyata etika lingkungan yang didalamnya mengandung unsur-unsur berupa nilai, moral, hukum adat, kebiasaan, yang berakar pada budaya Dayak, menekankan keseimbangan dan kebersamaan.

Konsep Pendidikan Kewarganegaraan lingkungan sebagaiamana juga dijelaskan Hadjichambis et al., (2020), menyediakan landasan pedagogis dan politis yang diperlukan, menawarkan kerangka kerja partisipasi publik dan kepatuhan hukum dalam sistem negara modern. Selanjutnya, Ekoteologi dengan penekanan pada konsep *khalifah* (mandat) dan *mizan* (keseimbangan) (Mangunjaya & McKay, 2012; Sabir, Tennhardt, & Home, 2025; Fazlhashemi, 2025) menyediakan landasan aksiologis dan motivasi etis spiritual yang mendalam. Integrasi ini menghasilkan model pendidikan kewarganegaraan yang holistik, berakar pada kearifan lokal, didukung oleh etika spiritual, dan membekali peserta didik atau mahasiswa dengan kompetensi kewarganegaraan lingkungan sehingga tercipta agen perubahan yang mampu berpartisipasi dalam menghadapi krisis lingkungan pada tingkat lokal, nasional serta global.

Dalam praktik pedagogis, Pendidikan kewarganegaraan lingkungan dapat diapliaksikan kedalam beberapa model maupun pendekatan pembelajaran yang inovatif diperguruan tinggi diantaranya, pendidikan berbasis ruang sekitar (*place-based education*), *problem-based learning* yang menekankan pemecahan masalah nyata, dan *civic ecology education* yang mengintegrasikan praktik ekologi dengan tanggung jawab kewargaan (Schild, 2016). Selain itu, ENEC (2018) juga memasukkan *pedagogy for eco-justice* yang berfokus pada keadilan ekologis, *action competence learning*

yang menumbuhkan kapasitas bertindak, serta *community service learning* yang memadukan pembelajaran dengan layanan masyarakat.

Dua pendekatan lainnya adalah *participatory action research*, yang melibatkan peserta didik dalam penelitian kolaboratif untuk perubahan sosial-ekologis, dan *socio-scientific inquiry based learning* yang mendorong penyelidikan kritis terhadap isu sosio sains. Keseluruhan pendekatan ini membentuk kerangka pedagogis yang bertujuan mengembangkan kecakapan kewarganegaraan lingkungan yang kritis, reflektif, dan transformatif. Implementasi secara praktis pada perguruan tinggi dapat dilakukan melalui Integrasi muatan penddikan lingkungan pada materi belajar Pendidikan kewarganegaraan diperguruan tinggi misalnya, hak dan kewajiban warga negara, demokrasi, tata kelola pemerintahan yang baik dan bersih *(good and clean governance),* serta hukum yang berkeadilan. Integrasi Pendidikan kewarganegaraan lingkungan juga dapat diintergrasikan dalam Proyek Kewarganegaraan bertemakan lingkungan pada program *mini research* dan Pengabdian Kepada Masyarakat (PkM).

Kesimpulan

Pendidikan kewarganegaraan berkelajutan yang berlandaskan kearifan lokal Huma Betang, *environmental citizenship*, dan ekoteologi memiliki potensi besar dalam memperkuat kesadaran lingkungan secara khusus pada tingkat lokal di Kalimantan Tengah, tingkat nasional bahkan global. Mengingat kompleksitas krisis lingkungan yang bersumber dari eksploitasi sumber daya alam, integrasi nilai-nilai lokal dengan prinsip ekologis dalam pendidikan mampu membentuk karakter mahasiswa sebagai agen perubahan yang bertanggung jawab. Sintesis teori yang mengintegrasikan kearifan lokal Huma Betang, *Environmental Citizenship*, dan Ekoteologi menawarkan kerangka kerja yang kuat dan transformatif. Integrasi ini diharapkan mampu menjembatani etika lingkungan adat yang berakar kuat pada nilai-nilai lokal Huma Betang dengan kerangka pedagogis dan partisipasi politik formal *Environmental Citizenship* serta landasan moral spiritual universal (Ekoteologi). Secara praktis, model ini dapat diimplementasikan di perguruan tinggi melalui pendekatan pedagogis inovatif seperti *problem-based learning*, *place-based education, action competence learning, community service learning, participatory action research,* serta *socio scientific inquiry based learning*. Diharapkan mahasiswa sebagai "agen perubahan" tidak hanya memahami hak dan kewajiban, dan tanggungjawab lingkungan tetapi juga termotivasi secara etis dan spiritual mampu menerapkan solusi nyata pada tingkat lokal, nasional hingga global.

Daftar Pustaka

Affandi, Y., Riyadi, A., Taufiq, I., Kasdi, A., Farida, U., Karim, A., & Mufid, A. (2022). Da'wah Qur'aniyah Based on Environmental Conversation: Revitalizing Spiritual Capital Ecotheology, Environmentally Friendly, Gender Responsive. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(1), 159–170. https://doi.org/10.47836/pjssh.30.1.09

Ali, D. M., & Agushi, D. M. (2024). Eco-Islam: Integrating Islamic Ethics into Environmental Policy for Sustainable Living. *International Journal of Religion*, 5(9), 949–957. https://doi.org/10.61707/gq0we205

Apandie, C., & Ar, E. D. (2019). Huma Betang: Identitas Moral Kultural Suku Dayak Ngaju Kalimantan Tengah. *Journal of Moral and Civic Education,* 3(2), 76–91. https://doi.org/10.24036/8851412322019185

Astuti, R., Miller, M. A., McGregor, A., Sukmara, M. D. P., Saputra, W., Sulistyanto, & Taylor, D. (2022). Making illegality visible: The governance dilemmas created by visualising illegal palm oil plantations in Central Kalimantan, Indonesia. Land Use Policy, 114. https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2021.105942

Baru, S., Nilai, B. B., & Sembilan, N. (2025). Qur ' anic Ecotheology and the Ethics of Forest Protection in Indonesia. 26(2), 1–3. https://doi.org/10.14421/qh.v26i2.6312

Bourban, M. (2022). Ethics, Energy Transition, and Ecological Citizenship. *Comprehensive Renewable Energy, Second Edition*: Volume 1-9, 1–9, 204–220. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819727-1.00030-3

Choy, Y. K., & Onuma, A. (2025). The Tropical Peatlands in Indonesia and Global Environmental Change: A Multi-Dimensional System-Based Analysis and Policy Implications. *Regional Science and Environmental Economics*, 2(3), 17. https://doi.org/10.3390/rsee2030017

de Almeida, D. P., Lopes, R., de Souza Bezerra, C., Tomaz, J. S., de Souza, S. F., Ramos, S. L. F., Meneses, C. H. S. G., Campos, J. F., de Jesus Pinto Fraxe, T., & Lopes, M. T. G. (2024). Climate Change Impact on Modeling the Distribution of Ornamental Species in Brazilian Territory. Interciencia, 49(9), 527–534.

ENEC (European Network for Environmental Citizenship). 2018. Defining "environmental citizenship. ENEC, Lemesos, Cyprus. Available from http://enec-cost.eu/our-approach/enec-environmentalcitizenship/

Etzioni, A. (2015). *Communitarianism*. In M. T. Gibbons (Ed.), The encyclopedia of political thought. London: Wiley.
Fazlhashemi, M. (2025). Islamic Ecotheology. In: Windsor, S., Franck, O. (eds) Intersections of Religion, Education, and a Sustainable World. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81809-7_3
Haydock, K., & Srivastava, P. (2019). Mobilising private finance for the sustainable development goals. Overseas Development Institute (ODI). odi.org
Hadjichambis, A. Ch., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Knippels, M.-C. (Eds.). (2020). C*onceptualizing environmental citizenship for 21st century education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1
Heru Syahputra, Mahrani Siregar, Wiana Delviani,Aulia Sidiq, D. D. (2025). *Teologi Lingkungan*. CV Media Kreasi Grup.
Indriastuti, S. (2022). Comparing Coal Mining Industries and Palm Oil Plantations Impacts on The Human Security of Local Communities. *Indonesian Journal of Geography*, 54(1), 29–38. https://doi.org/10.22146/ijg.59754
Jørgensen, F. A., & Jørgensen, D. (2020). Citizen science for environmental citizenship. 35(4), 1344–1347. https://doi.org/10.1111/cobi.13649
Keraf, A. S. (2002). *Etika Lingkungan*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.). Sage Publications.
Kolstø, S. D. (2008). Science education for democratic citizenship through the use of the history of science. Science and Education, 17(8–9), 977–997. https://doi.org/10.1007/S11191-007-9084-8
Mangunjaya, H. B., & McKay, C. F. (2012). *The Qur'anic approach to the environment*. WWF Indonesia.
Maulana, A. (2024, 29 November). Banjir dan Cuaca Ekstrem Dominasi Bencana Alam di Indonesia per 28 November 2024. Databoks, Katadata.co.id. Diperoleh dari databoks.katadata.co.id
Mustofa, M. L., Zenrif, M. F., & Barizi, A. (2025). Towards an Islamic Ecotheology: Indonesian Muslim Organizations in Climate Mitigation and Adaptation Efforts. Problemy Ekorozwoju, 20(2), 21–31. https://doi.org/10.35784/PREKO.7089

Nasr, S. H. (1993). *The need for a sacred science*. State University of New York Press

Parra, G., Hansmann, R., Hadjichambis, A. C., Goldman, D., Paraskeva-Hadjichambi, D., Sund, P., Sund, L., Gericke, N., & Conti, D. (2020). *Early childhood education for environmental citizenship and education for sustainability.*

In A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, M. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke, & M. Knippels (Eds.), Environmental citizenship: Learning, teaching and acting in society (pp. xx–xx). Springer.

Prasetyo, D. (2021). *Melestarikan Kearifan Lokal dan situs Budaya di Kalteng: Tourung Budaya Isen Mulang Tahun 2020*. PT Raja Grafindo Persada.

Sabir, G., Tennhardt, L. M., & Home, R. (2025). Heaven and earth: a systematic review of theories on the relationship between religion and environmental behaviour. *Discover Sustainability, 6(1), 178.* *https://doi.org/10.1007/s43621-025-01005-2*

Santoro, A., Piras, F., & Yu, Q. (2023). Spatial analysis of deforestation in Indonesia in the period 1950–2017 and the role of protected areas. *Biodiversity and Conservation*, 34(9), 1–8. https://doi.org/10.1007/s10531-023-02679-8

Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 19–34. https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092417

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 international report: Education for citizenship in times of global change*. Springer Open

Sorman, A. H., & Turhan, E. (2023). *Energy, environment and society: A critical perspective.* Routledge.

Syaikhu. (2022). *Internalisasi Hukum Waris (Menakar Sistem Hukum Waris Dalam Budaya Kearifan Loka*l. Yogyakkarta K. Media.

United Nations Environment Programme (UNEP). (2025). Emissions Gap Report 2025: Off Target. UNEP. https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2025

Usop, L. S. (2020). Peran Kearifan Lokal Masyarakat Dayak Ngaju untuk Melestarikan Pahewan (Hutan suci) di Kalimantan Tengah. 1, 89–95.

BAB XII
PENDIDIKAN KARAKTER INKLUSIF SEBAGAI RESISTENSI TERHADAP KONTROL POLITIK

Ahmad
Universitas Negeri Yogyakarta

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara kritis hubungan antara pendidikan karakter, moralitas, dan kontrol politik sebagaimana disajikan dalam buku karya Tianlong Yu *In the Name of Morality: Character Education and Political Control* (2004), dengan fokus khusus pada implikasinya terhadap isu disabilitas di Indonesia. Penelitian ini menggunakan pendekatan analisis isi dan meta-analisis literatur sekunder, dengan menjadikan karya Yu sebagai sumber utama yang didukung oleh jurnal internasional bereputasi serta laporan UNESCO. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendidikan karakter sering kali diposisikan secara normatif sebagai instrumen untuk menyeragamkan perilaku, yang dalam praktiknya berisiko mengabaikan keberagaman peserta didik, khususnya peserta didik penyandang disabilitas. Dalam konteks ini, kritik Yu terhadap moralitas sebagai alat kontrol politik menjadi sangat relevan, karena nilai-nilai yang dipromosikan dalam pendidikan tidak bersifat netral, melainkan sarat dengan kepentingan kelompok dominan. Pembahasan menekankan bahwa pendidikan karakter perlu ditransformasikan menjadi kerangka kerja yang inklusif, yang menekankan penghormatan terhadap perbedaan, keadilan sosial, dan martabat kemanusiaan. Artikel ini menyimpulkan bahwa pendidikan karakter yang inklusif menyediakan fondasi penting bagi pembangunan masyarakat demokratis, sekaligus menawarkan arah penelitian selanjutnya, seperti perbandingan lintas negara, analisis kurikulum nasional, serta studi partisipatoris yang berangkat dari pengalaman hidup penyandang disabilitas.

Pendahuluan

Pendidikan karakter selama beberapa dekade terakhir telah menjadi salah satu diskursus dominan dalam praktik pendidikan di banyak negara, termasuk Indonesia. Pemerintah, akademisi, maupun praktisi pendidikan menempatkan pendidikan karakter sebagai solusi fundamental bagi berbagai persoalan sosial, mulai dari degradasi moral, rendahnya etika berbangsa, hingga meningkatnya kasus intoleransi.

Pendidikan karakter dalam wacana kebijakan Indonesia menempati posisi sentral sebagai jawaban atas krisis moral yang dianggap menggerogoti sendi-sendi bangsa. Sejak dicanangkannya *Penguatan Pendidikan Karakter (PPK)* oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan pada tahun 2016, berbagai nilai seperti religiusitas, integritas, nasionalisme, kemandirian, dan gotong royong diarusutamakan sebagai fondasi pembentukan generasi emas Indonesia (Retnawati et al., 2016). Namun, di balik klaim universalitasnya, terdapat kesenjangan antara ideal yang diharapkan dengan realitas di lapangan.

Penyandang disabilitas, yang menurut data Badan Pusat Statistik mencapai lebih dari 22,5 juta jiwa di Indonesia, masih mengalami diskriminasi dalam Pendidikan (BPS, 2022). UNESCO melaporkan lebih dari 50% anak disabilitas di negara berkembang tidak bersekolah, dan di Indonesia sebagian besar hanya memiliki akses terbatas pada sekolah khusus atau sekolah reguler yang tidak ramah inklusif. Kesenjangan ini menunjukkan bahwa narasi besar tentang pendidikan karakter belum sepenuhnya berpihak pada kelompok rentan (UNESCO, 2020).

Tianlong Yu mengajukan kritik tajam terhadap pendidikan moral yang diklaim "netral" dan "universal." Menurutnya, pendidikan moral tidaklah netral, melainkan sarat dengan ideologi dan kepentingan politik (Yu, 2004). Apa yang diklaim sebagai "nilai universal" pada kenyataannya sering mencerminkan kepentingan kelompok dominan yang berkuasa. Moralitas dijadikan sebagai alat kontrol sosial yang menundukkan kelompok-kelompok minoritas agar selaras dengan standar mayoritas. Dalam konteks ini, pendidikan karakter menjadi proyek politik yang menyamarkan agenda kekuasaan dalam balutan moralitas.

Jika ditarik dalam konteks Indonesia, kesenjangan antara yang diidealkan dan kenyataan dalam praktik pendidikan karakter terlihat jelas, terutama

dalam kaitannya dengan isu disabilitas, di satu sisi, idealnya pendidikan karakter diharapkan mampu menumbuhkan nilai universal seperti keadilan, empati, dan penghargaan terhadap keragaman. Namun, kenyataannya penyandang disabilitas kerap mengalami diskriminasi baik secara struktural maupun simbolik. Studi Kustiawan dkk menemukan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia masih terkendala oleh keterbatasan guru, fasilitas, dan kurikulum yang belum ramah disabilitas (Wulandari et al., 2019). Hal ini memperlihatkan adanya kesenjangan besar antara visi inklusivitas dalam pendidikan nasional dan praktik di lapangan.

Penelitian lain oleh Retnawati dkk juga menyoroti bahwa pendidikan karakter dalam kurikulum nasional cenderung menekankan aspek kepatuhan, kedisiplinan, dan religiusitas, sementara nilai-nilai yang berhubungan dengan penghargaan terhadap perbedaan, kesetaraan, serta empati belum menempati posisi sentral (Retnawati et al., 2016). Bagi siswa penyandang disabilitas, kondisi ini melahirkan standar ganda moralitas. Mereka dipaksa menyesuaikan diri dengan tolok ukur mayoritas yang secara fisik maupun psikologis sulit dipenuhi. Akibatnya, alih-alih menjadi sarana pemberdayaan, pendidikan karakter justru berpotensi memperkuat stigma ketidakmampuan.

Persoalan ini semakin kompleks bila dilihat dari perspektif global. UNESCO dalam *Global Education Monitoring Report* menegaskan bahwa inklusi dalam pendidikan harus dipahami sebagai hak, bukan sekadar kebijakan tambahan (UNESCO, 2020). Semua siswa, termasuk penyandang disabilitas, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi. Akan tetapi, sebagaimana dicatat Maebara & Yamaguchi, bahkan negara maju seperti Jepang masih menghadapi tantangan besar dalam memastikan pendidikan moral yang inklusif (Maebara & Yamaguchi, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa bias ideologis dalam pendidikan karakter adalah fenomena universal, bukan hanya masalah lokal Indonesia.

Dengan demikian, terdapat tiga lapisan kesenjangan yang menjadi fokus kajian ini. Pertama, kesenjangan antara ideal moralitas universal dan praktik pendidikan yang sarat kepentingan politik (Yu, 2004). Kedua, kesenjangan antara cita-cita pendidikan inklusif di Indonesia dengan kenyataan diskriminasi yang dialami penyandang disabilitas (Retnawati et al., 2016; Wulandari et al., 2019). Ketiga, kesenjangan global dalam pendidikan moral yang kerap menyingkirkan kelompok rentan meskipun dalam wacana resmi diklaim bersifat universal (Maebara & Yamaguchi, 2025; UNESCO, 2020).

Nilai baru dari kajian ini terletak pada upaya menghubungkan kritik konseptual Yu tentang pendidikan karakter sebagai alat politik dengan konteks kontemporer isu disabilitas dalam pendidikan Indonesia. Dengan cara ini, paper ini tidak hanya mengulangi wacana pendidikan karakter yang sudah mapan, tetapi juga menghadirkan inovasi analisis dengan mengangkat suara kelompok yang selama ini termarginalkan dalam diskursus pendidikan moral.

Berdasarkan uraian tersebut, tujuan kajian ini adalah untuk mengkritisi pendidikan karakter di Indonesia melalui perspektif Tianlong Yu dengan fokus pada isu disabilitas. Kajian ini diharapkan dapat menunjukkan bagaimana pendidikan karakter berpotensi menjadi instrumen kontrol politik yang bias terhadap penyandang disabilitas, sekaligus menawarkan wacana alternatif tentang pendidikan karakter yang lebih inklusif, adil, dan berorientasi pada keadilan social, kajian ini penting karena berupaya membongkar lapisan ideologis pendidikan karakter di Indonesia yang masih eksklusif terhadap disabilitas. Nilai kebaruan dari kajian ini terletak pada upaya mengintegrasikan kritik Yu dengan isu disabilitas, sebuah perspektif yang jarang dieksplorasi dalam literatur pendidikan karakter di Indonesia. Tujuannya adalah untuk merumuskan posisi kritis bahwa pendidikan karakter harus diarahkan menuju model inklusif, adil, dan menghargai keragaman manusia, sehingga tidak lagi berfungsi sebagai instrumen kontrol politik yang menyingkirkan.

Pendidikan Kewarganegaraan dalam Paradigma Global Kontemporer

Perkembangan mutakhir dalam studi Pendidikan Kewarganegaraan menunjukkan adanya pergeseran paradigma dari pendekatan normatif-legal menuju pendekatan partisipatoris dan berbasis pemberdayaan warga (civic empowerment). Paradigma klasik yang menekankan transmisi nilai-nilai negara dianggap tidak lagi memadai untuk menjawab kompleksitas isu global seperti krisis iklim, globalisasi ekonomi, perkembangan teknologi digital, serta meningkatnya polarisasi politik (Kerr, 2020). Dalam konteks tersebut, civic education tidak hanya bertujuan membentuk warga negara patuh hukum, tetapi juga warga yang kritis, reflektif, adaptif, dan mampu terlibat secara aktif dalam pemecahan masalah publik (Westheimer & Kahne, 2004).

Perubahan paradigma ini juga dipicu oleh transformasi global yang mendorong lahirnya tantangan baru bagi masyarakat demokratis, seperti

misinformasi, ekstremisme digital, dan disrupsi teknologi dalam ruang publik (Iyengar & Westwood, 2015). Oleh karena itu, pendidikan kewarganegaraan dituntut untuk mengembangkan literasi digital, kemampuan berpikir kritis, serta kompetensi dialog antarbudaya untuk menghadapi dinamika global tersebut (Carretero, 2019). Dengan demikian, civic education menjadi instrumen penting untuk mempersiapkan generasi muda menghadapi dunia yang saling terhubung dan berubah cepat.

Civic Empowerment sebagai Orientasi Baru PKn di Pendidikan Tinggi

Civic empowerment merupakan konsep yang menekankan kemampuan individu dalam memengaruhi keputusan publik dan terlibat dalam aksi kolektif. Hal ini mencakup tiga dimensi utama: civic knowledge, civic skills, dan civic dispositions (Levine, 2007). Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa perguruan tinggi memiliki peran strategis dalam membangun kapasitas warga negara muda agar mampu berpartisipasi dalam proses demokrasi secara efektif (Galston, 2018).

Dalam konteks Indonesia, perubahan sosial-politik pascareformasi semakin menegaskan urgensi civic empowerment sebagai basis pembelajaran PKn di perguruan tinggi. Model pembelajaran transformatif memungkinkan mahasiswa untuk tidak hanya memahami nilai demokrasi, tetapi juga mampu mengaktualisasikannya melalui problem-based learning, service learning, dan project citizenship (Suryadi, 2021). Dengan demikian, orientasi PKn tidak lagi sekadar memberikan pengetahuan normatif, tetapi melatih mahasiswa merespons realitas sosial yang beragam dan dinamis.

Selain itu, orientasi ini mendukung terciptanya kompetensi global (global citizenship skills), yaitu kemampuan mahasiswa untuk memahami isu lintas negara, menghargai keberagaman, dan berkontribusi dalam masyarakat global (UNESCO, 2015).

Isu Global dan Ketidaksetaraan Sosial sebagai Tantangan Civic Education

Dalam dua dekade terakhir, isu global seperti perubahan iklim, migrasi internasional, ketimpangan sosial, dan berkembangnya ekonomi digital telah memengaruhi struktur masyarakat modern (Beck, 2006). Fenomena ini tidak hanya berdampak pada ekonomi dan politik, tetapi juga membentuk pola interaksi sosial serta redefinisi makna kewarganegaraan.

Pendidikan kewarganegaraan perlu merespons isu-isu tersebut agar pembelajaran menjadi relevan dengan kehidupan mahasiswa.

Salah satu isu global yang mendapat perhatian luas adalah ketidaksetaraan sosial, termasuk isu penyandang disabilitas. Data Badan Pusat Statistik menunjukkan bahwa penyandang disabilitas di Indonesia masih menghadapi hambatan struktural dalam pendidikan, pekerjaan, dan akses ruang publik (BPS, 2022). Kondisi tersebut berdampak pada rendahnya civic participation kelompok difabel yang sering terpinggirkan dalam ruang demokrasi (Priestley, 2019). Dalam perspektif hak asasi manusia, pendidikan kewarganegaraan memiliki tanggung jawab untuk mengembangkan kesadaran inklusif dan mendorong pengakuan atas hak-hak kelompok rentan.

Literatur global juga menegaskan bahwa civic education harus mengadopsi prinsip inklusi sosial dengan memastikan seluruh kelompok, termasuk minoritas dan penyandang disabilitas, mendapatkan ruang partisipasi yang setara (Slee, 2018). Dengan demikian, isu global tidak hanya menjadi materi ajar, tetapi juga prinsip dasar penyusunan kurikulum PKn di perguruan tinggi.

Transformasi Digital dan Dampaknya bagi Partisipasi Kewarganegaraan

Era digital telah mengubah cara warga negara berpartisipasi dalam ruang publik. Media sosial menyediakan platform baru untuk berpendapat, berorganisasi, dan memengaruhi kebijakan publik. Namun, perkembangan tersebut juga memunculkan risiko baru seperti hoaks, polarisasi ekstrem, dan echo chamber (Sunstein, 2017). Oleh sebab itu, pendidikan kewarganegaraan perlu membekali mahasiswa dengan digital citizenship skills yang meliputi literasi informasi, etika digital, serta kemampuan berkomunikasi secara deliberatif di ruang publik (Ribble, 2015).

Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa generasi muda sering kali aktif di ruang digital tetapi rendah dalam partisipasi formal seperti kegiatan organisasi masyarakat atau pemilu (Vromen, 2016). Kesenjangan antara digital engagement dan civic responsibility ini menjadi tantangan yang harus dijawab melalui desain pembelajaran PKn yang lebih integratif dan adaptif.

Dalam konteks pembelajaran, integrasi teknologi melalui simulasi digital, civic-tech platforms, dan analisis big data dapat memperkaya kompetensi

kewarganegaraan mahasiswa (Jenkins et al., 2016). Transformasi digital bukan hanya alat pedagogik, tetapi juga objek kajian yang mengubah konsep kewarganegaraan itu sendiri.

Civic Education Berorientasi Inklusi dan Multikulturalisme

Isu global juga mendorong pentingnya pendidikan multikultural sebagai landasan civic education. Masyarakat modern ditandai oleh mobilitas manusia, peningkatan keragaman budaya, serta munculnya tensi identitas yang berpotensi menimbulkan konflik horizontal (Banks, 2015). Pendidikan kewarganegaraan harus menjadi arena dialog budaya yang menekankan nilai toleransi, empati, dan penghargaan terhadap pluralitas.

Dalam konteks Indonesia, multikulturalisme merupakan bagian intrinsik dari konstruksi kebangsaan. Namun, penelitian menunjukkan bahwa intoleransi dan segregasi sosial masih terjadi di beberapa ruang publik, termasuk institusi pendidikan (Subagyo, 2020). Oleh karena itu, PKn di perguruan tinggi harus mengembangkan pendekatan pedagogik yang sensitif terhadap perbedaan budaya, agama, gender, dan disabilitas.

Dalam perspektif global citizenship, mahasiswa tidak hanya perlu memahami keberagaman, tetapi juga mampu membangun solidaritas lintas identitas untuk menghadapi tantangan global bersama (Oxley & Morris, 2013). Model pembelajaran berbasis dialog, refleksi kritis, dan kolaborasi lintas budaya menjadi metode kunci dalam pendekatan multikultural.

Integrasi Isu Mutakhir dalam Kurikulum PKn

Kurikulum PKn di era global menuntut integrasi isu-isu mutakhir yang relevan dengan kebutuhan belajar mahasiswa. Isu seperti perubahan iklim, teknologi kecerdasan buatan, migrasi, dan ketimpangan gender merupakan aspek yang membentuk struktur kewarganegaraan kontemporer (Fahey, 2022). Integrasi isu mutakhir membantu mahasiswa memahami bahwa kewarganegaraan bukan sekadar konsep hukum, tetapi praktek hidup yang dipengaruhi oleh dinamika global.

Penelitian menunjukkan bahwa kurikulum yang responsif terhadap isu global meningkatkan kemampuan berpikir kritis, literasi kewarganegaraan, dan kesiapan mahasiswa dalam menghadapi tantangan abad 21 (OECD, 2020). Dengan demikian, PKn perlu memperluas horizon pembelajaran dari fokus domestik menuju pendekatan global dan interdisipliner.

Posisi Pendidikan Tinggi sebagai Ruang Produksi Warga Negara Kritis

Perguruan tinggi memiliki peran sentral sebagai ruang produksi wacana dan transformasi sosial. Dalam konteks civic education, kampus bukan hanya tempat pembelajaran kognitif, tetapi juga arena pembentukan identitas kewarganegaraan yang kritis dan reflektif (Giroux, 2011). Pendidikan tinggi berpotensi melatih mahasiswa untuk memahami relasi kekuasaan, mengkritisi ketidakadilan sosial, dan terlibat dalam aksi sosial yang bermakna.

Dalam perspektif pedagogi kritis, PKn harus mampu menantang struktur dominasi dan mendorong mahasiswa melakukan aksi praksis melalui riset, advokasi, dan pelayanan masyarakat (Freire, 1970). Melalui pendekatan ini, mahasiswa tidak hanya menjadi penerima pengetahuan, tetapi aktor perubahan yang mampu memengaruhi kebijakan publik lokal hingga global.

Pendidikan Inklusif sebagai Pilar Civic Education Modern

Pendidikan inklusif merupakan salah satu isu global terpenting dalam diskursus pendidikan abad ke-21, dan menjadi elemen kunci dalam pembaruan civic education. Prinsip utama pendidikan inklusif adalah memastikan semua peserta didik, termasuk mereka yang berasal dari kelompok marginal dan penyandang disabilitas, memiliki kesempatan belajar yang setara, bermartabat, dan bebas diskriminasi (UNESCO, 2020). Dalam perspektif ini, pendidikan kewarganegaraan tidak hanya berorientasi pada konten kurikulum, tetapi juga pada struktur sosial yang memungkinkan partisipasi setara bagi semua warga negara.

Literatur internasional menunjukkan bahwa penyandang disabilitas sering kali dihambat oleh lingkungan sosial, bukan oleh keterbatasan fisik atau kognitif itu sendiri (Shakespeare, 2014). Dengan demikian, civic education berperan penting dalam mentransformasi pemahaman masyarakat tentang disabilitas melalui pendekatan berbasis hak (rights-based approach). Pendidikan yang inklusif membantu mahasiswa memahami bagaimana ketidaksetaraan struktural terbentuk dan bagaimana warga negara dapat terlibat dalam advokasi perubahan sosial (Yamaguchi, 2019).

Dalam konteks Indonesia, tantangan implementasi pendidikan inklusif mencakup keterbatasan kesiapan guru, rendahnya aksesibilitas fasilitas, serta kurangnya pemahaman masyarakat tentang prinsip universal design for learning (Kustiawan, 2021). Oleh sebab itu, integrasi kajian disabilitas

dalam kurikulum PKn dapat memperkuat perspektif kritis mahasiswa terhadap isu-isu keadilan sosial dan demokrasi substantif. Melalui pembelajaran ini, mahasiswa diajak melihat bahwa inklusi bukan sekadar kebijakan teknis, tetapi agenda moral-politik yang relevan dalam praktik kewarganegaraan modern (Slee, 2018).

Citizenship Education untuk Mengatasi Polarisasi Sosial

Polarisasi sosial dan politik menjadi salah satu isu global paling menonjol dalam satu dekade terakhir. Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa polarisasi dipicu oleh segregasi informasi, algoritma media sosial, dan meningkatnya politik identitas (Iyengar & Krupenkin, 2018). Dalam konteks ini, civic education berperan sebagai mekanisme preventif untuk mengembangkan kemampuan deliberatif, yaitu kemampuan berdialog dengan orang yang berbeda pandangan secara rasional, empatik, dan terbuka (Fishkin, 2019).

Pendidikan kewarganegaraan yang efektif harus mengajarkan keterampilan komunikasi politik, literasi informasi, dan kemampuan mengevaluasi klaim kebenaran secara kritis. Kompetensi tersebut membantu mahasiswa melawan misinformasi, bias kognitif, dan narasi provokatif yang kerap beredar di ruang digital (Wardle & Derakhshan, 2017). Dengan demikian, civic education bukan hanya mencetak warga yang taat hukum, tetapi juga warga yang mampu menjaga kohesi sosial di tengah perbedaan.

Dalam konteks Indonesia, polarisasi politik sering terjadi seiring momentum pemilu dan isu keagamaan. Penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa sangat rentan terhadap polarisasi ketika ruang diskusi publik tidak difasilitasi dengan baik oleh institusi pendidikan (Subagyo, 2020). Oleh karena itu, perguruan tinggi memiliki peran strategis dalam merancang ruang dialog lintas identitas, mengembangkan literasi digital kritis, dan membiasakan mahasiswa terlibat dalam diskusi reflektif sebagai bagian dari pembentukan kultur demokratis.

Global Citizenship dan Kompetensi Abad ke-21

Konsep global citizenship (kewarganegaraan global) merupakan kerangka teoretis yang semakin dominan dalam pendidikan tinggi. Global citizenship tidak hanya mengacu pada kemampuan memahami isu global, tetapi juga komitmen moral untuk berkontribusi terhadap penyelesaian masalah global seperti perubahan iklim, kesenjangan ekonomi, kesehatan publik, dan

perdamaian dunia (Banks, 2017). Mahasiswa di era global dituntut memiliki kepekaan lintas budaya, keterampilan komunikasi global, serta kemampuan kolaborasi internasional (Oxley & Morris, 2013).

UNESCO (2015) menekankan bahwa global citizenship education (GCED) mencakup tiga dimensi utama:

a. **Kognitif** → pemahaman kritis tentang isu global dan struktur ketidakadilan.
b. **Sosial-emosional** → empati, solidaritas, dan kesadaran identitas global.
c. **Aksi** → partisipasi aktif dalam kegiatan lokal maupun global untuk mempromosikan keadilan dan keberlanjutan.

Bagi pendidikan kewarganegaraan, GCED menawarkan perluasan horizon dari kewarganegaraan domestik menuju kewarganegaraan yang bersifat transnasional. Hal ini sejalan dengan perkembangan teknologi digital yang memungkinkan mahasiswa terlibat dalam kampanye global, gerakan sosial lintas negara, dan kolaborasi akademik internasional (Jenkins et al., 2016). Dengan demikian, GCED menjadi perangkat penting dalam memperkaya model pembelajaran PKn yang adaptif terhadap realitas global.

Civic Literacy dan Tantangan Era Informasi

Salah satu tantangan utama di abad ke-21 adalah produksi dan konsumsi informasi yang sangat masif. Era informasi menghadirkan paradoks: akses informasi meningkat, tetapi kemampuan memahami informasi secara akurat justru menurun. Fenomena ini dikenal sebagai "information disorder" (Wardle & Derakhshan, 2017). Civic education perlu mengajarkan civic literacy, yang meliputi literasi media, literasi politik, dan literasi digital agar mahasiswa mampu membedakan informasi kredibel dan propaganda.

Penelitian menunjukkan bahwa rendahnya literasi media berkorelasi dengan rendahnya kemampuan partisipasi warga negara dalam proses demokrasi (Kahne & Bowyer, 2017). Oleh karena itu, PKn harus menjadi mata kuliah yang tidak hanya berisi hafalan konsep, tetapi juga praktik analisis informasi, verifikasi fakta, dan etika komunikasi digital. Dengan demikian, civic literacy tidak dapat dipisahkan dari civic empowerment, karena partisipasi yang efektif mensyaratkan pengetahuan yang valid dan akurat.

Civic Education dalam Perspektif Keadilan Sosial (Social Justice Education)

Perkembangan mutakhir menunjukkan peningkatan pendekatan keadilan sosial dalam pendidikan kewarganegaraan. Social justice education memandang bahwa tugas pendidikan adalah mengidentifikasi dan menantang ketidakadilan struktural dalam masyarakat, seperti diskriminasi ras, gender, agama, dan disabilitas (Sensoy & DiAngelo, 2017). Civic education dalam perspektif ini fokus pada pengembangan kesadaran kritis (critical consciousness), keterlibatan sosial, dan kemampuan advokasi.

Freire (1970) menekankan bahwa pendidikan harus membebaskan, bukan membungkam; membangkitkan kesadaran, bukan sekadar menanamkan kepatuhan. Dalam konteks tersebut, mahasiswa dilatih untuk membaca realitas sosial secara kritis, memahami relasi kuasa, dan memposisikan diri sebagai agen perubahan. Model pembelajaran berbasis proyek, service learning, dan community engagement menjadi strategi yang efektif untuk menghubungkan teori kewarganegaraan dengan pengalaman nyata di masyarakat (Galston, 2018).

Pendekatan keadilan sosial juga sangat relevan dengan isu disabilitas. Penyandang disabilitas tidak hanya membutuhkan akses pendidikan, tetapi juga perlu diakui sebagai subjek kewarganegaraan yang memiliki hak politik, sosial, dan kultural (Yamaguchi, 2020). Oleh sebab itu, integrasi kajian disabilitas dalam PKn tidak sekadar berbicara tentang regulasi, tetapi mempromosikan kesetaraan, pemberdayaan, dan partisipasi penuh dalam proses demokrasi.

Perguruan Tinggi sebagai Ruang Advokasi dan Transformasi Sosial

Perguruan tinggi tidak hanya berfungsi sebagai lembaga akademik, tetapi juga sebagai ruang advokasi sosial. Dalam banyak negara, kampus merupakan tempat lahirnya gerakan perubahan sosial, pemikiran kritis, dan pembaruan kebijakan publik (Giroux, 2011). Pendidikan kewarganegaraan berperan memperkuat kapasitas advokasi mahasiswa melalui pengembangan civic skills seperti public speaking, critical writing, penelitian sosial, dan analisis kebijakan.

Dalam konteks Indonesia, kampus memiliki potensi untuk menjadi pusat inklusi sosial dengan melibatkan mahasiswa dalam kegiatan pengabdian masyarakat yang bersentuhan langsung dengan isu-isu warga, termasuk

pendidikan disabilitas, pemberdayaan desa, penguatan BUMDes, dan advokasi kebijakan publik lokal. Keterlibatan langsung seperti ini memperkuat civic identity mahasiswa dan menghubungkan teori kewarganegaraan dengan praksis lapangan (Suryadi, 2021).

Dengan demikian, *civic education* menjadi fondasi bagi kampus untuk mencetak intelektual publik (*public intellectuals*) yang tidak hanya cerdas, tetapi juga peduli, kritis, dan berkomitmen terhadap keadilan sosial.

Relevansi Kritik Tialong Yu terhadap Pendidikan Karakter di Indonesia

Buku *In the Name of Morality: Character Education and Political Control* karya Tianlong Yu (2004) secara mendasar mengkritisi klaim netralitas pendidikan karakter. Yu berangkat dari pandangan bahwa pendidikan moral sering dipromosikan sebagai upaya membentuk pribadi yang baik, disiplin, dan bertanggung jawab (Yu, 2004). Namun, di balik narasi tersebut tersembunyi agenda politik yang menjadikan moralitas sebagai instrumen kontrol sosial.

Menurut Yu, nilai-nilai yang dipilih untuk diajarkan tidak pernah netral. Ia selalu dipengaruhi oleh ideologi kelompok dominan, baik dalam konteks negara maupun budaya mayoritas. Pendidikan karakter, dengan demikian, sering kali merefleksikan standar moral yang hegemonik. Moralitas yang diklaim "universal" sebenarnya berfungsi untuk mendisiplinkan warga negara agar patuh terhadap sistem sosial dan politik yang ada.

Yu juga menyoroti bagaimana pendidikan karakter cenderung menekankan kepatuhan terhadap aturan, keseragaman perilaku, dan internalisasi nilai tradisional. Hal ini menimbulkan problem etis karena mengabaikan pluralitas, kritik, dan suara kelompok minoritas. Dengan kata lain, pendidikan moral yang seharusnya membebaskan justru menjadi instrumen domestikasi.

Buku ini menekankan bahwa pendidikan moral harus dipahami sebagai praktik politik. Setiap keputusan tentang nilai apa yang penting, bagaimana diajarkan, dan kepada siapa ditujukan, adalah keputusan yang sarat dengan kepentingan ideologis. Karenanya, Yu mendorong adanya pembacaan kritis terhadap pendidikan karakter agar tidak jatuh menjadi proyek politis yang menyingkirkan kelompok-kelompok rentan.

Hasil analisis menemukan beberapa bahasan pokok kajian, diantaranya:

Pendidikan karakter di Indonesia diklaim netral dari politik, namun praktiknya sarat dengan agenda ideologis. Misalnya, nilai nasionalisme sering dikaitkan dengan loyalitas terhadap negara dan pemerintah, bukan kritisisme terhadap kebijakan yang diskriminatif. Pendidikan karakter di Indonesia sejak era Reformasi hingga sekarang ditempatkan sebagai prioritas kebijakan nasional. Kurikulum 2013, misalnya, secara eksplisit menekankan pembentukan kompetensi sikap melalui pendidikan karakter religius, nasionalis, gotong royong, dan integritas (Retnawati et al., 2016). Namun, dalam praktiknya, pendidikan karakter sering kali terjebak dalam pendekatan normative mementingkan kepatuhan siswa terhadap aturan ketimbang penghargaan terhadap keragaman dan keadilan sosial.

Kritik Yu (2004) membantu membaca kondisi ini: apa yang dipandang sebagai moralitas universal (misalnya, disiplin, religiusitas) sebenarnya lebih merefleksikan narasi politik mayoritas (Yu, 2004). Akibatnya, siswa dari kelompok rentan, termasuk penyandang disabilitas, sering kali tidak memperoleh ruang setara.

Kesenjangan antara Pendidikan Inklusif dan Realitas Lapangan

Meskipun Indonesia telah meratifikasi *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* pada tahun 2011, pelaksanaan pendidikan inklusif masih menghadapi banyak hambatan. Penelitian Kustiawan dkk menunjukkan bahwa banyak sekolah reguler belum siap menerima siswa dengan kebutuhan khusus, baik dari sisi sarana prasarana maupun kesiapan guru (Junaidi et al., 2021).

Dalam konteks pendidikan karakter, bias ini semakin terlihat. Nilai karakter seperti "mandiri" sering ditafsirkan secara sempit—mampu melakukan segala sesuatu tanpa bantuan. Siswa tunanetra, tunadaksa, atau autistik kemudian dipandang "kurang berkarakter" karena tidak bisa memenuhi standar mayoritas. Hal ini sejalan dengan kritik Yu (2004) bahwa pendidikan moral cenderung memaksakan keseragaman tanpa memperhatikan keragaman kondisi manusia.

Politik Representasi Moralitas dan Disabilitas

Wacana moral dalam kebijakan pendidikan nasional lebih sering memusatkan perhatian pada isu korupsi, narkoba, intoleransi, dan degradasi

budaya. Namun, sangat jarang kita menemukan narasi moral yang secara eksplisit memasukkan penghormatan terhadap penyandang disabilitas sebagai bagian integral dari karakter bangsa. Penyandang disabilitas jarang dilibatkan dalam perumusan kebijakan pendidikan karakter. Akibatnya, kurikulum dan praktik pengajaran tidak mencerminkan kebutuhan serta perspektif mereka.

Yu (2004) menegaskan bahwa pendidikan moral tidak pernah bebas nilai; ia selalu dipengaruhi oleh kekuatan sosial dan politik. Dalam konteks Indonesia, pendidikan karakter sering dihubungkan dengan narasi besar tentang keutuhan bangsa. Namun, narasi tersebut lebih condong pada menjaga status quo ketimbang memperjuangkan keadilan sosial. Hal ini terlihat dalam minimnya perhatian pada kelompok rentan seperti penyandang disabilitas.

Analisis wacana seperti yang dilakukan oleh Santoso dkk menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan karakter di Indonesia lebih condong pada proyek moralitas negara untuk membangun "warga ideal" yang homogen (Santoso et al., 2020). Penyandang disabilitas tidak dilihat sebagai warga setara, melainkan sering diposisikan sebagai objek belas kasihan atau penerima layanan, bukan subjek moral yang aktif. Hal ini mengafirmasi tesis Yu (2004) tentang pendidikan karakter sebagai instrumen politik yang menyingkirkan suara minoritas.

Narasi "siswa berkarakter" didefinisikan tanpa melibatkan suara penyandang disabilitas. Penelitian Junaidi dkk menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih sebatas kebijakan formal, sementara guru dan kurikulum belum memiliki kompetensi inklusif (Junaidi et al., 2021). Hal ini memperlihatkan bahwa pendidikan karakter belum sungguh-sungguh menempatkan disabilitas sebagai bagian dari keragaman.

Perbandingan Global: Bias Moralitas di Negara Lain

Fenomena serupa juga terjadi di tingkat global. Di Amerika Serikat, Lickona (1991) mempopulerkan pendidikan karakter sebagai sarana mengembalikan moralitas public (Lickona, 1996). Namun, kritik muncul karena nilai yang diajarkan sering kali merefleksikan norma kelas menengah kulit putih, sehingga gagal mencerminkan keragaman sosial (Jones, 2009).

Di Jepang, Yamaguchi (2019) mencatat bahwa pendidikan moral menekankan harmoni sosial (*wa*) (Yamaguchi et al., 2019). Walaupun bertujuan mulia, orientasi ini justru menekan ekspresi individual, termasuk kebutuhan khusus siswa disabilitas. Dengan demikian, problem bias moralitas terhadap kelompok rentan bukanlah persoalan lokal, melainkan fenomena global. Hal ini semakin menegaskan relevansi kritik Yu (2004) dalam membaca politik moralitas dalam pendidikan.

Standar moral yang diajarkan masih berorientasi pada mayoritas non-disabilitas. Nilai disiplin, kemandirian, atau kerja keras sering diukur dengan cara yang mengabaikan keterbatasan mobilitas dan kemampuan penyandang disabilitas.

Moralitas dalam pendidikan karakter sering didefinisikan secara sempit: siswa yang disiplin adalah mereka yang hadir tepat waktu, mandiri adalah yang dapat menyelesaikan tugas tanpa bantuan, berprestasi adalah yang mengikuti standar kognitif mayoritas. Siswa disabilitas yang memiliki keterbatasan fisik atau kognitif sering dipandang gagal memenuhi standar tersebut. Akibatnya, mereka tidak hanya terdiskriminasi secara struktural, tetapi juga secara moral.

Implikasi bagi Pendidikan Karakter di Indonesia

Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan karakter di Indonesia perlu direorientasi. Pertama, nilai karakter tidak boleh dimaknai hanya sebatas kepatuhan, tetapi juga harus meliputi penghargaan terhadap keberagaman, empati, dan solidaritas. Kedua, kebijakan pendidikan karakter harus melibatkan penyandang disabilitas sebagai subjek aktif, bukan sekadar objek. Ketiga, guru perlu diberikan pelatihan untuk memahami inklusivitas dalam pendidikan karakter sehingga indikator moralitas tidak lagi bias terhadap mayoritas.

Solusi yang ditawarkan adalah merancang pendidikan karakter yang menekankan inklusivitas. Nilai seperti empati, solidaritas, penghargaan terhadap perbedaan, dan keadilan sosial harus menjadi inti. Ini selaras dengan gagasan Banks (2017) tentang pendidikan multikultural kritis yang tidak hanya mengakui keragaman, tetapi juga melawan struktur ketidakadilan. Dalam konteks disabilitas, hal ini berarti menciptakan kurikulum dan praktik pengajaran yang memungkinkan penyandang disabilitas berpartisipasi aktif sebagai subjek penuh pendidikan karakter.

Sebagaimana ditekankan UNESCO (2020), inklusi bukanlah opsi, melainkan hak fundamental. Jika pendidikan karakter ingin relevan di era demokrasi, maka ia harus meninggalkan fungsi kontrol politik yang menyingkirkan kelompok minoritas, menuju fungsi transformatif yang menumbuhkan keadilan sosial.

Kritik Tianlong Yu (2004) membuka ruang refleksi bahwa pendidikan karakter tidak pernah netral, melainkan sarat politik. Dalam konteks Indonesia, kritik ini menemukan relevansi ketika dikaitkan dengan isu disabilitas: moralitas yang diklaim universal justru menyingkirkan mereka yang tidak sesuai dengan standar mayoritas. Temuan penelitian kontemporer (Retnawati et al., 2018; Kustiawan, 2021; UNESCO, 2020) memperkuat bahwa pendidikan karakter harus diarahkan pada inklusi, keadilan, dan pengakuan perbedaan. Dengan demikian, kajian ini tidak hanya mengkritik, tetapi juga menawarkan wacana alternatif: pendidikan karakter inklusif yang membebaskan, bukan mengontrol.

Berdasarkan hasil sintesis teoritis dan temuan tematik dari kajian literatur, dapat dirumuskan sebuah kerangka konseptual yang menjelaskan bagaimana pendidikan karakter dapat bergerak dari paradigma moralitas yang represif menuju praksis pendidikan inklusif yang berorientasi pada pemberdayaan warga negara. Gagasan ini berangkat dari kritik Yu (2004) bahwa pendidikan karakter seringkali dimanfaatkan sebagai instrumen kontrol politik melalui legitimasi moral, di mana moralitas diposisikan sebagai standar tunggal yang harus ditaati tanpa menyediakan ruang dialog, perbedaan, atau pengalaman etis peserta didik yang beragam. Dalam konteks tersebut, pendidikan moral berubah menjadi teknologi sosial yang mengatur tubuh, perilaku, dan kesadaran publik.

Pandangan ini diperkuat oleh Jones (2009), yang menemukan bahwa kebijakan pendidikan kewarganegaraan di banyak negara cenderung melanggengkan narasi dominan tentang kedisiplinan, nasionalisme, dan identitas mayoritas, sementara kelompok minoritas dan penyandang disabilitas diposisikan sebagai "warga negara yang harus diperbaiki." Dengan demikian, pendidikan karakter bukan sekadar wacana moral, melainkan arena politik tempat kekuasaan diproduksi, dinegosiasikan, dan dijustifikasi. Ketika pendidikan karakter berjalan tanpa kesadaran kritis terhadap relasi kuasa tersebut, ia berpotensi memperkuat eksklusi sistemik.

Sebaliknya, pendekatan pendidikan inklusif menantang paradigma moralitas homogen melalui pengakuan terhadap keberagaman pengalaman manusia. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif bukan hanya strategi pedagogik, melainkan prinsip etis yang mengakui hak setiap individu untuk dihargai, diakomodasi, dan diberdayakan dalam proses pembelajaran. Dalam konteks ini, moralitas tidak dipahami sebagai seperangkat aturan statis, tetapi sebagai proses sosial yang berkembang melalui partisipasi, empati, dan keadilan relasional.

Kerangka ini juga diperkuat oleh penelitian Yamaguchi (2020), yang menunjukkan bahwa kesiapan pendidik memahami perspektif disabilitas secara sosial (bukan medis) merupakan kunci transformasi pendidikan karakter (Yamaguchi, 2020). Guru yang memahami keberagaman bukan sebagai masalah melainkan bagian alami dari kemanusiaan, cenderung membangun ruang kelas yang mendorong dialog etis, bukan kepatuhan mekanis. Penelitian lain oleh Kahn menemukan bahwa pendidikan yang inklusif secara langsung meningkatkan kompetensi sosial-emosional peserta didik, termasuk toleransi, empati, dan resiliensi, yang merupakan fondasi karakter bermakna (Khan et al., 2025).

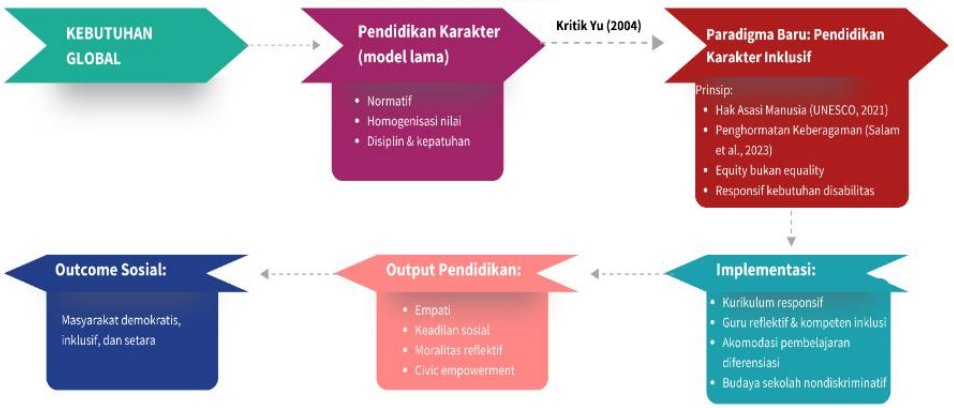
Dengan demikian, kerangka konseptual ini memetakan tiga pergeseran paradigma utama:

1. Dari moralitas normatif menuju moralitas dialogis.
   Karakter bukan sekadar pengetahuan etis atau kepatuhan terhadap aturan, tetapi konstruksi nilai melalui interaksi dan refleksi sosial (Banks, 2017).
2. Dari pendidikan homogen menuju pendidikan yang menghargai keberagaman identitas.
   Disabilitas, gender, latar budaya, bahasa, dan status sosial bukan diposisikan sebagai penyimpangan, tetapi sumber pengetahuan moral baru (Yamaguchi, 2020).
3. Dari instrumentalisasi politik menuju pemberdayaan warga negara.
   Pendidikan karakter harus meningkatkan kapasitas peserta didik untuk berpikir kritis, berpartisipasi dalam demokrasi, dan membangun masyarakat inklusif bukan hanya menjadi subjek yang patuh (Sharma et al., 2008).

Secara konseptual, model ini memposisikan pendidikan karakter inklusif sebagai ruang yang memfasilitasi pengalaman etis berbasis empati, refleksi, dan partisipasi. Pendidikan tidak lagi dilihat sebagai mekanisme kontrol

sosial, tetapi sebagai proses pembebasan moral yang menjunjung martabat manusia. Kerangka yang dihasilkan dari kajian ini dapat dirumuskan dalam hubungan berikut:

Gambar 1. Kerangka Konseptual



Substantif dari kajian ini adalah perlunya transformasi pendidikan karakter menuju model inklusif, dengan menjadikan disabilitas sebagai bagian integral dalam perumusan nilai moral. Prospek ke depan, penelitian lapangan pada sekolah inklusif di Indonesia dapat memperkaya pemahaman tentang bagaimana nilai karakter dapat benar-benar inklusif. Pendidikan karakter seharusnya bukan alat kontrol politik, melainkan instrumen keadilan sosial yang mengangkat martabat semua warga negara tanpa kecuali.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, terutama ketika dihubungkan dengan isu disabilitas, pesan ini menemukan relevansi yang sangat kuat. Pendidikan karakter sering dipersepsikan sebatas kepatuhan, kemandirian, atau keseragaman perilaku, padahal nilai-nilai ini tidak selalu kompatibel dengan kondisi peserta didik penyandang disabilitas. Maka, pendidikan karakter yang dimaksudkan untuk membentuk manusia berintegritas justru berpotensi menjadi instrumen eksklusi.

Berdasarkan hasil kajian, terdapat beberapa harapan strategis yang dapat dirumuskan terkait dengan pengembangan pendidikan karakter di Indonesia. Pertama, perlu adanya reorientasi paradigma pendidikan

karakter yang tidak lagi hanya menekankan kepatuhan normatif, tetapi bergerak ke arah nilai-nilai humanis dan inklusif. Pendidikan karakter seharusnya menjadi ruang pembebasan yang menumbuhkan empati, keadilan sosial, dan kesadaran kritis peserta didik. Hal ini sejalan dengan kritik Yu (2004) yang menegaskan bahwa moralitas dalam pendidikan seringkali digunakan sebagai instrumen politik untuk menanamkan kepatuhan, padahal yang dibutuhkan adalah moralitas yang membebaskan. Dalam konteks ini, pendidikan karakter inklusif dapat mengoreksi praktik pendidikan normatif yang hanya menekankan keteraturan sosial, dengan cara membangun ruang belajar yang lebih reflektif dan partisipatif.

Kedua, harapan besar terletak pada integrasi prinsip inklusi disabilitas dalam kurikulum karakter. Inklusi penyandang disabilitas bukan hanya terkait akses fisik, melainkan juga pengakuan moral terhadap martabat mereka sebagai bagian dari masyarakat. Temuan mutakhir menunjukkan bahwa "students with disabilities face numerous challenges in accessing and participating in higher education" (UNESCO, 2020, hlm. 4), sehingga pendidikan karakter inklusif harus secara eksplisit mengakomodasi kebutuhan tersebut. Dengan menjadikan isu disabilitas sebagai bagian integral dari kurikulum karakter, pendidikan dapat berfungsi sebagai agen transformasi sosial yang menolak diskriminasi dan memperkuat keadilan.

Ketiga, pemberdayaan guru menjadi aspek fundamental dalam mewujudkan pendidikan karakter inklusif. Guru perlu dipersiapkan agar memiliki perspektif kritis dalam memahami keragaman kebutuhan peserta didik. Penelitian terbaru menegaskan bahwa "teacher readiness and capability are key contributors for successful transition towards disability inclusive education" (Yamaguchi, 2020, hlm. 12). Selain itu, pengembangan profesional guru juga terbukti berpengaruh langsung pada kemampuan mereka dalam menerapkan praktik inklusif: "professional development supports the self-perceived capability to implement inclusive education" (Sharma et al., 2021, hlm. 89). Dengan demikian, pemberdayaan guru bukan hanya bersifat teknis, tetapi juga ideologis, yakni membekali pendidik untuk menjadi agen resistensi terhadap homogenisasi moral dalam pendidikan.

Keempat, kebijakan pendidikan karakter harus diarahkan secara progresif untuk memperkuat demokrasi substantif dan penghormatan hak asasi manusia. Selama ini, kebijakan pendidikan sering kali menekankan stabilitas sosial dan reproduksi nilai politik dominan. Padahal, bukti empiris menunjukkan bahwa praktik inklusif guru berkorelasi positif dengan

kompetensi sosial-emosional siswa: “the relation between inclusive education by teachers and the social and emotional competencies of their students” (Khan et al., 2025). Dengan kebijakan yang progresif, pendidikan karakter tidak hanya menjadi benteng stabilitas, tetapi juga motor penggerak demokrasi yang partisipatif, kritis, dan adil.

Harapan-harapan tersebut menegaskan bahwa pendidikan karakter harus berfungsi sebagai resistensi terhadap kontrol politik, bukan sekadar reproduksi kepatuhan. Sejalan dengan kritik Yu (2004), pendidikan moral seharusnya membebaskan individu, mendorong otonomi, dan menumbuhkan kesadaran kritis. Dengan merealisasikan reorientasi paradigma, integrasi inklusi disabilitas, pemberdayaan guru, dan kebijakan progresif, pendidikan karakter dapat benar-benar menjadi wahana transformatif bagi lahirnya generasi yang inklusif, demokratis, dan berkeadaban.

Kutipan dan temuan di atas menegaskan relevansi kritik Tianlong Yu: bila moralitas diajarkan tanpa refleksi kritis atas konteks politik dan ketidaksetaraan, pendidikan karakter berisiko menjadi mekanisme kontrol sosial. Oleh karena itu, harapan-harapan yang dirumuskan di sini (reorientasi paradigma, integrasi inklusi, pemberdayaan guru, dan kebijakan progresif) adalah tuntutan praktis untuk mengubah pendidikan karakter menjadi instrumen pembebasan yang menghormati martabat dan hak semua peserta didik, termasuk penyandang disabilitas.

Kajian anotasi literatur ini menegaskan bahwa pendekatan kritis terhadap pendidikan karakter masih relatif jarang dilakukan di Indonesia. Sebagian besar penelitian cenderung menekankan aspek normatif, sementara dimensi politik dan inklusifitas, khususnya terkait dengan penyandang disabilitas, masih kurang dieksplorasi. Oleh karena itu, terdapat beberapa prospek pengembangan kajian yang dapat dilakukan untuk memperkaya diskursus akademik maupun praksis pendidikan.

Pertama, kajian perbandingan lintas negara berpotensi memberikan wawasan baru mengenai variasi pendekatan pendidikan karakter di berbagai konteks. Penelitian semacam ini dapat menyingkap bagaimana negara lain berhasil mengintegrasikan isu disabilitas ke dalam kurikulum, atau sebaliknya, bagaimana mereka justru mengabaikan kelompok rentan. Perspektif komparatif semacam ini tidak hanya membuka peluang adopsi kebijakan alternatif yang lebih inklusif, tetapi juga membantu Indonesia

merumuskan kebijakan berbasis praktik baik global (Jones, 2009; Yamaguchi, 2019).

Kedua, meta-analisis terhadap kurikulum nasional merupakan langkah penting untuk mengidentifikasi sejauh mana inklusi disabilitas sudah terintegrasi dalam modul pendidikan karakter di Indonesia. Analisis dokumen kurikulum dapat menyingkap kesenjangan antara idealisme kebijakan dengan praktik implementasi di lapangan. Hal ini penting karena seringkali nilai-nilai inklusif tercantum dalam dokumen formal, tetapi belum diinternalisasi dalam praktik pendidikan sehari-hari.

Ketiga, diperlukan studi lapangan berbasis pengalaman disabilitas guna memperoleh gambaran autentik tentang bagaimana penyandang disabilitas mengalami pendidikan karakter di sekolah. Penelitian primer dengan melibatkan suara langsung dari siswa, guru, dan keluarga penyandang disabilitas akan memberikan perspektif partisipatif yang lebih kuat. Studi semacam ini dapat memperluas penelitian yang telah dilakukan oleh Junaidi dkk, dengan memperkaya analisis dari sudut pandang komunitas yang terdampak langsung (Junaidi et al., 2021).

Keempat, prospek pengembangan juga terletak pada pendekatan interdisipliner. Menggabungkan perspektif filsafat pendidikan, sosiologi disabilitas, dan teori politik akan memungkinkan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai hubungan antara moralitas, kekuasaan, dan inklusi. Dengan kerangka interdisipliner, pendidikan karakter tidak hanya dipahami sebagai praktik pedagogis, tetapi juga sebagai arena kontestasi politik dan sosial yang memengaruhi relasi kekuasaan dalam masyarakat.

Dengan demikian, prospek pengembangan kajian ini tidak hanya bersifat akademis, tetapi juga strategis. Kajian lanjutan yang komparatif, analitis, partisipatif, dan interdisipliner akan memperkuat pemahaman tentang bagaimana pendidikan karakter dapat berfungsi sebagai instrumen pembebasan, bukan sekadar kontrol politik, sebagaimana dikritisi oleh Yu (2004).

Pada akhirnya, kritik Tianlong Yu (2004) memberikan cermin yang tajam: pendidikan moral tidak bisa dipisahkan dari politik kekuasaan. Dalam konteks Indonesia, tantangan terbesar bukan sekadar bagaimana menanamkan karakter, tetapi bagaimana memastikan karakter yang diajarkan benar-benar menghargai keberagaman manusia.

Pendidikan karakter inklusif yang memuliakan martabat penyandang disabilitas adalah langkah strategis menuju bangsa yang lebih adil dan demokratis. Jalan ini memang tidak mudah, tetapi tanpa transformasi semacam itu, pendidikan karakter akan terus berisiko menjadi instrumen kontrol yang menyingkirkan, bukan merangkul.

Kesimpulan

Kajian terhadap buku *In the Name of Morality: Character Education and Political Control* (Yu, 2004) mengungkap satu pesan mendasar: pendidikan moral dan karakter tidak pernah netral, melainkan sarat dengan dimensi politik. Apa yang sering dipromosikan sebagai nilai universal sesungguhnya merefleksikan agenda kelompok dominan yang ingin menata masyarakat sesuai dengan standar mereka.

Pendidikan karakter di Indonesia, sebagaimana dikritik oleh Yu (2004), tidak sepenuhnya netral, melainkan sarat dengan kepentingan politik dan ideologis. Dalam praktiknya, penyandang disabilitas masih menghadapi bias moralitas yang menyingkirkan keragaman. Moralitas yang diklaim universal justru memperkuat standar normalitas mayoritas dan menyingkirkan kelompok rentan.

Daftar Pustaka

Banks, J. A. (2017). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass.

BPS. (2022). *Potret Penyandang Disabilitas di Indonesia: Hasil Long Form Sensus Penduduk 2020*.

Jones, M. S. (2009). *All bound up together: The woman question in African American public culture, 1830-1900*. Univ of North Carolina Press.

Junaidi, A. R., Kustiawan, U., & Dewantoro, D. A. (2021). Pelatihan Pengembangan Desain dan Pembuatan Media Pembelajaran untuk Meningkatkan Kualitas Pembelajaran bagi Guru-Guru SLB Pembina Tk. Nasional Bag. C Lawang. *Seminar Nasional: Peran Professional Guru Pendidikan Khusus Di Sekolah/Madrasah Inklusif*, 1–5.

Khan, M., Ihsan, M., Shaheen, A., & Looni, F. (2025). Global Challenges to Inclusive Education in Higher Education: Barriers and Institutional Responses: A Narrow Literature Review. *Journal of Social Sciences Review*, *5*(3), 245–251.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, *25*(1), 93–100.

Maebara, K., & Yamaguchi, A. (2025). Teachers' perceptions on the importance of occupational readiness skills for students with intellectual disabilities: a Japanese special education context. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1580736

Retnawati, H., Hadi, S., & Nugraha, A. C. (2016). Vocational High School Teachers' Difficulties in Implementing the Assessment in Curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, *9*(1), 33–48.

Santoso, S., Suyahmo, S., Rachman, M., & Utomo, C. B. (2020). Urgensi pendidikan karakter pada masa pandemi Covid 19. *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana*, *3*(1), 558–563.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, *23*(7), 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333–339.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*.

Wulandari, L. M., Susilawati, S. Y., & Kustiawan, U. (2019). Pelaksanaan Program Bina Diri bagi Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi. *Jurnal Ortopedagogia*, *5*(1), 44–49.

Yamaguchi, R. (2020). Available capital, utilized capital, and shadow prices in inclusive wealth accounting. *Ecological Economics*, *169*, 106525.

Yamaguchi, R., Islam, M., & Managi, S. (2019). Inclusive wealth in the twenty-first century: a summary and further discussion of Inclusive Wealth Report 2018. *Letters in Spatial and Resource Sciences*, *12*(2), 101–111.

Yu, T. (2004). *In the name of morality: Character education and political control* (Vol. 26). Peter Lang

BAB XIII
TRADISI SEBA BADUY DI ERA DIGITAL: SEBUAH KAJIAN FENOMENOLOGI

Lathifah Sandra Devi
Dosen Universitas Pamulang

Abstrak: Perayaan SEBA Baduy merupakan tradisi adat masyarakat Baduy yang berfungsi sebagai media komunikasi simbolik antara komunitas adat dan negara, sekaligus sebagai sarana pelestarian nilai-nilai kearifan lokal. Di tengah arus digitalisasi, tradisi ini mengalami dinamika makna akibat kehadirannya di ruang digital melalui media sosial dan platform daring. Penelitian ini bertujuan untuk memahami pengalaman, makna, dan negosiasi budaya masyarakat Baduy dalam perayaan SEBA Baduy di era digital dengan menggunakan pendekatan fenomenologi. Data diperoleh melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan tokoh adat dan pemuda Baduy Luar, serta studi dokumentasi. Hasil kajian menunjukkan bahwa SEBA Baduy tidak hanya berfungsi sebagai ritual tahunan, tetapi juga sebagai arena komunikasi budaya yang merepresentasikan loyalitas kepada negara tanpa melepaskan identitas adat. Digitalisasi diterima secara selektif, di mana Baduy Luar memanfaatkan media sosial sebagai sarana pengenalan dan pelestarian budaya, sementara Baduy Dalam tetap menolak teknologi demi menjaga kesakralan adat. Temuan ini menegaskan bahwa digitalisasi tradisi tidak semata-mata bersifat teknologis, melainkan melibatkan dimensi etis, kultural, dan relasional. Melalui perspektif fenomenologi digital, SEBA Baduy dipahami sebagai pengalaman kolektif yang terus dinegosiasikan antara tradisi dan modernitas, sehingga memungkinkan pelestarian budaya tetap berlangsung secara kontekstual dan bermakna di tengah perubahan zaman.

Pendahuluan

Indonesia dikenal sebagai negara dengan kekayaan budaya yang luar biasa, tidak hanya dari segi jumlah etnis dan bahasa, tetapi juga dalam hal sistem nilai, praktik sosial, serta ritual adat yang diwariskan secara turun-temurun (Koentjaraningrat, 2020; Geertz, 1973). Setiap daerah memiliki kekhasan budaya yang menjadi identitas kolektif masyarakatnya. Namun, di tengah arus globalisasi dan digitalisasi, tradisi kerap berhadapan dengan tantangan pelestarian dan adaptasi. Salah satu tradisi budaya yang masih terus hidup dan memiliki makna simbolik yang mendalam adalah tradisi SEBA Baduy.

Perayaan SEBA Baduy merupakan salah satu tradisi yang tetap terjaga hingga kini. Tradisi ini menjadi sarana komunikasi budaya antara komunitas adat Baduy dengan pemerintah daerah sebagai wujud penghormatan dan pengabdian. Lebih dari sekadar menunjukkan kepatuhan terhadap hukum negara, SEBA juga berfungsi sebagai media pelestarian nilai-nilai tradisi di tengah arus perubahan zaman (Iskandar, 2012). SEBA Baduy adalah prosesi tahunan masyarakat adat Baduy yang dilakukan dengan berjalan kaki dari wilayah Kanekes menuju pusat pemerintahan di Kabupaten Lebak dan Provinsi Banten. Dalam prosesi ini, mereka menyerahkan hasil bumi seperti padi, gula aren, dan buah-buahan kepada pemerintah sebagai wujud penghormatan sekaligus tanda loyalitas. Tradisi tersebut tidak hanya sebatas seremoni, melainkan menjadi bentuk komunikasi budaya yang sarat akan nilai, menegaskan kesinambungan relasi antara masyarakat adat dan negara dalam bingkai adat yang tidak tertulis tetapi sangat sakral (Iskandar, 2012). Lebih jauh, SEBA Baduy memiliki makna lebih dari sekadar ritual, karena juga menjadi ruang komunikasi budaya yang kaya akan simbol, nilai, serta kearifan lokal, yang dapat dimaknai melalui pendekatan interpretatif terhadap kebudayaan (Geertz, 1973).

Transformasi digital kini tidak hanya berdampak pada bidang ekonomi, pendidikan, dan politik, tetapi juga menjangkau ranah kebudayaan. Teknologi informasi berfungsi sebagai medium baru dalam penyebaran nilai-nilai tradisional (Nasrullah, 2017). Dalam konteks masyarakat Baduy, terdapat dua entitas utama: Baduy Dalam yang teguh menjaga adat dengan menolak modernisasi, dan Baduy Luar yang mulai berinteraksi secara selektif dengan dunia luar tanpa meninggalkan akar tradisi (Suyatna, 2015).

Perayaan SEBA Baduy merepresentasikan komunikasi simbolik melalui tindakan dan makna kultural, bukan hanya ujaran verbal. Prosesi berjalan

kaki jauh tanpa kendaraan, penggunaan pakaian adat, serta tata krama khusus mencerminkan penghormatan sekaligus nilai spiritual yang tinggi. Hal ini sejalan dengan pandangan Koentjaraningrat (2020) bahwa budaya tidak sekadar tercermin dalam bahasa atau artefak, melainkan juga dalam sistem nilai yang diwujudkan lewat praktik sosial kolektif. Dengan demikian, SEBA Baduy dapat dimaknai sebagai cultural performance sekaligus praktik diplomasi diam masyarakat adat kepada negara.

Namun, percepatan digitalisasi menghadirkan tantangan sekaligus peluang. Media sosial, platform daring, dan dokumentasi audiovisual membuka ruang baru bagi penyebaran serta reinterpretasi budaya. Bagi masyarakat adat, hal ini memberi peluang memperluas jangkauan budaya, tetapi juga berisiko menyederhanakan makna, mengkomodifikasi, bahkan mendistorsi nilai jika tidak dikelola secara partisipatif (Hine, 2000). Oleh sebab itu, digitalisasi harus dilihat bukan sekadar sebagai aspek teknologis, melainkan juga persoalan etis dan kultural, sehingga pemberdayaan komunitas melalui dokumentasi digital perlu berlandaskan prinsip partisipasi dan penghormatan terhadap nilai adat (Budiman, 2019).

Dalam konteks Baduy, sikap terhadap teknologi digital berbeda. Baduy Dalam konsisten menolak modernisasi sebagai upaya menjaga kemurnian adat (Iskandar, 2012), sedangkan Baduy Luar, terutama generasi mudanya, mulai menggunakan media sosial untuk memperkenalkan identitas budaya dan mendokumentasikan tradisi (Nasrullah, 2017). Perbedaan ini menunjukkan adanya dinamika internal dalam negosiasi antara tradisi dan modernitas, di mana digitalisasi menjadi arena pertukaran makna antara warisan budaya dan perkembangan zaman (Hine, 2015).

Atas dasar itu, kajian fenomenologis penting dilakukan untuk memahami pengalaman komunikasi budaya masyarakat Baduy dalam perayaan SEBA, khususnya di ruang digital. Pendekatan fenomenologi memberi peluang untuk menyingkap bukan hanya “apa yang dilakukan”, tetapi juga “bagaimana pengalaman dan makna” yang ditangkap masyarakat adat dari sudut pandang mereka sendiri (Creswell, 2024). Penelitian ini diharapkan mampu menggali makna subjektif dari praktik SEBA Baduy dalam bingkai digitalisasi, sekaligus berkontribusi pada studi komunikasi budaya dan pelestarian tradisi di era modern.

Teori Fenomenoogi Digital

Fenomenologi digital merupakan pendekatan mutakhir yang berangkat dari fenomenologi klasik Edmund Husserl dan Maurice Merleau-Ponty, yang berfokus pada pengalaman subjektif manusia (lived experience). Perbedaannya terletak pada konteks pengalaman tersebut, yaitu pengalaman manusia yang kini dimediasi oleh teknologi digital (Ihde, 2012).

Dalam kajian fenomenologi digital, teknologi tidak dipahami sebagai alat netral, melainkan sebagai mediator pengalaman yang secara aktif membentuk cara manusia melihat, merasakan, memahami, dan memaknai realitas. Dengan kata lain, realitas budaya yang hadir melalui media digital bukanlah cerminan utuh dari realitas fisik, melainkan realitas yang telah mengalami proses seleksi, pembingkaian, dan interpretasi teknologi.

Konsep lived experience dalam fenomenologi digital tidak terbatas pada pengalaman fisik, tetapi juga mencakup pengalaman virtual. Audiens digital yang menyaksikan Seba Baduy melalui video atau media sosial tetap mengalami keterlibatan emosional, kognitif, dan simbolik, meskipun tidak hadir secara langsung di lokasi ritual (Pink et al., 2016).Dengan demikian, Seba Baduy tidak hanya menjadi ritual adat tetapi juga menjadi pengalaman budaya virtual Dan bahkan menjadi simbol identitas budaya Indonesia di ruang global digital.

Namun, pengalaman ini bersifat berbeda: audiens digital cenderung memaknai Seba Baduy melalui estetika visual, narasi media, dan interpretasi personal, bukan melalui pemahaman adat yang mendalam. Fenomenologi digital menyoroti bahwa makna tradisi Seba Baduy di ruang digital bersifat rekonstruktif, bukan statis. Makna tersebut dapat mengalami penyederhanaan simbol adat, Pergeseran dari sakral ke representasional dan Penekanan pada aspek visual dan eksotisme budaya

Meski demikian, fenomenologi digital tidak serta-merta memandang digitalisasi sebagai ancaman, melainkan sebagai ruang pengalaman baru yang memungkinkan tradisi Seba Baduy dikenal, dipahami, dan dinegosiasikan ulang oleh berbagai subjek dengan latar belakang berbeda (Ihde, 2012).

Teori Mediatization of culture

Teori mediatization menjelaskan bahwa media modern tidak lagi berfungsi semata-mata sebagai alat atau saluran penyampai informasi, melainkan telah menjadi kekuatan sosial dan kultural yang secara aktif membentuk realitas budaya. Dalam perspektif ini, budaya dan tradisi tidak hanya "ditampilkan" oleh media, tetapi juga mengalami transformasi struktur, makna, dan praktik akibat logika media (Hjarvard, 2013).

Hjarvard menegaskan bahwa media memiliki media logic, yaitu seperangkat nilai, format, estetika, dan mekanisme kerja (seperti visualisasi, narasi singkat, dramatisasi, dan popularitas) yang memengaruhi bagaimana suatu budaya direpresentasikan dan dipahami oleh masyarakat luas.Dalam proses mediatization, budaya tradisional yang sebelumnya bersifat lokal, sakral, dan berbasis komunitas mengalami perubahan ketika memasuki ruang media modern. Media cenderung menyederhanakan simbol budaya agar mudah dipahami publik, menonjolkan aspek visual dan estetika, Menggeser fokus dari makna spiritual menuju nilai informatif atau hiburan.

Akibatnya, tradisi tidak hanya dipraktikkan oleh komunitas pemilik budaya, tetapi juga dikonsumsi oleh audiens luas sebagai konten media.Dalam konteks perayaan Seba Baduy, teori mediatization digunakan untuk memahami bagaimana ritual adat ini mengalami transformasi ketika diliput dan disebarluaskan melalui media digital, seperti media sosial, platform video daring, dan media berita online.

Dengan demikian, media tidak hanya "melaporkan" Seba Baduy, tetapi juga membentuk cara publik memahami dan menilai tradisi tersebut. Teori mediatization menyoroti adanya pergeseran relasi antara sakral dan profan. Namun, mediatization tidak selalu bermakna negatif. Dalam beberapa konteks, media justru berperan dalam pelestarian, pengenalan, dan penguatan identitas budaya, meskipun dengan bentuk dan makna yang telah disesuaikan dengan logika media (Hjarvard, 2013).

Teori Hibridasi Budaya

Teori hibriditas budaya, yang dikemukakan oleh Homi K. Bhabha, menjelaskan bahwa budaya tidak bersifat statis atau murni, melainkan senantiasa terbentuk melalui pertemuan, negosiasi, dan persilangan antara berbagai sistem nilai. Proses pertemuan ini melahirkan bentuk-bentuk budaya baru yang bersifat hibrid, yakni gabungan antara unsur tradisional

dan modern, lokal dan global, tanpa sepenuhnya menghilangkan identitas budaya asal (Bhabha, 1994).

Dalam perspektif ini, perubahan budaya tidak selalu dipahami sebagai bentuk degradasi atau kehilangan keaslian, melainkan sebagai strategi adaptasi budaya dalam menghadapi perubahan sosial dan teknologi.Di era digital, hibriditas budaya semakin intens terjadi karena teknologi digital mempertemukan budaya lokal dengan sistem komunikasi global. Media digital membawa nilai-nilai modern seperti kecepatan informasi, visualisasi, keterbukaan akses, dan partisipasi publik, yang kemudian berinteraksi dengan nilai-nilai tradisional yang bersifat lokal, sakral, dan berbasis komunitas.

Dalam konteks tradisi Seba Baduy, hibriditas budaya tampak ketika ritual adat yang berakar pada kearifan lokal Baduy mulai hadir dan berinteraksi dengan media digital. Seba Baduy yang semula hanya berlangsung dalam ruang adat dan memiliki makna sakral bagi komunitas Baduy, kini juga hadir dalam bentuk dokumentasi video, unggahan media sosial, dan liputan media daring. Proses ini menciptakan hibriditas nilai adat Baduy (kesederhanaan, kepatuhan pada adat, keseimbangan alam) dan logika komunikasi digital (visualisasi, narasi singkat, jangkauan luas, dan konsumsi publik). Teori hibriditas budaya menegaskan bahwa pertemuan antara tradisi dan modernitas merupakan proses negosiasi yang dinamis. Dalam kasus Seba Baduy, kehadiran tradisi di ruang digital dapat dipahami sebagai upaya adaptasi agar budaya tetap dikenal dan relevan di tengah perubahan zaman.

Perayaan SEBA Baduy

SEBA Secara harfiah, seba berarti "persembahan" atau "kunjungan resmi. Seba Baduy telah diakui sebagai Warisan Budaya Tak Benda Indonesia dan tercatat dalam SK Mendikbud Nomor 244/2026. Dalam praktiknya, upacara Seba diikuti oleh ribuan masyarakat Baduy Luar dan Baduy Dalam. Kedua kelompok masyarakat Baduy itu akan dibedakan dengan warna pakaian yang dikenakan.

Baduy Dalam mengenakan busana dan ikat kepala berwarna putih. Sedangkan Baduy Luar mengenakan pakaian berwarna hitam dan ikat kepala berwarna biru. Sebelum Seba dilakukan, Urang Kanekes akan menggelar upacara kawalu terlebih dahulu selama 3 bulan (Kasa, karo dan katiga atau April-mei) Kawalu merupakan ungkapan rasa syukur kepada

Tuhan dan upacaranya dibagi dalam tiga sesi. Pada sesi ketiga akan tampak nuansa religi yang kental, seperti orang berusia 15 tahun ke atas akan berpuasa. Setelah Kawalu, masyarakat Baduy akan melanjutkan dengan upacara Ngalaksa. Ngalaksa ini berupa silaturahmi kepada kerabat dan tetangga, seraya membawa hasil panen. Setelah Ngalaksa usai, maka upacara Seba pun akan segera dimulai.

Bentuk komunikasi simbolik yang kompleks dan multidimensional antara masyarakat adat Baduy dengan dunia luar, khususnya pemerintah dan masyarakat modern. Hasil observasi, wawancara, serta dokumentasi menunjukkan bahwa SEBA Baduy bukan hanya ritus seremonial, melainkan sebuah media komunikasi budaya, negosiasi nilai, serta strategi pelestarian identitas dalam lanskap digital yang semakin luas.

Hasil penelitian ini mengungkap bahwa Perayaan SEBA Baduy bukan hanya aktivitas tahunan, tetapi juga ruang komunikasi budaya yang kompleks. Dalam kegiatan penelitian yang dilakukan bersama masyarakat Baduy Luar, ditemukan bahwa mereka mulai menggunakan media sosial untuk mempublikasikan kegiatan SEBA Baduy secara terbatas, dengan tetap menjaga narasi adat yang mereka anggap sakral. Hal ini menunjukkan adanya proses negosiasi nilai antara keterbukaan informasi dan ketertiban adat (Geertz, 2017; Budiman, 2019).

Sebaliknya, masyarakat Baduy Dalam tetap teguh pada pelarangan teknologi dan menolak dokumentasi digital, sebagai bagian dari perlindungan terhadap nilai kesucian dan ketertiban adat (Suyatna, 2015). Melalui pendekatan fenomenologis, pengalaman akan SEBA Baduy memperlihatkan transformasi makna, terutama dalam hal interaksi sosial, spiritualitas, dan hubungan dengan pemerintah (Creswell, 2024). Sementara itu, wawancara dengan dua pemuda Baduy Luar menunjukkan dimensi baru dalam pelestarian tradisi. Mereka menjadikan media sosial sebagai sarana memperluas jangkauan SEBA ke ranah global. Hal ini sejalan dengan pandangan Geertz (1973) mengenai interpretasi budaya, di mana generasi muda Baduy melakukan reinterpretasi nilai tradisi dalam konteks digital.

SEBA Baduy dipahami sebagai komunikasi simbolik yang menyatukan dua sistem nilai yang kontras: nilai adat Baduy dan nilai administratif modern. Prosesi berjalan kaki dari Kanekes menuju pusat pemerintahan menjadi bentuk artikulasi kultural atas kesetiaan terhadap negara, tanpa kehilangan identitas adat. Menurut Sutarto (2020), “tradisi SEBA merupakan

representasi simbolik dari hubungan harmonis antara masyarakat Baduy dan pemerintah". Pak Amir, salah satu tokoh adat Baduy Luar, menjelaskan:

"SEBA itu bukan sekadar jalan kaki. Itu tanda kami masih hormat dan setia pada pemerintah, tapi dengan cara kami sendiri, tidak naik mobil, tidak pakai teknologi. Penolakan terhadap kendaraan bermotor menjadi simbol resistensi terhadap gaya hidup modern yang bertentangan dengan filosofi hidup masyarakat Baduy (Suyatna, 2015).

Digitalisasi Tradisi

Digitalisasi diterima secara selektif oleh masyarakat Baduy, terutama oleh kelompok Baduy Luar. Generasi muda mulai memanfaatkan media sosial seperti Instagram, Tiktok dan WhatsApp untuk memperkenalkan produk budaya, seperti tenunan, madu, gula aren, kerajinan tangan dan kegiatan SEBA (Budiman, 2019; Suyatna, 2015).

Ibu Neni, seorang pengrajin tenun sekaligus ibu dari remaja Baduy Luar, mengungkapkan:

"Anak saya pernah posting tenunan kami di Instagram. Tapi kami juga harus hati-hati, jangan sampai semua dijual, takutnya jadi lupa makna menenun."

Sebaliknya, Baduy Dalam tetap menolak dokumentasi digital dan menjaga ketat batasan adat. Hal ini menandakan bahwa digitalisasi bukan ancaman semata, tetapi juga lahan negosiasi nilai yang aktif dan sadar. Sikap ini merupakan bagian dari keteguhan pada ajaran adat yang melarang penggunaan teknologi modern (Suyatna, 2015).

"Kalau Baduy Dalam tidak akan mau difoto atau direkam. Kami harus jaga kesucian adat," ujar pemuda Baduy Luar yang atif dalam penggunaan media soisal yaitu tiktok dalam percakapan informal di lokasi upacara.

Sikap ini menggambarkan pemaknaan terhadap teknologi sebagai potensi ancaman terhadap kemurnian tradisi. Dalam kerangka fenomenologi, pengalaman mereka terhadap dunia digital bukanlah ketertinggalan, melainkan kesadaran kultural yang berakar kuat (Smith, Flowers, & Larkin, 2021).

Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan kesadaran dan keterampilan digital di kalangan komunitas, yang pada gilirannya mendukung pelestarian tradisi secara modern (Budiman, 2019). Walaupun

terdapat tantangan dalam mengintegrasikan nilai-nilai kearifan lokal ke dalam format digital, pendekatan partisipatif memberikan ruang bagi dialog dan penyesuaian yang konstruktif (Servaes, 2019).

Penggunaan Instagram dan tiktok oleh generasi muda Baduy Luar mencerminkan adanya pergeseran dalam pola moderenisasi. Melalui dokumentasi visual prosesi SEBA Baduy, penggambaran aktivitas keseharian, serta narasi mengenai tenun ikat, budaya tidak hanya ditampilkan sebagai warisan, tetapi juga dimaknai kembali sebagai sesuatu yang dapat dibagikan tanpa kehilangan substansinya. Dalam pembahasan Horst (2012) dengan kata lain digital sebagai ruang sosial baru yang membentuk budaya

Sejalan dengan pandangan Bertrand dan Hughes (2017), media berperan bukan sekadar sebagai saluran penyampai pesan, melainkan juga sebagai pembentuk realitas budaya yang baru. Waisbord (2015) mengingatkan bahwa keterlibatan dalam ruang digital tanpa kerangka etika berisiko menimbulkan praktik eksotisasi maupun eksploitasi budaya. Dalam konteks ini, Zulaikha (2021) menegaskan bahwa ruang digital membuka peluang bagi generasi muda Baduy Luar untuk mengekspresikan identitas budayanya. Lebih jauh, Darmastuti (2023) menekankan bahwa hubungan dengan media massa merupakan aspek strategis dari komunikasi organisasi yang bertujuan memperkuat jalinan relasi.

Fenomenologi Tradisi dan Digitalisasi

Melalui perspektif fenomenologi, SEBA dipahami bukan sekadar serangkaian ritual, melainkan sebuah pengalaman kolektif yang menegaskan keberlangsungan identitas budaya masyarakat. Proses digitalisasi kemudian menghadirkan dimensi interpretatif baru terhadap tradisi tersebut. Berdasarkan wawancara, observasi, dan studi dokumentasi, ditemukan beragam pengalaman dari masyarakat Baduy Luar, tokoh adat, hingga pemuda pengguna media sosial dalam memaknai tradisi Seba. Tokoh adat menekankan bahwa Seba Baduy merupakan bentuk bakti masyarakat Baduy kepada “Bapak Gede” (pemerintah pusat dan daerah), serta sebagai pengingat akan kesetiaan kepada negara. Bagi mereka, teknologi digital hanya sebatas sarana orang luar untuk melihat, tetapi tidak boleh menggeser makna sakral perayaan. Dari Pemuda Baduy Luar memiliki perspektif yang lebih cair. Mereka menggunakan media sosial (Instagram, Facebook, TikTok) untuk membagikan momen Seba, baik berupa foto perjalanan, kain tenun,

maupun narasi singkat tentang adat. Mereka menyadari bahwa unggahan digital bisa memperluas pemahaman publik tentang adat Baduy, meski di sisi lain menghadirkan risiko komersialisasi. Dan menurut masyarakat Baduy Luar melihat kehadiran digitalisasi sebagai peluang promosi budaya sekaligus ancaman homogenisasi. Ada kekhawatiran bahwa Seba bisa diperlakukan hanya sebagai tontonan wisata, bukan lagi ritual penuh makna.

Merleau-Ponty (dalam Denzin & Lincoln, 2018) menekankan bahwa pengalaman manusia senantiasa terkait dengan tubuh dan lingkungan sosialnya. Dalam konteks SEBA, tindakan berjalan kaki, pemakaian busana adat, hingga tata cara berkomunikasi dengan pemerintah merupakan wujud konkret dari ekspresi identitas. Saat simbol-simbol tersebut direpresentasikan di media sosial, muncul lapisan makna baru yang berpotensi memperluas pemahaman serta apresiasi publik tanpa harus mengurangi nilai sakralnya. Meski demikian, transformasi ini menuntut adanya kesadaran reflektif, sebab jika tradisi direduksi hanya menjadi komoditas tontonan, maka makna kultural yang terkandung di dalamnya berisiko mengalami penyempitan.

Melalui perspektif fenomenologi, SEBA dipahami bukan sekadar serangkaian ritual, melainkan sebuah pengalaman kolektif yang menegaskan keberlangsungan identitas budaya masyarakat. Proses digitalisasi kemudian menghadirkan dimensi interpretatif baru terhadap tradisi tersebut.

Kesimpulan

Perayaan SEBA Baduy tidak dapat dipandang semata sebagai ritual tahunan, melainkan sebagai arena komunikasi budaya yang sarat simbol dan makna politis. Prosesi ini berfungsi sebagai sarana masyarakat Baduy untuk memperlihatkan loyalitas terhadap negara tanpa melepaskan identitas adatnya, sekaligus menjadi wujud resistensi kultural terhadap dominasi modernitas.

Dalam konteks digital, komunitas Baduy mengembangkan strategi adaptasi yang bersifat selektif dan berbasis kesadaran. Kelompok Baduy Luar relatif terbuka terhadap pemanfaatan teknologi, terutama media sosial, guna memperkenalkan produk budaya seperti tenun dan madu, meski tetap dalam koridor etika yang telah disepakati bersama. Sebaliknya, Baduy Dalam secara konsisten menolak penggunaan teknologi modern sebagai bentuk komitmen menjaga nilai spiritual dan prinsip hidup yang diwariskan.

Transformasi digital terhadap tradisi bukan hanya menyangkut persoalan teknis, tetapi juga melibatkan dimensi etis, kultural, dan relasional. Dengan pendekatan fenomenologi budaya, pengalaman SEBA Baduy mulai dari tubuh yang berjalan, relasi antargenerasi, hingga representasi visual di media sosial membuka peluang reinterpretasi identitas serta kearifan lokal dalam ranah digital.

Pendekatan partisipatif dan dialogis yang diterapkan dalam kegiatan pengabdian berhasil menciptakan ruang kolaborasi setara antara akademisi dan komunitas. Dalam kerangka ini, peran akademisi tidak lagi terbatas pada pengajar, melainkan berkembang menjadi fasilitator refleksi kultural dan mitra dalam membangun narasi digital berbasis pengalaman komunitas.

Dcigitalisasi budaya seperti SEBA Baduy akan tetap berakar pada nilai-nilai lokal apabila dijalankan dengan etika kolaboratif, penghormatan pada adat, serta partisipasi aktif masyarakat sebagai subjek utama. Dengan demikian, pengabdian masyarakat tidak hanya berfungsi sebagai sarana edukasi, tetapi juga sebagai instrumen pemberdayaan kultural yang memperkuat identitas, kedaulatan narasi, serta keberlanjutan tradisi di tengah arus globalisa.

Daftar Pustaka

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1990). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.

Bertrand, I., & Hughes, P. (2017). Media research: Audiences, institutions, texts (2nd ed.). London: Palgrave Macmillan.

Bhabha, H. K. (1994). The Location of Culture. London: Routledge.

Budiman, A. (2019). Digitalisasi budaya lokal: Antara pelestarian dan komodifikasi. Jurnal Ilmu Komunikasi, 17(2), 123–137.

Budiman, H. (2019). Transformasi budaya di era digital: Tantangan dan peluang. Jurnal Komunikasi dan Kebudayaan, 10(2), 115–126.

Creswell, J. W. (2024). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Darmastuti, R. (2023). Media relations: Teori, strategi, dan praktik komunikasi organisasi. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. Journal of Mixed Methods Research, 6(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

Geertz, C. (2017). The interpretation of cultures. New York: Basic Books.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage.

Hine, C. (2000). Virtual ethnography. SAGE Publications.

Hine, C. (2015). Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday. Bloomsbury Publishing.

Hjarvard, S. (2013). The Mediatization of Culture and Society. London: Routledge.

Horst, H. A., & Miller, D. (Eds.). (2012). Digital anthropology. Berg.

Ihde, D. (2012). Experimental Phenomenology. New York: SUNY Press.

Iskandar, J. (2012). Ecological wisdom of local people: The Baduy community. Biodiversitas, 13(1), 20–27. https://doi.org/10.13057/biodiv/d130104

Koentjaraningrat. (2020). Pengantar ilmu antropologi (Edisi Revisi). Rineka Cipta.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). SAGE Publications.

Moleong, L. J. (2017). Metodologi penelitian kualitatif (Edisi Revisi). PT Remaja Rosdakarya.

Nasrullah, R. (2017). Media sosial: Perspektif komunikasi, budaya, dan sosioteknologi. Simbiosa Rekatama Media.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). Digital Ethnography: Principles and Practice. London: Sage.

Servaes, J. (2019). Sustainability, participation & culture in communication: Theory and praxis. Bristol: Intellect Books.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research (2nd ed.). SAGE Publications.

Smith, L. T. (2012). Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books.

Smith, L. T. (2021). Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples (3rd ed.). London: Zed Books.

Spradley, J. P. (1980). Participant observation. Holt, Rinehart and Winston.

Waisbord, S. (2015). Watchdog journalism in South America: News, accountability, and democracy. New York: Columbia University Press.

Zulaikha, S. (2021). Ekspresi identitas budaya generasi muda Baduy dalam ruang digital. Jurnal Komunikasi dan Kebaiaiudayaan, 12(2), 145–160.

BAB XIV
PENJAGAAN EKSPRESI BUDAYA TRADISIONAL

Affifah Fatma Dewi
Dosen Universitas Negeri Yogyakarta

Abstrak: Ekspresi Budaya Tradisional (EBT) merupakan identitas bangsa yang harus dijaga agar tetap relevan di tengah arus globalisasi dan transformasi digital. Selaras dengan *Local Knowledge Matters*: *Power, Context and Policy Making in Indonesia* yang menekankan pentingnya pengakuan dan integrasi pengetahuan lokal dalam kebijakan publik, namun perlindungan hukum terhadap ekspresi budaya tradisional di Indonesia cenderung *top-down* dimana Undang-Undang Hak Cipta Nomor 28 Tahun 2014 Pasal 38 menyebut negara sebagai pemegang hak cipta atas ekspresi budaya tradisional bukan komunitas adat atau masyarakat pemilik tradisi. Tantangan lain hadir krisis regenerasi budaya sebagian warga negara muda yang menjauh dari tradisi karena dianggap tidak sesuai dengan gaya hidup modern. Peran platform digital mampu menghidupkan kembali ekspresi budaya tradisional tetapi berisiko penyalahgunaan tanpa atribusi, risiko komersialisasi, *plagiarism*, dan risiko distrosi makna budaya. Pelestarian ekspresi budaya tradisional membutuhkan kombinasi perlindungan hukum yang lebih inklusif, kemampuan warga negara muda untuk berpartisipasi aktif, bertanggung jawab dan etis di ruang digital. Dengan demikian, pelestarian budaya tidak hanya simbolis, tetapi juga partisipatif, adaptif, dan berkelanjutan di era digital.

Pendahuluan

Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia 1945 Pasal 32 ayat (1) mengamanahkan secara tegas menyatakan bahwa negara wajib memajukan kebudayaan nasional. Tujuan dari pemajuan kebudayaan meliputi pengembangan nilai luhur, pengayaan keragaman budaya, penguatan jati diri dan persatuan bangsa, mencerdaskan kehidupan bangsa, serta meningkatkan citra Indonesia di mata dunia. Aspek yang wajib dijaga adalah Ekspresi Budaya Tradisional (EBT) contohnya seni pertunjukan, seni rupa, sastra, narasi, upacara, kepercayaan, dan pengetahuan tradisional.

Perkembangan teknologi yang pesat maka penyebaran informasi semakin luas dan cepat. Aktivitas dunia modern memerlukan dukungan berupa teknologi komunikasi yang efisien dan dapat menjangkau wilayah luas tanpa dihalangi oleh batas negara. Dunia modern memerlukan dukungan berupa teknologi komunikasi Tantangan penjagaan budaya tersebut hadir dari era digitalisasi seperti yang dituliskan oleh (Jati, 2024) digitalisasi memperluas akses ke audiens baru baik domestik maupun global. Tetapi tantangan seperti memastikan autentisitas, menjaga konteks budaya saat diedarkan dan risiko komersialisasi yang mengikis makna asli dari ekspresi budaya tradisional. Platform digital akrab sekali digunakan oleh warga negara muda dengan maraknya sosial media seperti Instagram, TikTok, X, Youtube, dan sebagaianya. Survei Badan Pusat Statistik (BPS) pada Maret 2023 menunjukan bahwa 94,16% anak muda usia 16-30 tahun pernah mengakses internet, dan mayoritas menggunakan internet untuk media sosial (Databoks, 2024). Warga Negara Muda sering sekali mengunggah konten berupa foto dan video di sosial media beberapa konten memuat unsur ekspresi budaya tradisional.

Penulis selama berselancar di sosial media mengamati banyak sekali pelanggaran kaidah hukum. Seperti konten yang mengekspresikan ide atau menggunakan kembali ciptaan atau karya ekspresi budaya tradisional yang tidak sesuai pakem dan aturan pada ekspresi budaya tradisional contohnya: pengubahan iringan musik tarian tradisional menjadi lagu dangdut koplo, musik remix atau bahkan lagu korea, kemudian pemotongan durasi tarian yang tidak sesuai, kemudian mengkombinasikan gerakan tarian tradisional dengan gerakan yang modern diluar aturan yang ada sehingga terbentuk pelanggaran hak moral terhadap koreografi seni tari tradisional. Jika kita tilik kembali pada peraturan perundang-undangan sudah seharusnya penggunaan ekspresi budaya tradisional tersebut harus memperhatikan

nilai yang hidup dalam masyarakat penggemban, peraturan tersebut termaktub dalam Pasal 38 ayat (3) Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta.

Penulis berpendapat tantangan dalam penjagaan ekspresi budaya tradisional ini hadir dikarenakan kurangnya *self awareness* warga negara muda untuk menerapkan *digital citizenship.* Hal ini menimbulkan pelanggaran hak moral dan hak ekonomi terhadap ekspresi budaya tradisional. Warga Negara muda diharapkan menjadi agen penting yang mampu menjembatani tradisi dengan dunia digital. Di era ini penulis berpendapat perlunya peningkatan peran warga negara muda dalam *digital citizenship* dipandang perlu dimana seluru praktik penggunaan teknologi harus dilandasi dengan penuh tanggung jawab, aman, dan terhoramt oleh individu untuk berpartisipasi aktif dalam komunitas daring dan luring.

Penulis juga berpendapat tantangan penjagaan ekspresi budaya tradisional ini juga datang dari aspek hukum. Selaras dengan *Local Knowledge Matters*: *Power, Context and Policy Making in Indonesia* (Nugroho, Carden, & Antlöv, 2018) yang membahas terkait dengan pengetahuan lokal tradisional sering dipandang "kurang resmi" hal ini menyebabkan perlindungan hukum bagi praktik lokal sering lemah dan simbolis saja. Kurangnya perlindungan hukum yang jelas terhadap ekspresi budaya tradisional mengakibatkan budaya tradisional rawan dikomersialisasi atau dipinggirkan. Dengan demikian, kajian analisis ini menjadi penting untuk membahas lebih dalam terkait isu tantangan penjagaan ekspresi budaya tradisional di Indonesia dilihat dari sudut pandang warga negara muda sebagai pengguna sosial media, pembahasan hukum, peningkatan digital citizenship. Kajian ini juga mengintegrasikan dengan pembahasan yang terdapat pada buku *Local Knowledge Matters*: *Power, Context and Policy Making in Indonesia* hasil penelitian Kharisma Nugroho, Fred Carden, dan Hans Antlov dengan harapan muncul sebuah prespektif baru dengan studi kasus yang diangkat oleh penulis.

Hasil survei dari IPSOS menyatakan bahwa Indonesia menjadi negara yang masyarakatnya paling ketergantungan dengan internet dikarenakan 86% responden dari dalam negeri menyatakan tidak bisa membayangkan hidup tanpa internet (Rizaty, 2023) dan pengguna internet relatif banyak digunakan oleh warga negara muda. Jika digabungkan maka saat ini modernisasi, globalisasi, dan derasnya arus digitalisasi membuat posisi

ekspresi budaya tradisional semakin rentan. Penulis melihat dari beberapa sudut pandang yaitu:

Peranan Warga Negara Muda

Harapan dari penjagaan ekspresi budaya tradisional saat ini adalah generasi muda sebagai aktor budaya sekaligus inovator positif. Namun terdapat dua tantangan yaitu: *pertama*, krisis regenerasi budaya sebagian warga negara muda yang menjauh dari tradisi karena dianggap tidak sesuai dengan gaya hidup modern. *Kedua*, penulis mengamati banyak sekali pelanggaran di sosial media yang mana terdapat muatan konten pada platform digital yang diunggah terkait budaya tradisional tetapi berisiko penyalahgunaan tanpa atribusi, risiko komersialisasi, *plagiarism*, dan risiko distrosi makna budaya.

Dalam pengamatan penulis contoh pelanggaran tersebut adalah warga negara muda yang mengekspresikan ide atau menggunakan kembali ciptaan atau karya dari koreografi tari tradisional tanpa memperhatikan pakem dan aturan yang ada pada tari tradisional seperti contohnya: pengubahan iringan musik tarian tradisional menjadi lagu dangdut koplo, musik remix atau bahkan lagu korea, kemudian pemotongan durasi tarian yang tidak sesuai, kemudian mengkombinasikan gerakan tarian tradisional dengan gerakan yang modern diluar aturan yang ada sehingga terbentuk pelanggaran hak moral terhadap koreografi seni tari tradisional. Hak moral umumnya mencakup hak atribusi (hak diakui sebagai pemilik atau penyaji), hak atas integritas yang mana komunitas ada selaku pemangku tradisi dapat melarang distrosi atau penggunaan tersebut, dan hak untuk mencegah penghilangan nama atau penyalahgunaan karya, Penyajian yang menyinggung atau terdapat tarian yang diubah dapat menyebabkan distosi makna dan akibat buruknya adalah dapat melukai martabat komunitas adat.

Pelanggaran yang muncul selain hak moral adalah pelanggaran hak ekonomi dimana penyebaran digital yang luas melalui platform streaming media sosial mempercepat reproduksi dan komersialisasi tanpa mekanisme *benefit-sharing* yang seharusnya menjadi hak dari komunitas adat. Problematika yang sering terjadi adalah mengkomersialisasikantarian tradisional di platform Tiktok dan Youtube tanpa kompensasi kepada komunitas adat secara hukum hal tersebut termasuk dala *misappropriation of traditional cultural expression* yakni pengambilan dan penggunaan ekspresi budaya untuk kepentingan ekonomi tanpa *consent* (persetujuan).

Pelanggaran hak moral dan hak ekonomi merupakan masalah kewarganegaraan (*civic problem*) jika warga negara muda tidak mendapatkan pendidikan kritis. Persoalan ini bukan hanya masalah hukum kekayaan intelektual akan tetapi menyangkut beberapa aspek seperti: hak warga negara, keadilan sosial, dekolonisasi budaya, kesetaraan ekonomi, dan ketahanan budaya nasional sehingga warga negara mud ajika terus abai mereka justru menjadi pelaku reproduksi ketidakadilan budaya.

Kerentanan Perlindungan Hukum terhadap Ekspresi Budaya Tradisional

Hak cipta atas ekspresi budaya tradisional dipegang oleh negara. Negara dalam upaya Perlindungan terhadap ekspresi budaya tradisional wajib menginventaris, menjaga, dan memelihara budaya tradisional. Undang-undang mengamanatkan dalam penggunaan dan pemanfaatan ekspresi budaya tradisional ini harus memperhatikan nilai-nilai yang hidup dalam masyarakat pengembannya. Makna "negara" dalam Pasal 38 ayat (1) Undang-Undang Hak Cipta belum jelas menimbulkan kerancuan kepada siapa pihak lain mengajukan izin dalam penggunaan atau pemanfaatannya. Upaya lebih lanjut untuk perlindungan ekspresi budaya tradisional dan hak cipta atas ciptaan yang penciptanya tidak diketahui dipegang oleh Negara diatur dengan Peraturan Pemerintah.

Frasa "Negara" pada pasal tersebut memiliki sifat *top-down* sehingga masyarakat adat tidak memiliki kontrol dan pengawasan langsung. Belum lagi di lapangan negara kadang terlewat untuk melindungi dikarenakan pengawasan yang kurang dan proses sosialiasi invetarisir ekspresi budaya tradisional yang kurang merata. Sehingga terjadi kesenjangan hukum dimana masyarakat adat tidak memiliki klaim cepat jika terjadi pelanggaran. Penulis berpendapat ekspresi budaya tradisional dipandang bukan hanya milik negara, tetapi milik kolektif komunitas lokal. Peraturan perundangan yang menyangkut penjagaan ekspresi budaya tradisional perlu direvisi atau diperkuat untuk memberi hak komunal langsung kepada masyarakat adat.

Era digital ekspresi budaya tradisional dapat diakses, disalin, direkam, dimodifikasi dan disebarluaskan hanya dalam hitungan detik melalui media sosial dan platform digital (Lessig, 2008). Lebih jauh, konsep "*remix culture*" yang dikemukakan oleh Lessig menunjukkan bahwa dunia digital mendorong praktik pengambilan, pengolahan ulang, dan distribusi ulang karya budaya secara masif. Meskipun remix dapat menghasilkan kreativitas

baru, pada saat yang sama ia berpotensi menghilangkan nilai sakral dan konteks budaya tradisional jika dilakukan tanpa sensitivitas budaya dan hukum. Hal ini meningkatkan visibilitas budaya akan tetapi di sisi lain meningkatkan *cultural misappropriation* keterbatasan komunitas adat dalam mengakses teknologi dan hukum ini menyebabkan komunitas adat berada pada posisi yang lemah dalam menghadapi pelanggaran di ruang digital. Budaya diubah menjadi komoditas, kehilangan nilai spiritual dan hanya dijadikan sebagai objek eksotis.

Penulis disini mengkritisi terkait dengan kelemahan sistem HAKI terhadap ekspresi budaya tradisional dimana sistem hak cipta dibangun atas dasar kepemilikan individual, bukan komunal (Correa, 2015). Hak cipta berakhir setelah jangka tertentu, namun pada bagian ekspresi budaya tradisional yang hidup tanpa batas waktu dan terus berkembang di dalam komunitas adat hal ini mengakibatkan banyak ekspresi budaya tradisional jatuh ke dalam public domain tanpa mekanisme perlindungan atau kompensasi bagi komunitas adat asalnya.

Sejalan dengan Buku *Local Knowledge Matters*: *Power, Context and Policy Making in Indonesia* hasil penelitian Kharisma Nugroho, Fred Carden, dan Hans Antlov masyarakat adat memiliki peran penting dalam proses pembuatan kebijakan di Indonesia. Masyarakat adat perlu dilibatkan karena lebih memahami konteks sosial, budaya, dan politik setempat, sehingga kebijakan dapat diimplementasikan secara efektif. Hal ini sejalan juga dengan penulisan (Smith, 1999) Ada penekanan pada *self-determination* masyarakat adat harus berdaulat atas pengetahuan mereka sebagai bentuk penghormatan struktur sosial, spritualitasm dan epsitimologi masyarakat adat. Oleh karena itu penulis berpandangan ketika "negara" dalam hal ini adalah pemerintah akan ketika akan menyusun kebijakan hukum wajib melipatkan partisipasi komunitas sevara penuh, dari perumusan, pengumpulan data, desiminasi hasil, *focus group discussion*, dan penyusunan naskah akademik.

Pembentukan kebijakan harus didesain parsipatoris sehingga komunitas adat sebagai subjek berhak ikut menentukan aturan penggunaan, pembagian manfaat, dan sanksi penyalahgunaan. Perlunya skema bagi hasil komersialisasi yang adil melalui perlindungan adat melalui hak kolektid dan kebijakan redistributif.

Peningkatan *Digital Citizenship*

Digital Citizenship adalah seperangkat norma tentang perilaku yang tepat, bertanggungjawab, dan etis dalam menggunakan teknologi digital (Ribble, 2015) jika dikaitkan dengan konteks penjagaan ekspresi budaya tradisional, dan aspek hukum literasi digital perlu ditingkatkan secara merata dikarenakan risiko distrosi budaya saat dikemas untuk media digital kurangnya pemahaman hukum terkait hak kekayaan intelektual (hak cipta yang khususnya ekspresi budaya tradisional). Sosialiasasi melalui Pendidikan, Sosial-Masyarakat perlu digencarkan. Sehingga ada potensi besar pada generasi muda sebagai aktor digital: menggunakan media sosial, digitalisasi, video, platform online untuk dokumentasi / promosi budaya tradisional bukan sebagai pelaku pelanggaran.

Penulis berpendapat integrasi materi *digital citizenship* dalam kurikulum pendidikan, dengan fokus pada etika budaya dan hak cipta. Jika diperlukan maka fasilitasi program *youth digital archivist* di mana generasi muda dilatih mendokumentasikan budaya komunitas secara digital. Selaras dengan pendapat (Jassanoff, 2004) Pemerintah, akademisi, komunitas adat, NGO, dan generasi muda perlu membangun ekosistem kolaboratif berbasis ko-produksi pengetahuan. Oleh karena itu Media sosial dijadikan arena diplomasi budaya digital dengan pengawasan etis dan hukum yang kuat.

Digital citizenship pertama kali dipopulerkan oleh Mike Ribble dalam hal ini rRibble merumuskan terdapat sembilan elemen *digital citizenship* yakni: *digital access, digital commerce, digital communication, digital literacy, digital etiquette, digital law, digital rights and responsibilities, digital health and wellness,* dan *digital security*. Khusus dalam perlindungan budaya tiga elemen yang relevan adalah *digital law, digital rights and responsibilities,* dan *digital literacy. Digital law* mengajarkan bahwa aktivitas di dunia maya bukan ruang tanpa hukum. Mengunduh, mengunggah, atau mengkomersialkan konten budaya tanpa izin merupakan pelanggaran etika dan hukum. *Digital rights and responsibilities* menekankan bahwa setiap orang memiliki hak untuk berekspresi, namun juga bertanggung jawab untuk menghormati hak orang lain, termasuk hak kolektif komunitas adat (Choi, 2016). Digital literacy membekali individu kemampuan kritis untuk memahami mana konten budaya yang memiliki nilai sakral, mana yang boleh dibagikan, dan mana yang memerlukan izin khusus. Oleh karena itu digital citizenship bukan sekadar keterampilan teknologi, melainkan praktik kewarganegaraan yang beretika dan legal dalam ruang digital.

Konsep digital citizenship menurut penulis arus diintegrasikan dalam kurikulum pendidikan kewarganegaraan dan literasi digital. Warga negara muda tidak hanya diajari teknologi tetapi juga memahami dimensi etik, hukum dan budaya dibaliknya. Selain itu pemerintah dapat mengembangkan kebijakan yang menggabungkan perlindungan hukum ekspresi budaya tradisional dengan ekosistem digital, seperti:

1) Sistem database nasional budaya tradisional.
2) Pemberlakuan lisensi budaya kolektif.
3) Kerja sama dengan platform digital untuk mencegah penyalahgunaan konten budaya.

Kesimpulan

Penjagaan Ekspresi Budaya Tradisional (EBT) di Indonesia menghadapi tantangan kompleks yang bersumber dari krisis regenerasi budaya, lemahnya perlindungan hukum yang bersifat top-down, serta rendahnya literasi digital warga negara muda. Kerangka hukum, khususnya Pasal 38 UU Hak Cipta Nomor 28 Tahun 2014, menempatkan negara sebagai pemegang hak atas EBT, namun minim melibatkan komunitas adat sebagai pemilik pengetahuan lokal, sehingga menimbulkan kesenjangan pengakuan dan perlindungan. Di sisi lain, era digital membuka peluang baru untuk revitalisasi budaya melalui dokumentasi, promosi, dan diplomasi digital, tetapi juga memunculkan risiko penyalahgunaan, komersialisasi, dan distorsi makna.

Warga negara muda memiliki posisi strategis sebagai agen pelestarian sekaligus inovator budaya di ruang digital. Dengan penguatan literasi digital dan internalisasi nilai *digital citizenship*, generasi muda dapat berperan menjaga otentisitas sekaligus mengadaptasi EBT agar tetap relevan. Oleh karena itu, pelestarian EBT memerlukan sinergi antara kebijakan hukum yang inklusif, pengakuan penuh terhadap komunitas adat, serta penguatan kapasitas generasi muda sebagai warga negara digital yang etis dan bertanggung jawab. Hanya dengan pendekatan partisipatif, adaptif, dan kolaboratif inilah pelestarian EBT dapat berkelanjutan di era globalisasi dan transformasi digital. Pemerintah wajib mendesain dalam penyusunan kebijakan dengan partisipatoris hal ini dengan menyusun kebijakan hukum wajib melipatkan partisipasi komunitas secara penuh, dari perumusan, pengumpulan data, desiminasi hasil, *focus group discussion*, dan penyusunan naskah akademik.

Peran Digital citizenship membuat individu tidak sekadar menjadi pengguna teknologi, melainkan warga digital yang sadar akan tanggung jawabnya terhadap identitas budaya bangsanya. Melalui pendidikan, kebijakan publik, dan komunitas digital yang sadar hukum, ekspresi budaya tradisional dapat terlindungi dan tetap hidup secara bermartabat di era global.

Daftar Pustaka

Choi, M. (2016). *A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age*. *Educational Technology Research and Development*, 64(3), 565–576. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9436-0

Correa, C. (2015). *Intellectual Property Rights and Traditional Knowledge* (Second Edition). Geneva: World Intellectual Property Organization.

Databoks. (2024). *Mayoritas anak muda Indonesia gunakan internet untuk media sosial*. Diakses dari https://databoks.katadata.co.id

Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge: The co-production of science and the social order*. London: Routledge.

Jati, Rocky Prasetyo. (2024). Digital Transformation and Sustainability of Cultural Communities, *The 6th International Conference and Community Development (ICCD) 2024 "Advancing Eco-Friendly and Zero Waste Initiatives*" https://doi.org/10.33068/iccd.v6i1.717

Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: Penguin Press

Nugroho, K., Carden, F., & Antlöv, H. (2018). *Local knowledge matters: Power, context, and policymaking in Indonesia*. Bristol: Policy Press University Of Bristol.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Rizaty, M. A. (2023, April 20). Indonesia jadi negara dengan masyarakat paling bergantung internet. *Databoks*. Diakses dari https://databoks.katadata.co.id

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta.

Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945.

BAB XV
TRANSFORMASI PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN DENGAN PENDEKATAN *EXPERIENTIAL LEARNING*

Rian Nurizka
Dosen Universitas PGRI Yogyakarta

Abstrak: Artikel ini merupakan kajian literatur yang bertujuan menganalisis implementasi Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) melalui pendekatan *Experiential Learning* berbasis temuan International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 dalam konteks masyarakat global dan digital. Berangkat dari peran strategis PKn dalam membentuk warga negara yang aktif, bertanggung jawab, dan adaptif terhadap perubahan global, kajian ini menelaah kesenjangan antara visi normatif PKn dan praktik pembelajaran di kelas. Metode yang digunakan adalah *literature review* terhadap laporan ICCS 2022 dan penelitian-penelitian relevan mengenai pembelajaran kewarganegaraan, iklim sekolah demokratis, kewarganegaraan digital, serta kesiapan guru. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendekatan *Experiential Learning* memiliki potensi signifikan dalam meningkatkan pengetahuan, sikap, dan keterlibatan kewarganegaraan peserta didik melalui pengalaman belajar yang reflektif dan kontekstual, termasuk simulasi demokrasi, diskusi kritis, dan proyek sosial. Temuan literatur juga menegaskan bahwa iklim sekolah yang demokratis berkontribusi positif terhadap pembentukan kompetensi kewarganegaraan, sementara kesiapan dan kapasitas pedagogis guru menjadi faktor kunci keberhasilan implementasi. Di era digital, integrasi kewarganegaraan digital dalam PKn menjadi semakin penting untuk membekali peserta didik dengan keterampilan berpikir kritis, etika digital, dan tanggung jawab sosial di ruang daring. Artikel ini menyimpulkan bahwa transformasi PKn melalui pendekatan *Experiential Learning* yang selaras dengan temuan ICCS 2022 dapat menjadi strategi efektif untuk memperkuat pendidikan demokrasi yang responsif terhadap dinamika global dan digital.

Pendahuluan

Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) memainkan peran sentral dalam membentuk generasi muda yang tidak hanya aktif dan bertanggung jawab, tetapi juga mampu menavigasi kompleksitas masyarakat global yang terus berubah. Sejak dimulainya penelitian oleh *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) melalui *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) pada tahun 1971, studi ini telah secara konsisten mengeksplorasi bagaimana peserta didik mengembangkan pengetahuan, sikap, keyakinan, dan keterlibatan sipil mereka dalam konteks sosial, budaya, dan politik yang terus berkembang, termasuk dalam dinamika globalisasi, keragaman, dan tantangan hak asasi manusia (Schulz, et.al., 2023). Kerangka ICCS 2022 mengembangkan cakupan ini dengan lebih menekankan pada isu-isu kontemporer, seperti globalisasi, migrasi, keragaman populasi, serta dampak teknologi digital, termasuk munculnya konsep kewarganegaraan digital yang mencerminkan keanggotaan dalam komunitas berbasis teknologi informasi dan komunikasi. Kewarganegaraan digital mengacu pada kemampuan untuk berpartisipasi secara aktif dalam masyarakat yang dibentuk oleh teknologi informasi dan komunikasi, mencakup keterampilan etika digital dan kesadaran tentang tanggung jawab sosial di dunia maya (Alrakhman, et al., 2024).

Pendidikan Kewarganegaraan memiliki tujuan untuk membentuk karakter warga negara, namun kenyataan di lapangan sering menunjukkan adanya kesenjangan signifikan antara visi pendidikan kewarganegaraan dan praktiknya. Banyak negara menghadapi tantangan dalam menerjemahkan visi Pendidikan Kewarganegaraan yang demokratis menjadi praktik yang efektif di kelas. Keragaman pendekatan kurikulum antar negara sering kali mencerminkan prioritas yang rendah terhadap PKn, meskipun mata pelajaran ini secara eksplisit tercantum dalam kurikulum nasional (Schulz, et.al., 2023). Selain itu, faktor kesiapan sekolah dan keterbatasan sumber daya juga menjadi kendala dalam menciptakan ruang pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik yang semakin beragam. Berdasarkan hasil studi ICCS 2022, diterapkan model Pendidikan Kewarganegaraan yang mendorong siswa untuk lebih aktif dalam belajar dan berpartisipasi dalam kehidupan sosial politik. Oleh karena itu, penting dalam penerapan pembelajaran membutuhkan pendekatan yang lebih

kontekstual dan adaptif, salah satunya dengan menggunakan pendekatan *Experiential Learning* (pembelajaran berbasis pengalaman). *Experiential Learning*, yang dikembangkan oleh David Kolb (1984), menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika siswa terlibat langsung dalam pengalaman nyata, diikuti dengan refleksi yang mendalam terhadap pengalaman tersebut. Melalui siklus pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen aktif, siswa tidak hanya belajar teori, tetapi juga mengembangkan pemahaman yang lebih dalam tentang dunia sosial politik di sekitar mereka.

Penerapan *Experiential Learning* dalam PKn menawarkan kesempatan bagi peserta didik untuk secara langsung mengaplikasikan pengetahuan yang diperoleh melalui kegiatan-kegiatan nyata, seperti simulasi pemilu, debat terbuka, atau proyek-proyek kewarganegaraan yang berfokus pada masalah sosial yang relevan. Wong, et.al (2022) menekankan bahwa dengan memberi ruang bagi suara peserta didik dan kesempatan untuk merefleksikan pengalaman mereka, pendekatan ini mendorong partisipasi aktif dan pembelajaran kritis yang lebih berkesan dari pada sekadar transfer pengetahuan dari guru kepada peserta didik. Hal ini tidak hanya meningkatkan kompetensi sipil peserta didik, tetapi juga memperkuat nilai-nilai demokrasi yang diperlukan dalam masyarakat global yang semakin kompleks.

Selain itu, dalam konteks era digital, kewarganegaraan digital menjadi semakin penting. Penggunaan teknologi dalam pendidikan memberikan tantangan dan peluang baru bagi pengajaran PKn. Di satu sisi, teknologi dapat memperluas akses informasi dan memperkaya pengalaman belajar, tetapi di sisi lain, risiko seperti misinformasi dan ujaran kebencian di media sosial menambah kompleksitas dalam mengajarkan kewarganegaraan yang bertanggung jawab (Schulz, et.al., 2023). Oleh karena itu, penting bagi pendidikan kewarganegaraan untuk mengintegrasikan keterampilan digital dalam kurikulum, dengan memberi peserta didik alat untuk berpikir kritis terhadap informasi yang mereka terima dan berbagi secara online. Ini sejalan dengan temuan Alrakhman, et al. (2024) yang menyatakan bahwa Pendidikan Kewarganegaraan digital dapat memperkuat kompetensi kewarganegaraan peserta didik dalam dunia digital yang semakin terhubung.

Namun, meskipun pendekatan *Experiential Learning* menawarkan banyak manfaat, implementasinya tidak tanpa tantangan. Banyak guru yang merasa tidak siap untuk menangani isu-isu kontroversial yang muncul dalam pembelajaran PKn, terutama karena keterbatasan pelatihan khusus dalam pengajaran PKn. Prosess pembelajaran PKn juga guru masih menghadapi kesulitan dalam menggunakan metode yang reflektif dan praktis. Para guru sering kali tidak memiliki cukup waktu untuk mengintegrasikan kegiatan praktis yang menghubungkan teori dan praktik, akibat jadwal yang padat dan keterbatasan sumber daya yang ada. Kemudian, untuk pembelajaran PKn, Guanlao, et.al. (2025) menyampaikan kesesuaian dengan konstruktivisme yang mendukung penerapan *Experiential Learning*, di mana peserta didik belajar tentang konsep-konsep demokrasi, hak asasi manusia, dan kewarganegaraan melalui pengalaman langsung seperti diskusi kelompok, debat, atau simulasi pemilu. Pengalaman ini memungkinkan peserta didik membangun pemahaman mereka sendiri tentang nilai dan norma sosial yang ada dalam masyarakat demokratis. Selain itu, Fajri, et al., (2022) menyebutkan bahwa peserta didik dapat dilibatkan dalam aktivitas sosial yang relevan seperti kampanye hak asasi manusia atau proyek keberlanjutan lingkungan. Ini memungkinkan mereka untuk tidak hanya memahami teori tentang hak dan keadilan, tetapi juga mengaplikasikan pemahaman tersebut dalam tindakan yang berdampak nyata. Oleh karena itu, kajian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana kurikulum PKn dapat diimplementasikan dengan pendekatan *Experiential Learning* yang berbasis pada temuan ICCS 2022. Kajian ini juga bertujuan untuk mengidentifikasi kontribusi iklim sekolah demokratis terhadap pengetahuan, sikap, dan keterlibatan kewarganegaraan peserta didik, serta mengeksplorasi pengaruh kesiapan guru dalam mengatasi tantangan pedagogis, termasuk penerapan kewarganegaraan digital dalam konteks global. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan wawasan yang lebih mendalam tentang bagaimana transformasi PKn dapat dilakukan untuk menghadapi dinamika global dan digital yang terus berkembang.

Model Pembelajaran Berbasis Pengalaman (*Experiential Learning*)

Model pembelajaran dalam buku *Models of Teaching* oleh Joyce, Weil, dan Calhoun (2003) adalah sebuah pendekatan atau kerangka kerja yang digunakan untuk mengorganisasi proses pembelajaran, yang membantu

dalam menciptakan pengalaman belajar yang terstruktur dan efektif bagi siswa. Model pembelajaran ini bertujuan untuk meningkatkan pemahaman siswa melalui strategi tertentu yang disesuaikan dengan tujuan pendidikan dan kebutuhan siswa.

Untuk model pembelajaran berbasis pengalaman pertama kali diperkenalkan oleh David Kolb pada tahun 1984 dalam bukunya *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Kolb mengemukakan bahwa pembelajaran yang efektif dimulai dari pengalaman konkret yang kemudian dianalisis melalui observasi reflektif, diikuti oleh pembuatan konsep abstrak, dan akhirnya diuji melalui eksperimen aktif (Kolb, 1984). Siklus ini yang dikenal sebagai *Kolb's Learning Cycle* dapat dimulai pada titik mana saja, namun proses pembelajaran yang optimal mencakup keempat tahap ini secara berurutan. Model ini menekankan bahwa pembelajaran bukan hanya soal mengingat informasi, tetapi juga tentang memahami dan merasakan, yang mengarah pada perubahan perilaku dan sikap (Kolb, 1984).

McLeod (2021) dalam artikelnya di *Simply Psychology* menyebutkan bahwa model pembelajaran Kolb menggabungkan empat gaya belajar utama yang sesuai dengan siklus yang dijelaskan yaitu *Converging, Diverging, Assimilating,* dan *Accommodating*. Masing-masing gaya ini memberikan penekanan berbeda pada tahap siklus pembelajaran yang lebih disukai oleh individu, yang artinya pembelajaran berbasis pengalaman harus disesuaikan dengan preferensi gaya belajar siswa untuk meningkatkan hasil yang optimal. Pendekatan ini sangat relevan dalam konteks pendidikan di sekolah karena memberikan fleksibilitas dalam memahami bagaimana siswa belajar dengan cara yang lebih personal dan interaktif. Dalam kajian yang lebih lanjut, Morris (2020) mengkritisi dan menyempurnakan model Kolb dengan menekankan pentingnya proses refleksi yang lebih dalam dalam siklus pembelajaran berbasis pengalaman. Ia berpendapat bahwa refleksi yang lebih mendalam dapat mempercepat perubahan perilaku dalam pembelajaran, yang lebih dari sekadar menghubungkan pengalaman dengan pengetahuan teoretis. Morris juga mengusulkan bahwa siklus Kolb perlu ditambah dengan elemen meta-kognisi untuk membantu siswa tidak hanya memahami pengalaman mereka, tetapi juga memahami bagaimana cara

mereka belajar. Hal ini dapat meningkatkan kesadaran diri dan efektivitas belajar dalam konteks pendidikan formal.

Wijnen-Meijer et al. (2022) mengaplikasikan model Kolb dalam konteks pendidikan kedokteran untuk mengembangkan keterampilan praktis mahasiswa medis. Mereka menemukan bahwa siklus pembelajaran Kolb dapat membantu mahasiswa menghubungkan pengalaman klinis dengan pengetahuan medis teoritis, meningkatkan kemampuan mereka untuk mengambil keputusan di dunia nyata. Mereka juga menekankan bahwa pengulangan siklus yang berfokus pada pengalaman praktis dan refleksi dapat meningkatkan kompetensi mahasiswa dalam menghadapi situasi yang menantang dalam praktik medis. Dalam pendidikan tinggi, model ini digunakan untuk memperdalam kompetensi praktis yang dibutuhkan oleh profesi medis. Sedangkan de Figueiredo (2022) mengkaji penerapan model Kolb dalam konteks pendidikan keperawatan, khususnya dalam meningkatkan keterampilan praktis perawat di tingkat dasar. Penelitiannya menunjukkan bahwa dengan menggunakan siklus pembelajaran Kolb, praktik keperawatan yang berbasis pengalaman klinis lebih efektif dalam membekali mahasiswa dengan keterampilan komunikasi dan interaksi pasien. Pengalaman langsung dalam situasi medis yang sesungguhnya, yang dianalisis melalui refleksi, menghasilkan pembelajaran yang lebih mendalam dan aplikatif bagi mahasiswa.

Pembelajaran berbasis pengalaman yang dikembangkan Kolb relevan dengan yang disampaikan Joyce, Weil, dan Calhoun (2003) dalam bukunya yang berjudul Models of Teaching sebagai berikut.

1. Model Pembelajaran Pemecahan Masalah (Problem-Solving Model), model ini berfokus pada pengembangan keterampilan siswa untuk menghadapi dan memecahkan masalah nyata yang ada di sekitar mereka. Dalam konteks pembelajaran kewarganegaraan, model ini dapat digunakan untuk mendiskusikan isu-isu sosial, politik, atau budaya yang relevan, sehingga siswa dapat mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan analitis. Siswa diajak untuk mengidentifikasi masalah, merumuskan solusi, dan menerapkan solusi secara langsung.

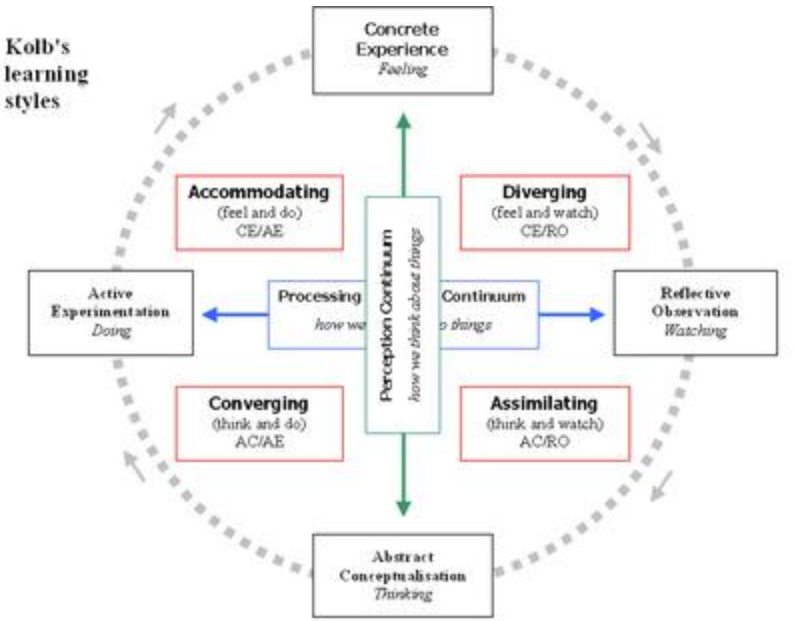
2. Model Pembelajaran Kooperatif (Cooperative Learning) Model ini menekankan pada kerjasama antara siswa dalam kelompok untuk mencapai tujuan bersama. Dalam konteks pembelajaran kewarganegaraan, model kooperatif sangat berguna untuk mengajarkan siswa tentang toleransi, keberagaman, dan partisipasi sosial. Siswa belajar bekerja sama, saling mendukung, dan menghargai perbedaan dalam menyelesaikan tugas atau proyek yang berfokus pada isu kewarganegaraan.

3. Model Pembelajaran Pemahaman Konsep (Concept Attainment Model), Model ini dirancang untuk membantu siswa memahami konsep-konsep kunci melalui pembelajaran berbasis observasi dan inferensi. Dalam konteks literasi kewarganegaraan, siswa dapat belajar mengenali konsep-konsep seperti demokrasi, hak asasi manusia, dan keadilan sosial melalui pengalaman nyata dan diskusi dalam kelas. Siswa juga diajak untuk membandingkan dan membedakan antara nilai-nilai kewarganegaraan yang ada dalam berbagai situasi.

4. Model Pembelajaran Eksplorasi (Inquiry Learning), Pembelajaran berbasis eksplorasi memungkinkan siswa untuk menemukan dan mengeksplorasi informasi melalui pertanyaan dan penyelidikan. Model ini sangat efektif dalam pengajaran yang bertujuan untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan penyelesaian masalah. Dalam pendidikan kewarganegaraan, siswa dapat mengeksplorasi isu-isu terkait keberagaman sosial atau peran individu dalam masyarakat, serta belajar bagaimana memecahkan masalah sosial secara inovatif.

Model pembelajaran yang dikembangkan oleh David Kolb dalam bukunya *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1984) menekankan bahwa pengalaman merupakan sumber utama pembelajaran. Kolb mengemukakan bahwa pembelajaran adalah proses yang terjadi melalui transformasi pengalaman, dan pengetahuan diperoleh dengan menggabungkan pengalaman konkret (Concrete Experience/CE) dan konseptualisasi abstrak (Abstract Conceptualization/AC), serta dua proses transformasi pengalaman, yaitu observasi reflektif (Reflective Observation/RO) dan eksperimen aktif (Active Experimentation/AE). Dalam

model ini, pembelajaran bukanlah hasil dari pengajaran langsung atau penghafalan informasi, tetapi berasal dari pengalaman yang dialami oleh individu dan bagaimana mereka mengolah dan menerapkannya dalam situasi baru (Kolb, 1984).



Gambar 2. Kolb's Learning Styles (Kolb, 1984)

Kolb (1984) menjelaskan bahwa proses pembelajaran berbasis pengalaman terdiri dari siklus empat tahap yang berhubungan satu sama lain secara dinamis:

1. Concrete Experience (CE): Pengalaman langsung atau situasi nyata yang dialami individu. Ini adalah langkah pertama dalam siklus pembelajaran yang memberi siswa kesempatan untuk merasakan dan mengalami sesuatu secara langsung.

2. Reflective Observation (RO): Setelah mengalami sebuah kejadian atau situasi, individu akan merenung atau mengobservasi kejadian tersebut. Tahap ini memungkinkan siswa untuk merefleksikan

pengalaman mereka dan mempertimbangkan apa yang telah terjadi, mengidentifikasi pola, dan menemukan kesimpulan.

3. Abstract Conceptualization (AC): Berdasarkan refleksi yang telah dilakukan, individu mulai mengembangkan ide dan konsep abstrak. Mereka menghubungkan pengalaman dengan teori atau ide yang sudah ada, atau mengembangkan teori baru berdasarkan pengalaman yang ada.

Active Experimentation (AE): Pada tahap ini, individu menguji ide-ide atau konsep-konsep yang telah dikembangkan dalam eksperimen nyata. Mereka mencoba untuk menerapkan pengetahuan baru dalam konteks praktis dan mengamati hasil dari eksperimen tersebut, yang akan membentuk pengalaman baru.

Studi ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2022

1. Analisis Pendekatan Kurikulum PKn dan Refleksinya dalam Tujuan dan Kebijakan

Studi ICCS 2022 mengakui bahwa negara-negara mengadopsi berbagai pendekatan untuk mengimplementasikan PKn dalam kurikulum mereka. Pendekatan ini bervariasi dari PKn sebagai mata pelajaran mandiri (wajib atau opsional), integrasi ke dalam mata pelajaran lain, sebagai tema lintas kurikulum, atau melalui pendekatan seluruh sekolah (*whole-school approach*) (Schulz, et.al., 2023). Seringkali, kombinasi dari pendekatan-pendekatan ini diimplementasikan secara bersamaan dalam sistem pendidikan sekolah. Kerangka kerja ini secara eksplisit menambahkan referensi konten yang terkait dengan Pendidikan Kewarganegaraan Global dan Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan yang menunjukkan perluasan cakupan dan relevansi isu-isu global dalam kurikulum modern (Schulz, et.al., 2023). Tujuan PKn, seperti yang diidealkan, adalah membekali kaum muda dengan pengetahuan, pemahaman, dan disposisi yang diperlukan untuk berpartisipasi sebagai warga negara yang berhasil dalam masyarakat, termasuk memahami prinsip-prinsip dan institusi sipil, serta mampu menggunakan penilaian kritis terhadap hak dan tanggung jawab warga negara (Schulz, et.al., 2023). Namun, kerangka kerja ini juga mengidentifikasi kesenjangan bahwa prioritas yang diberikan pada PKn

sering dilaporkan rendah di banyak negara peserta, meskipun tujuan sipil umumnya dianggap penting secara prinsip. ICCS 2022 mengumpulkan data tentang definisi resmi PKn di setiap negara, implementasi formalnya di pendidikan menengah pertama, dan tujuan utamanya melalui survei konteks nasional. Survei ini juga menanyakan tentang pengaruh konteks sejarah, budaya, dan politik terhadap karakter dan pendekatan PKn (Schulz, et.al., 2023).

Studi ICCS sebelumnya (ICCS 2009 dan 2016) mengenai pandangan guru dan kepala sekolah menunjukkan bahwa kepala sekolah cenderung menganggap tujuan PKn yang paling relevan adalah pengembangan pengetahuan dan keterampilan peserta didik. Pandangan guru juga menunjukkan pola serupa, dengan penekanan pada aspek kognitif pembelajaran sipil (Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018). ICCS 2022 akan terus mengumpulkan informasi tentang persepsi kepala sekolah mengenai otonomi sekolah dalam penyelenggaraan PKn, serta persepsi guru mengenai tujuan dan pelaksanaan PKn di sekolah mereka. Survei konteks nasional ICCS 2022 juga mengumpulkan data tentang bagaimana sistem pendidikan, sekolah, dan pendidik memandang peran PKn di negara-negara peserta. ICCS 2022 menemukan bahwa dalam pendekatan kurikulum, PKn diimplementasikan secara beragam di negara-negara peserta, termasuk sebagai mata pelajaran terpisah, terintegrasi ke dalam mata pelajaran ilmu sosial/humaniora, atau melalui kegiatan ko-kurikuler. Secara global hasil survey yang diperoleh dalam laporan, sekitar 60% negara peserta mengadopsi pendekatan terintegrasi, sementara 25% menjadikannya mata pelajaran mandiri. Namun, prioritas kebijakan nasional sering kali rendah, dengan hanya 40% sistem pendidikan yang secara eksplisit menyertakan PKn sebagai prioritas utama dalam kurikulum nasional. Sedangkan dari tujuan kebijakan nasional idealnya menargetkan keseimbangan antara aspek kognitif (pengetahuan) dan afektif-behavioral (sikap dan partisipasi), termasuk dukungan terhadap *Sustainable Development Goals* (SDGs) seperti *Global Citizenship Education* (GCED) dan *Education for Sustainable Development* (ESD). Namun, hasil menunjukkan kesenjangan: Hanya 35% kebijakan nasional yang secara efektif mengintegrasikan isu kontemporer seperti migrasi, keberagaman, dan kewarganegaraan digital, meskipun 70% negara melaporkan adanya regulasi formal untuk PKn. Pada laporan ICCS 2009 dan 2016, kepala sekolah

cenderung memprioritaskan tujuan PKn pada pengembangan pengetahuan dan keterampilan peserta didik, khususnya aspek kognitif seperti pemahaman hak dan tanggung jawab warga negara serta berpikir kritis dan independen. Sedangkan dalam ICCS 2022 dari hasil survey yang diperoleh menunjukan bahwa 65% kepala sekolah melaporkan bahwa tujuan paling relevan adalah "*promoting critical thinking and understanding civic principles*," sementara hanya 45% menekankan partisipasi aktif atau keterlibatan digital. Selain itu, 55% kepala sekolah menganggap menghormati lingkungan sebagai tujuan penting, mencerminkan pengaruh ESD. Kerangka kerja ini juga memperkenalkan pentingnya mengaitkan PKn dengan isu-isu global seperti kewarganegaraan digital dan pembangunan berkelanjutan, yang sangat relevan dengan konteks pembelajaran berbasis pengalaman. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik tidak hanya mempelajari teori tentang kewarganegaraan, tetapi juga mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam kehidupan sehari-hari melalui pengalaman langsung, seperti simulasi pemilu atau proyek sosial yang nyata.

2. Evaluasi Praktik Demokratis terhadap Pengetahuan, Sikap, dan Keterlibatan Siswa

Kerangka ICCS 2022 secara kuat menekankan peran sekolah sebagai lingkungan di mana siswa dapat belajar dan mengalami nilai-nilai demokratis secara langsung. Menciptakan lingkungan belajar yang demokratis sering disebut sebagai pendekatan seluruh sekolah (*whole-school approach*), yang mengintegrasikan nilai-nilai demokratis ke dalam praktik pengajaran, pengambilan keputusan, tata kelola sekolah, dan suasana umum sekolah. Faktor-faktor seperti partisipasi peserta didik di tingkat sekolah, iklim sekolah dan kelas, serta kualitas hubungan antara guru dan peserta didik, serta antar peserta didik, dianggap penting. Studi sebelumnya menunjukkan bahwa iklim kelas yang demokratis dapat membantu peserta didik memahami keuntungan dari nilai dan praktik demokrasi dan memiliki efek positif pada asimilasi aktif mereka. Iklim diskusi yang terbuka di kelas merupakan prediktor positif yang kuat terhadap pengetahuan sipil dan partisipasi politik yang diharapkan.

Dalam hal partisipasi siswa, ICCS 2022 mengumpulkan data komprehensif mengenai partisipasi siswa dalam konteks pendidikan kewarganegaraan.

Survei menunjukkan bahwa 55% siswa melaporkan keterlibatan dalam tata kelola sekolah, termasuk menyampaikan pandangan mereka dalam proses pengambilan keputusan,. Selain itu, sekitar 40% siswa memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam pemilihan sekolah, meskipun tingkat partisipasi ini bervariasi antarnegara peserta. Dari perspektif guru, 60% melaporkan bahwa siswa aktif berpartisipasi dalam pengambilan keputusan di tingkat kelas, namun 30% dari mereka mencatat tantangan motivasi siswa sebagai hambatan utama. Lebih lanjut, survei mengukur persepsi siswa terhadap nilai partisipasi, dengan 65% siswa menganggap partisipasi di sekolah penting untuk pengembangan demokratis mereka. Namun, analisis ini juga mengungkapkan kesenjangan yang konsisten dengan temuan ICCS 2016, di mana 45% siswa dengan pengetahuan dan pemahaman PKn yang lebih tinggi menunjukkan minat rendah terhadap partisipasi politik aktif. Data ini dikumpulkan dari 23 negara dan dua entitas *benchmarking*, dengan pendekatan berbasis komputer yang digunakan di dua pertiga negara peserta, mencerminkan inovasi metodologis dalam studi ini (Schulz et al., 2023). Hasil tersebut menyoroti pentingnya memperkuat iklim sekolah yang mendukung partisipasi siswa, sekaligus menangani faktor-faktor yang memengaruhi motivasi dan persepsi mereka terhadap keterlibatan sipil.

Mengenai pengelolaan keragaman, menunjukkan bahwa 60% sekolah melaporkan adanya inisiatif untuk memupuk penghormatan siswa terhadap keragaman, termasuk pengembangan keterampilan antarbudaya, sebagai respons terhadap tren global peningkatan keragaman populasi siswa. Survei guru mengungkapkan bahwa 55% melaksanakan kegiatan rutin untuk mengatasi keragaman di kelas, dengan 70% menganggap aktivitas ini berdampak positif pada integrasi kelompok beragam. Dari perspektif siswa, 65% menyatakan bahwa PKn membantu mereka menghargai keragaman, sementara 50% kepala sekolah melaporkan bahwa sekolah mereka telah mengadopsi strategi inklusif untuk mendukung tujuan ini. Namun, kesenjangan terlihat karena hanya 40% guru merasa sepenuhnya siap mengelola keragaman, menunjukkan kebutuhan akan pelatihan lebih lanjut (Schulz et al., 2023). Hasil ini menegaskan potensi PKn sebagai alat integrasi, meskipun implementasinya masih bervariasi antar sekolah. Iklim sekolah yang demokratis mendukung pembelajaran berbasis pengalaman karena memberi ruang bagi siswa untuk terlibat dalam proses pengambilan

keputusan dan berpartisipasi dalam kegiatan sosial yang nyata. Hal ini sesuai dengan prinsip *experiential learning* Kolb (1984) bahwa pembelajaran yang efektif terjadi ketika siswa terlibat langsung dalam kegiatan yang memungkinkan mereka untuk berinteraksi dengan dunia sekitar, menguji teori yang dipelajari, dan melakukan refleksi atas pengalaman tersebut.

3. Kesiapan Guru dan Pengembangan Profesional dalam Pembelajaran PKn

Kesiapan guru dan partisipasi mereka dalam pengembangan profesional adalah faktor krusial yang memengaruhi metode pengajaran dan pencapaian peserta didik. Kerangka kerja ini menyoroti bahwa pelatihan guru khusus untuk PKn seringkali menjadi tantangan berkelanjutan di banyak negara (Schulz, et.al., 2023). ICCS 2022 mengumpulkan data tentang persiapan awal guru, pelatihan dalam jabatan, dan partisipasi mereka dalam kursus pelatihan mengenai pendekatan dan metode pengajaran terkait PKn. Mengenai metode pengajaran, ICCS 2022 menanyakan guru tentang aktivitas pengajaran dan pembelajaran terkait PKn di kelas mereka seperti pengajaran interaktif,, pengajaran tradisional, dan membahas isu-isu kontroversial. Hasilnya menunjukkan bahwa 60% guru melaporkan menggunakan metode pengajaran interaktif terkait PKn di kelas, seperti diskusi kelompok, dibandingkan 35% yang mengandalkan pendekatan tradisional. Sebanyak 45% guru juga menyatakan telah membahas isu-isu kontroversial, mencerminkan upaya menerapkan pedagogi inovatif dan lingkungan belajar interaktif yang direkomendasikan. Namun, 30% guru melaporkan kendala dalam mengelola topik sensitif, menunjukkan kebutuhan akan dukungan tambahan dalam pelatihan.

Terkait teknologi digital, ICCS 2022 memperluas cakupannya untuk menyelidiki dampak teknologi digital pada keterlibatan sipil, termasuk risiko ujaran kebencian dan informasi yang menyesatkan. Hasil survei menunjukkan bahwa 50% kepala sekolah melaporkan adanya pelatihan di sekolah untuk penggunaan teknologi digital dalam PKn, meskipun hanya 35% yang menganggapnya memadai. Sementara itu, 55% guru melaporkan mendorong siswa untuk menggunakan teknologi digital secara kritis dan bertanggung jawab, tetapi 40% menghadapi tantangan terkait kesiapan mereka sendiri. Pengenalan penilaian berbasis komputer, yang diterapkan di

dua pertiga negara peserta, mencerminkan pengalaman siswa dengan konten digital, dengan 60% siswa menunjukkan kemampuan dasar dalam mengevaluasi informasi digital (Schulz et al., 2023). Temuan ini menegaskan perlunya pengembangan profesional guru untuk mendukung pendekatan digital yang efektif dalam PKn.

Terakhir, dalam konteks isu-isu global, ICCS 2022 secara eksplisit menekankan konten GCED dan ESD. Survei menunjukkan bahwa 50% kepala sekolah melaporkan adanya kegiatan sekolah terkait kewarganegaraan global, dengan 45% mengintegrasikan inisiatif ramah lingkungan untuk mendukung ESD. Di sisi lain, 55% guru melibatkan siswa dalam aktivitas kelas yang membahas isu-isu global, seperti keterlibatan kolektif untuk perbaikan dunia, namun hanya 35% merasa percaya diri mengajar topik ini (Schulz et al., 2023). Temuan ini menyoroti kebutuhan mendesak akan pengembangan profesional guru untuk meningkatkan kapasitas mereka dalam menangani isu-isu global dan keberlanjutan lingkungan. Untuk menerapkan pendekatan *experiential learning* yang efektif dalam PKn, guru perlu mendapatkan pelatihan yang cukup dalam metodologi ini, yang memungkinkan mereka untuk menggunakan aktivitas pembelajaran yang berfokus pada pengalaman nyata siswa. Selain itu, guru harus dapat menghubungkan pengalaman siswa dengan refleksi yang mendalam, mengoptimalkan pengalaman sosial mereka, dan membimbing mereka dalam memecahkan masalah secara praktis.

Implementasi Kurikulum PKn

Pembahasan ini mendalami temuan-temuan dari *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* (Schulz, et.al., 2023), yang merupakan dokumen primer, dengan membandingkan dan mengintegrasikan wawasan dari studi-studi sekunder yang relevan terutama penerapan *experiential learning* pada pembelajaran PKn. Analisis ini diorganisir berdasarkan tiga tujuan penelitian yang telah ditetapkan, memberikan pemahaman komprehensif tentang implementasi dan praktik pendidikan kewarganegaraan (PKn) di sekolah dalam konteks global dan lokal.

Studi ICCS 2022 menggarisbawahi keragaman pendekatan kurikulum PKn di seluruh dunia. Negara-negara menerapkan PKn sebagai mata pelajaran

mandiri, terintegrasi dalam mata pelajaran lain, sebagai tema lintas kurikulum, atau melalui pendekatan seluruh sekolah. Di Vietnam, misalnya, pendidikan kewarganegaraan global, multikultural, dan kewarganegaraan diintegrasikan secara implisit ke dalam mata pelajaran yang sesuai, bukan sebagai mata pelajaran khusus, yang mencakup konten, metode pengajaran, dan materi pembelajaran (Soriano, et.al., 2021). Kerangka ICCS 2022 secara eksplisit memperluas cakupan ini dengan menyertakan referensi konten terkait Pendidikan Kewarganegaraan Global dan Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan, menunjukkan pergeseran ke arah isu-isu global yang lebih luas dalam kurikulum.

Dalam konteks Indonesia, mengevaluasi efektivitas Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), Kurikulum 2013 (K13), dan Kurikulum Merdeka. KTSP (2006) dirancang untuk fleksibilitas dan adaptasi dengan kondisi lokal. K13 (2013) menekankan pengembangan karakter dan penilaian autentik. Sementara itu, Kurikulum Merdeka (2022) memberikan kebebasan eksplorasi minat dan bakat peserta didik serta mendorong kemandirian dan kreativitas melalui Proyek Profil Pelajar Pancasila (P5) (Amrullah, et.al., 2024). Perbandingan ini menunjukkan upaya adaptasi kurikulum Indonesia terhadap tuntutan global dan kebutuhan lokal, dengan Kurikulum Merdeka dianggap paling efektif dalam pengembangan karakter dan pembelajaran aktif (Amrullah, et.al., 2024). Meskipun tujuan PKn secara ideal sangat dihargai sebagai sarana untuk mempersiapkan warga negara yang berpartisipasi, prioritas yang diberikan pada PKn sering dilaporkan rendah di banyak negara (Schulz, et.al., 2023). Kesenjangan antara kebijakan yang diidealkan dan penekanan aktual dalam sistem pendidikan ini menjadi permasalahan utama. Studi ICCS 2022 mengumpulkan data dari survei konteks nasional, guru, dan kepala sekolah untuk memahami tujuan dan prinsip kurikulum serta peran yang diharapkan dari sekolah dan guru (Schulz, et.al., 2023). Namun, tantangan dalam implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia, seperti perubahan kurikulum yang cepat dan kurangnya pemahaman guru tentang pemanfaatan teknologi digital, menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan kapasitas implementasi di lapangan.

Penerapan *experiential learning* dalam kurikulum PKn menawarkan solusi adaptif untuk mengatasi kesenjangan ini misalnya melalui simulasi pemilu

atau proyek keberlanjutan lingkungan, peserta didik dapat mengaplikasikan pengetahuan secara langsung, yang tidak hanya memperkuat pemahaman prinsip demokrasi tetapi juga mendorong partisipasi aktif. Studi terbaru dari Allen et al. (2025) dalam laporan *Experiential Civic Learning for American Democracy* menemukan bahwa dari 31 program yang dianalisis, 21 di antaranya berhasil meningkatkan keterampilan peserta didik seperti pemikiran kritis dan kolaborasi melalui pendekatan berbasis aksi, dengan mediator utama berupa *empowerment* psikologis dan pilihan peserta didik yang mencegah polarisasi. Ini mendukung rekomendasi ICCS 2022 untuk memperluas cakupan kurikulum dengan isu global, di mana 70% negara memiliki regulasi formal tetapi kurang adaptasi efektif. Namun, persepsi kepala sekolah yang lebih memprioritaskan aspek kognitif (65% menekankan pemikiran kritis) daripada partisipasi aktif (45%) menunjukkan dominasi pendekatan tradisional (Schulz et al., 2023). Cohen et al. (2025) dalam uji coba kluster *randomized controlled trial* (RCT) mereka tentang *action civics intervention* membuktikan bahwa intervensi *experiential* dapat meningkatkan kesejahteraan siswa dan keterlibatan sipil, terutama di kalangan siswa kurang beruntung, dengan efek positif pada *wellbeing* dan *civic engagement*. Dalam konteks Indonesia, integrasi *experiential learning* dengan kerangka ICCS dapat dilakukan melalui revisi kurikulum nasional, seperti menggabungkan GCED dan ESD ke dalam tema lintas kurikulum, sebagaimana direkomendasikan oleh Guanlao et al. (2025) yang menyoroti kesesuaian konstruktivisme dengan aktivitas seperti debat dan simulasi. Tantangan utama adalah rendahnya prioritas kebijakan (40%), yang dapat diatasi dengan advokasi berbasis data ICCS untuk meningkatkan alokasi sumber daya, memastikan kurikulum PKn tidak hanya informatif tetapi juga transformatif dalam membentuk warga negara global yang bertanggung jawab.

Iklim Sekolah dan Kelas Demokratis

Konsep pendekatan seluruh sekolah (*whole-school approach*) yang diusung oleh kerangka ICCS 2022 menekankan bahwa sekolah berfungsi sebagai lingkungan belajar yang demokratis secara holistik, di mana nilai-nilai demokratis diintegrasikan ke dalam semua aspek kehidupan sekolah (Schulz, et.al., 2023). Ini mencakup partisipasi siswa di tingkat sekolah, iklim sekolah dan kelas, serta kualitas hubungan antara guru dan siswa. Penelitian

Mappiasse (2007) di Sulawesi Utara menunjukkan bahwa iklim kelas PKn yang demokratis memiliki efek signifikan pada keterlibatan siswa, pengetahuan dan keterampilan interpretasi sipil, serta konsep kewarganegaraan siswa. Iklim diskusi yang terbuka di kelas adalah prediktor kuat untuk pengetahuan sipil dan partisipasi politik (Schulz, et.al., 2023). Namun, terlepas dari idealisme ini, studi Tzankova, Albanesi & Cicognani (2021) di Italia mengungkapkan adanya kesenjangan persepsi dan pengalaman partisipasi siswa. Meskipun siswa terlibat dalam kegiatan ekstrakurikuler dan merasa bahwa debat mendorong pemikiran kritis, mereka merasa perkataan siswa tidak memiliki bobot yang sama dengan guru dan mereka tidak memiliki kekuatan sama sekali dalam pengambilan keputusan di sekolah. Ini menunjukkan bahwa peluang partisipasi formal tidak selalu menghasilkan perasaan efikasi atau pemberdayaan yang nyata di kalangan siswa.

Untuk pengelolaan keragaman adalah komponen kunci lain dari iklim demokratis. Kerangka ICCS 2022 mengakui tren global peningkatan keragaman populasi siswa dan menuntut sekolah untuk mengembangkan strategi inklusif (Schulz, et. al., 2023). Dalam *experiential learning*, partisipasi dalam kegiatan nyata seperti *student councils* atau *service learning* memperkuat nilai ini, sebagaimana dibuktikan oleh Allen et al. (2025) yang menemukan bahwa program berbasis aksi meningkatkan *sense of belonging* dan *civic attitudes*, terutama ketika siswa diberi otonomi dalam memilih topik. Lebih lanjut, McMillan, et.al (2025) dalam analisisnya tentang *experiential civic learning* selama krisis sosio politik menekankan bahwa gangguan pada tatanan pendidikan dapat dimanfaatkan untuk memperkuat keterlibatan siswa melalui refleksi atas pengalaman nyata, yang meningkatkan resiliensi demokratis. PKn diharapkan menjadi alat potensial untuk integrasi kelompok yang beragam ke dalam masyarakat. Studi ICCS 2022 mengumpulkan data tentang inisiatif sekolah untuk menumbuhkan penghormatan siswa terhadap berbagai bentuk keragaman dan mengembangkan keterampilan antarbudaya (Schulz, et.al., 2023). Di Vietnam, pendidikan multikultural digunakan untuk membantu siswa hidup harmonis dengan orang lain (Soriano, et.al., 2021). Kemudian hal ini sejalan dengan peran PKn dalam mengatasi tantangan pluralisme nilai (Lapsley & Yeager, 2013). Variasi antar negara dalam partisipasi menunjukkan perlunya

kebijakan kontekstual, seperti di negara berkembang di mana keragaman populasi tinggi memerlukan strategi inklusif untuk mengurangi polarisasi. Integrasi *experiential learning* dengan iklim demokratis, sebagaimana direkomendasikan oleh Wong et al. (2022), dapat meningkatkan keterlibatan dengan memberikan ruang refleksi, sehingga menjadikan sekolah sebagai model masyarakat demokratis yang inklusif dan responsif terhadap isu global.

Kesiapan Guru dan Pengembangan Profesional

Kesiapan guru merupakan faktor penentu keberhasilan PKn, dengan 60% guru menggunakan metode interaktif seperti diskusi kelompok, tetapi 30% menghadapi kendala dalam membahas isu kontroversial (Schulz et al., 2023). Pelatihan khusus untuk PKn sering menjadi tantangan berkelanjutan, terutama dalam mengintegrasikan teknologi digital, di mana hanya 35% pelatihan dianggap memadai oleh kepala sekolah (Schulz et al., 2023). Guanlao et al. (2025) menyatakan bahwa konstruktivisme mendukung experiential learning melalui aktivitas seperti debat, tetapi memerlukan pengembangan profesional yang fokus pada metodologi reflektif untuk menghubungkan teori dengan praktik. Kabatiah, et.al., (2024) menemukan bahwa guru PKn abad ke-21 harus memiliki keterampilan hidup dan karir, keterampilan belajar dan inovasi termasuk berpikir kritis dan pemecahan masalah, serta keterampilan media dan teknologi informasi seperti literasi informasi, media, dan TIK.

Dalam penanganan isu-isu kontroversial, studi Cox, et.al (2023) di Chile menemukan bahwa meskipun guru sangat menghargai diskusi isu kontroversial 82% menganggapnya sangat penting, frekuensi penggunaannya rendah hanya 55% yang melakukan lebih dari sekali setahun dan 42% hanya sekali setahun. Hambatan utama yang dialami guru meliputi:

a. Ketakutan akan indoktrinasi bahwa guru khawatir dituduh melakukan proselitisme, seperti yang ditunjukkan oleh pengalaman seorang guru dengan diskusi inklusi gender

b. Kerangka nilai institusi sekolah, terutama di sekolah dengan identitas keagamaan yang kuat

c. Keterbatasan waktu dan tekanan untuk menyelesaikan konten kurikulum yang luas

d. Kurangnya minat siswa, karena siswa sering menjadi pemicu diskusi kontroversial secara spontan (Cox, et.al., 2023).

Saat isu-isu kontroversial diangkat di kelas, hati para guru sering kali memilih jalan tengah dengan menjaga sikap netral, sebuah usaha mulia untuk menciptakan harmoni dalam proses pembelajaran PKn. Namun, seperti yang diungkapkan oleh Cox, et.al (2023), mengingatkan bahwa netralitas ini tidakk selalu menjadi pelabuhan yang aman bahkan bisa tanpa sengaja menyuburkan prasangka di hati peserta didik. Oleh karena itu, ada kelembutan dalam pendekatan adaptif dan fleksibel, yang membuka ruang bagi strategi pedagogis yang hangat dan penuh perhatian. Di tengah kompleksitas ini, melihat pembelajaran yang dilakukan sekitar 60% guru ternyata meragukan nilai netralitas di dalam hati mereka, namun praktik di kelas masih sering terperangkap dalam kebiasaan netral, mencerminkan perjuangan batin mereka dalam membimbing generasi muda (Cox , et.al, 2023).

Kemudian dalam menghadapi teknologi digital, ICCS 2022 memperluas fokus untuk menyelidiki dampaknya pada keterlibatan sipil dan kemampuan guru untuk mengintegrasikannya (Schulz, 2023). Kabatiah, et. al (2024) menekankan pentingnya pedagogi digital yang tidak hanya menghadirkan pembelajaran digital tetapi juga etika digital dalam memanfaatkan sumber daya internet. Ini mencakup kemampuan guru untuk memfilter informasi yang akurat dan menghindari berita bohong. Sedangkan, dalam konteks isu-isu global, guru cenderung menunjukkan kurangnya kepercayaan diri saat mengajar topik seperti komunitas global dan organisasi internasional, yang menandakan adanya kebutuhan mendesak untuk pengembangan profesional lebih lanjut dalam *Global Citizenship Education* (GCED) dan *Education for Sustainable Development* (ESD) (Schulz, et.al., 2023). Penelitian Littenberg-Tobias (2015) menemukan bahwa partisipasi guru dalam pengembangan profesional berkorelasi positif dengan peningkatan penggunaan praktik PKn yang interaktif, dengan efek ukuran kecil hingga sedang. Hal ini menegaskan bahwa kualitas pengalaman pengembangan profesional termasuk durasi yang memadai, fokus konten yang relevan, dan

kaitannya dengan praktik sehari-hari yang memainkan peran yang jauh lebih penting dibandingkan hanya bentuk programnya semata. Dengan demikian, upaya untuk mendukung guru dalam mengatasi keraguan mereka dapat menjadi langkah kunci untuk memperkaya pengajaran isu-isu global di kelas. Transformasi PKn melalui *experiential learning* berbasis ICCS 2022 menjanjikan peningkatan inklusivitas dan efektivitas yang diperlukan untuk mengukur dampak jangka panjang dan memastikan PKn tidak hanya mendidik tapi juga memberdayakan warga negara untuk masyarakat yang berkelanjutan.

Kesimpulan

Transformasi Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) melalui pendekatan *Experiential Learning* berbasis kerangka ICCS 2022 tidak hanya merepresentasikan adaptasi pedagogis terhadap dinamika global dan digital, tetapi juga merupakan manifestasi dari visi holistik untuk membentuk warga negara yang reflektif, inklusif, dan proaktif. PKn diidealkan sebagai katalisator partisipasi aktif dalam masyarakat yang semakin kompleks ditandai oleh isu migrasi, keragaman, dan kewarganegaraan digital, temuan kajian ini mengonfirmasi kompatibilitas antara harapan tersebut dengan realitas implementasi. Hasil analisis menunjukkan bahwa kurikulum PKn yang beragam, meskipun sering kali berprioritas rendah, dapat ditingkatkan melalui integrasi *experiential learning*, seperti simulasi pemilu atau proyek sosial, yang memperkuat aspek kognitif dan afektif behavioral peserta didik. Iklim sekolah demokratis, yang mendukung partisipasi langsung dan pengelolaan keragaman, terbukti sebagai fondasi untuk membangun sikap kritis dan empati, sementara kesiapan guru meskipun masih terhambat oleh kurangnya pelatihan menjadi kunci dalam mengnavigasi isu kontroversial dan teknologi digital. Pemaknaan substansial dari integrasi ini adalah bahwa PKn bukan lagi sekadar transfer pengetahuan, melainkan proses transformasi yang memberdayakan peserta didik untuk mengaplikasikan nilai demokrasi dalam kehidupan nyata, sehingga mengurangi kesenjangan antara visi ideal dan praktik lapangan, serta memperkuat resiliensi masyarakat global terhadap tantangan kontemporer seperti misinformasi dan polarisasi.

Daftar Pustaka

Allen, Danielle, Michael Blauw, Robert Burton, Joshua Dunn, Verneé Green, Audrey Heinesen, Rachel Humphries, Mary Jagroo, Hannah Kunzman, John Rose, and Elizabeth Clay Roy. "Experiential Civic Learning for American Democracy–A Portrait of the Field." Council on Civic Strength Task Force on Experiential Civic Learning, May 2025.

Alrakhman, R., Budimansyah, D., Sapriya, S., & Rahmat, R. (2024). The effect of digital citizenship on the quality learning civic education. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan, 21*(1), 29-40. https://doi.org/10.21831/jc.v21i1.67086

Cohen, A. K., Fitzgerald, J. C., Trejo, G., Yalif, I. U., Wesson, P. D., Wolfson, M., & Ballard, P. J. (2025). The I-ACTED study: A cluster randomized controlled trial of a school-based action civics education intervention on adolescent wellbeing. BMC Public Health, 25(1), 24838. https://doi.org/10.1186/s12889-025-24838-y

Cox, C., Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., & Peña Fredes, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: Criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 60(2), 1–15. https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.3

de Figueiredo, L. D. F. (2022). Primary care nurses' learning styles in the light of David Kolb. *BMC Nursing*.

Fajri, I., Budimansyah, D., & Komalasari, K. (2022). Digital Citizenship in Civic Education Learning: A Systematic Literature Review. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 10(3), 833–854. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v10i3.755

Guanlao, L., Kim, S., & Song, J. (2025). A meta-analysis of community engaged learning and citizenship outcomes. *Frontiers in Education*, 10, 1525176. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1525176

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of Teaching* (5th Ed.). Prentice-Hall of India Pvt. Ltd.

Kabatiah, M., Batubara, A., Ramadhan, T., & Rachman, F. (2024). Pedagogical competence of civic education teacher in 21st century: A systematic literature review. *Jurnal Kewarganegaraan*, 21(2), 139–150. https://doi.org/10.24114/jk.v21i2.53446

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lapsley, D. K., & Yeager, D. (2013). Moral-character education. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 147–177). John Wiley & Sons, Inc..

Littenberg-Tobias, J.S. *(2015). Teaching citizens: Exploring the relationships between teacher professional learning, interactive civics, and student achievement on NAEP* civics [Doctoral dissertation, Boston College]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://ur.bc.edu/islandora/teaching-citizens

Mappiasse, S. (2007). Influence of the democratic climate of classrooms on student civic learning in North Sulawesi, Indonesia. *International Education Journal, 2007, 8(2), 393-407.* https://doi.org/10.17977/jip.v13i3.45

McLeod, S. (2021). Kolb's Learning Styles & Experiential Learning Cycle. *Simply Psychology*.

McMillan, J. J., Buchanan, C. M., Soni, M., & Alexanian, M. (2025). Experiential Civic Learning: When the Established Order Falters. *Societies*, *15*(12), 336. https://www.mdpi.com/2075-4698/15/12/336

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in thirty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. International Association for the

Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022: Assessment Framework*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Soriano, Portia R., T. Mancao, Maria Carmela., & Valencia, Minda I. Cabilao. (2021). Policies and practices on civic education (CE), global citizenship education (GCE), and multicultural education (MCE) of a national university in Vietnam. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(2), 1–15. https://doi.org/10.56278/tnl.v15i2.1759

Tzankova, I., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2021). Perceived school characteristics fostering civic engagement among adolescents in Italy. *Frontiers in Political Science*, 3, 611824. https://doi.org/10.3389/fpos.2021.611824

Wijnen-Meijer, M., et al. (2022). Implementing Kolb's Experiential Learning Cycle by designing a course according to the model. *BMC Medical Education*.

Wong, Koon Lin., Chong, Eric King-Man., Leung , Wing Tat., Leung, Yan Wing. **(**2022**)** Experiential learning for civic education: Student participation and voice. Citizenship Teaching & Learning, 17(2), 203 https://doi.org/10.1386/ctl_00091_1

BAB XVI
PENGARUH POLITIK TERHADAP PERKEMBANGAN PENDIDIKAN MORAL DAN KARAKTER

Sarafuddin
Dosen Universitas Slamet Riyadi

Abstrak: Kajian literatur ini bertujuan untuk menganalisis secara kritis konsep pendidikan karakter sebagaimana dibahas dalam buku In the Name of Morality: Character Education and Political Control karya Tianlong Yu. Pendidikan karakter sering diposisikan sebagai solusi normatif atas problem moral remaja, namun kajian ini menyoroti bagaimana pendidikan moral kerap berfungsi sebagai instrumen ideologis dan politik yang memperkuat nilai-nilai dominan dalam masyarakat. Melalui telaah kritis terhadap literatur relevan, termasuk penelitian lintas budaya dan kajian ideologi pendidikan, artikel ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak bersifat netral, melainkan dipengaruhi oleh dinamika sosial-politik yang melatarbelakanginya. Buku Yu memberikan kontribusi penting dengan mendemitosisasi gerakan pendidikan karakter, mengungkap hubungan antara moralitas, kekuasaan, dan kebijakan pendidikan, serta membandingkan praktik pendidikan moral di Amerika Serikat dan Tiongkok. Temuan kajian ini menegaskan bahwa pendekatan pendidikan karakter yang berfokus pada pembentukan individu semata berisiko mengabaikan faktor struktural seperti ketimpangan sosial dan ketidakadilan. Oleh karena itu, artikel ini menekankan perlunya transformasi pendidikan karakter menuju pendekatan yang lebih holistik, kritis, dan berbasis keadilan sosial agar relevan dengan tantangan global kontemporer.

Pendahuluan

Konsep pendidikan karakter sering dipandang sebagai solusi untuk masalah moral remaja, namun buku ini mengajak pembaca untuk melihat lebih dalam dan menantang dasar ideologi serta politik yang mendasarinya (Alexander, 2005). Pendidikan moral, yang seharusnya menjadi bagian dari upaya membentuk individu yang berbudi luhur, sering kali justru digunakan sebagai alat untuk memperkuat nilai-nilai tertentu yang lebih politis. Sehingga dibutuhkan semacam kritik terhadap konsep pendidikan karakter sebagai pendekatan yang tidak sepenuhnya efektif dan terlalu terikat pada ideologi tertentu, yang dapat membatasi pemahaman dan penerapan pendidikan moral dalam masyarakat. Pembahasan ini penting, karena dalam konteks global yang terus berubah, pendidikan moral perlu ditangani dengan cara yang lebih holistik dan kontekstual.

Dalam konteks kajian literatur, In the Name of Morality: Character Education and Political Control (Yu, 2004) ini memberikan kontribusi yang signifikan dalam memahami hubungan antara ideologi, politik, dan pendidikan moral, terutama dalam konteks pendidikan karakter yang berkembang di Amerika Serikat. Salah satu kekuatan utama buku ini adalah pendekatannya yang kritis terhadap konsep pendidikan karakter, yang sering dipromosikan sebagai solusi terhadap masalah sosial seperti kekerasan dan penyalahgunaan narkoba di kalangan remaja. Penulis menantang narasi yang ada dan mengajukan pentingnya untuk mendemitosisasi gerakan ini. Hal ini relevan dengan penelitian sebelumnya yang menyoroti bagaimana pendidikan moral sering dipengaruhi oleh ideologi politik yang lebih besar dan bagaimana pendekatan ini dapat berfungsi untuk memperkuat norma dan nilai tertentu dalam masyarakat (Lee & Ho, 2005). Buku ini memperkaya literatur yang ada dengan memberikan analisis mendalam terhadap politik pendidikan moral dan ideologi yang terkandung dalam gerakan pendidikan karakter.

Salah satu kontribusi penting dalam kajian literatur adalah penyelidikan lintas budaya yang dilakukan dalam buku ini, yang membandingkan pendekatan pendidikan moral di Amerika Serikat dan China. Dalam kajian ini, penulis menyoroti persamaan dan perbedaan dalam pendekatan pendidikan karakter di kedua negara. Penelitian seperti yang dilakukan oleh (Maosen, 2011) dan (Lee & Ho, 2005) telah menunjukkan bahwa perubahan ideologi politik sering kali memengaruhi kebijakan pendidikan moral. Buku ini memperluas pemahaman tersebut dengan menggali bagaimana

pendidikan moral di kedua negara dipengaruhi oleh dinamika politik dan sosial masing-masing. Oleh karena itu, buku ini menjadi referensi penting dalam kajian literatur tentang pendidikan moral lintas budaya, khususnya dalam membandingkan konteks sosial-politik yang berperan dalam bentuk pendidikan karakter yang diajarkan.

Di sisi lain, bab tentang sejarah pendidikan karakter di Amerika Serikat memberikan kontribusi penting terhadap kajian literatur yang mengkaji evolusi ideologi pendidikan. Bab ini menggali konteks sosial yang melatarbelakangi munculnya program pendidikan karakter dan menjelaskan bagaimana pendidikan karakter telah dipengaruhi oleh berbagai perubahan sosial sepanjang abad ke-20. Analisis ini berhubungan dengan kajian sebelumnya yang menunjukkan bahwa pendidikan karakter sering kali berfungsi sebagai respons terhadap perubahan sosial yang besar, seperti ketegangan sosial dan pergeseran nilai-nilai dalam Masyarakat (Alexander, 2005). Kontribusi buku ini terhadap literatur adalah dalam memberikan perspektif yang lebih mendalam tentang bagaimana ideologi-ideologi tertentu berperan dalam membentuk kebijakan pendidikan, yang selama ini seringkali tidak banyak dipertanyakan.

Buku ini juga mengkritik klaim-klaim yang dibuat oleh pendukung pendidikan karakter yang menyatakan bahwa pendidikan karakter dapat memperbaiki masalah moral remaja. Dalam kajian literatur yang lebih luas, klaim ini telah ditantang oleh berbagai peneliti yang menunjukkan bahwa masalah sosial seperti kekerasan dan ketidaksetaraan sering kali merupakan hasil dari faktor struktural, bukan hanya kekurangan dalam pembentukan karakter individu. Pendekatan ini mengalihkan perhatian dari masalah yang lebih besar, seperti kemiskinan dan ketidaksetaraan sosial, yang memengaruhi perilaku remaja. Kritik ini sangat relevan dengan literatur yang ada, seperti yang dikemukakan oleh (Maosen, 2011) yang menyarankan bahwa pendidikan moral seharusnya tidak hanya fokus pada pengembangan karakter individu, tetapi juga harus mengaddress isu-isu sosial yang lebih besar.

Akhirnya, buku ini menawarkan pandangan alternatif tentang pendidikan karakter yang lebih progresif dan berbasis pada keadilan sosial. Dalam kajian literatur pendidikan moral, pendekatan tradisional sering kali dianggap tidak cukup untuk menangani tantangan sosial yang ada saat ini. Buku ini mengusulkan pendekatan yang lebih holistik, yang mengintegrasikan isu-isu keadilan sosial, seperti rasisme dan

ketidaksetaraan ekonomi, dalam kurikulum pendidikan moral. Pendekatan ini menyarankan bahwa pendidikan moral harus lebih responsif terhadap konteks sosial yang lebih luas, yang berhubungan dengan literatur yang berkembang tentang pendidikan berbasis keadilan sosial (Alexander, 2005). Dengan demikian, buku ini memberikan kontribusi penting terhadap literatur pendidikan moral dengan menawarkan pandangan alternatif yang lebih progresif dan relevan dengan tantangan masa kini.

Moralitas sebagai Instrumen Politik dalam Pendidikan

Hasil anotasi menunjukkan bahwa moralitas dalam pendidikan karakter diproduksi sebagai konstruksi sosial politik. Yu (2004) menegaskan bahwa nilai-nilai moral yang ditanamkan melalui program karakter bukanlah sekadar nilai etis universal, tetapi merupakan hasil seleksi ideologis sesuai kebutuhan kekuasaan. Moralitas dipergunakan untuk menata perilaku individu agar sejalan dengan kepentingan stabilitas sosial dan legitimasi rezim politik. Alexander (2005) menguatkan temuan ini dengan menyatakan bahwa pendidikan moral selalu memuat unsur ideologi. Dalam setiap kurikulum pendidikan karakter terdapat asumsi mengenai definisi "warga negara baik" yang mencerminkan visi politik kelompok dominan. Karena itu, pendidikan karakter tidak pernah sepenuhnya netral atau bebas nilai.

Selanjutnya bagian ini memaparkan hubungan antara ideologi, politik, dan pendidikan moral. Penulis mengkritik konsep pendidikan karakter yang populer di Amerika Serikat dan mendorong pembaca untuk mendemitosisasi gerakan ini. Bagian ini menyajikan penyelidikan lintas budaya tentang bagaimana pendidikan moral didekati di China dan Amerika Serikat, menyoroti persamaan dan perbedaannya. Penulis menekankan perlunya untuk menantang dasar-dasar politik dan ideologi dari gerakan pendidikan karakter di Amerika Serikat, serta mendorong pembaca untuk melihat lebih jauh dari narasi idealis yang ada.

Konsep moralitas dari sudut pandang filsafat dan sosiologi, menekankan bahwa moralitas bukanlah sesuatu yang statis dan universal, melainkan konstruksi sosial yang sangat dipengaruhi oleh konteks kekuasaan. Penulis mengajak pembaca untuk menyadari bahwa nilai-nilai moral yang diajarkan melalui pendidikan karakter merupakan hasil dari proses seleksi dan penyesuaian dengan kepentingan politik tertentu, sehingga tidak selalu mencerminkan kebaikan universal atau objektif. Selain itu, ia menegaskan pentingnya mengkaji pendidikan karakter secara kritis dengan

mempertimbangkan dimensi politiknya, karena tanpa kesadaran ini, pendidikan karakter dapat berfungsi sebagai alat legitimasi rezim yang mengekang kebebasan berpikir dan bertindak warga negara. Pendahuluan buku ini juga menyajikan kerangka analisis yang akan digunakan dalam bab-bab selanjutnya, yakni bagaimana moralitas dipolitisasi dan digunakan sebagai instrumen kontrol sosial, serta bagaimana pendidikan karakter berperan dalam proses tersebut.

Konteks Historis Perkembangan Pendidikan Karakter

Kajian historis menunjukkan bahwa pendidikan karakter muncul sebagai respons terhadap perubahan sosial. Yu (2004) menelusuri bahwa dalam konteks Amerika Serikat sejak awal abad ke-20, pendidikan karakter dihadirkan sebagai solusi terhadap industrialisasi, urbanisasi, serta melemahnya struktur keluarga tradisional. Setiap dekade krisis sosial selalu melahirkan gelombang baru kebijakan pendidikan karakter dengan orientasi memperkuat moral generasi muda. Dalam konteks Tiongkok, Lee dan Ho (2005) serta Maosen (2011) mencatat bahwa pendidikan moral telah menjadi agenda permanen negara sejak masa revolusi ideologis hingga era modern. Pergeseran orientasi politik nasional berdampak langsung terhadap substansi pendidikan karakter. Materi pembelajaran disesuaikan untuk mendukung loyalitas ideologi negara dan memperkuat identitas nasional. Walaupun pendekatan pedagogisnya berubah, peran politis pendidikan moral tetap kuat.

Bagian ini menggali evolusi sejarah pendidikan karakter di Amerika Serikat, dimulai pada awal abad ke-20. Fokusnya adalah untuk memahami asal-usul dan kekuatan ideologi di balik program-program pendidikan karakter. Bab ini memeriksa konteks sosial yang melatarbelakangi munculnya program-program ini dan menganalisis tujuan serta metode yang diterapkan, terutama pada masa perubahan sosial yang besar. Perspektif sejarah ini penting untuk memahami keadaan pendidikan karakter saat ini di sekolah-sekolah serta memiliki pengetahuan secara mendalam mengenai perkembangan dan transformasi pendidikan karakter sepanjang waktu, serta bagaimana pendidikan ini selalu terkait erat dengan kepentingan politik dan kontrol sosial.

Penulis menelusuri akar sejarah pendidikan karakter dari masa klasik hingga era modern, menunjukkan bahwa pendidikan moral bukanlah fenomena baru, melainkan telah menjadi bagian integral dari usaha

kekuasaan untuk mengatur dan membentuk perilaku masyarakat sesuai dengan norma-norma yang diinginkan. Penulis memaparkan bahwa konsep pendidikan karakter bermula dari tradisi filsafat moral kuno, di mana pendidikan diarahkan untuk membentuk manusia yang "berkarakter baik" berdasarkan nilai-nilai universal yang dianggap luhur dan mutlak, seperti keadilan, kebijaksanaan, dan keberanian. Namun, Yu secara kritis menyoroti bahwa seiring perkembangan sejarah, konsep tersebut mengalami pergeseran makna dan fungsi. Pendidikan karakter yang semula berorientasi pada pembentukan keutamaan moral individu, lambat laun menjadi alat yang dipolitisasi oleh negara dan institusi kekuasaan untuk mengontrol perilaku sosial dan memperkuat legitimasi penguasa.

Narasi Penurunan Moral sebagai Legitimasi Kebijakan

Hasil kajian juga menemukan dominasi narasi "krisis moral" sebagai justifikasi kebijakan pendidikan karakter. Yu (2004) menunjukkan bahwa fenomena kekerasan remaja, penyalahgunaan narkoba, dan lemahnya disiplin sosial sering dikonstruksi sebagai bukti penurunan moral individu. Masalah-masalah tersebut didefinisikan sebagai akibat kegagalan siswa menginternalisasi nilai-nilai karakter. Narasi tersebut umumnya tidak mengaitkan problem sosial dengan ketimpangan struktural, kemiskinan, segregasi pendidikan, serta keterasingan sosial. Padahal, Maosen (2011) menjelaskan bahwa persoalan moral remaja tidak bisa dilepaskan dari konteks kehidupan sosial dan tekanan politik ekonomi yang memengaruhi keseharian mereka. Literatur menunjukkan bahwa narasi krisis moral cenderung digunakan untuk menyederhanakan problem sosial dan menempatkan individu sebagai pihak yang paling bertanggung jawab.

Kemudian menyajikan analisis kritis terhadap narasi umum tentang "penurunan moral" dalam masyarakat modern dan bagaimana narasi ini kemudian dimanfaatkan untuk mempolitisasi pendidikan karakter. penulis menyoroti bahwa isu penurunan moral seringkali dikonstruksi secara selektif dan digunakan sebagai legitimasi bagi intervensi politik melalui pendidikan karakter, yang pada gilirannya berfungsi sebagai alat kontrol sosial. Penulis memulai bab ini dengan menelaah fenomena yang disebut "krisis moral" yang menjadi alasan utama bagi banyak negara dan institusi untuk mengimplementasikan pendidikan karakter secara masif. Krisis moral tersebut biasanya digambarkan sebagai menurunnya nilai-nilai etika di kalangan masyarakat, khususnya generasi muda, yang dinilai dapat mengancam tatanan sosial dan stabilitas politik. Namun, penulis

mempertanyakan keabsahan klaim tersebut dan menunjukkan bahwa narasi penurunan moral sering kali bersifat normatif dan reflektif dari kepentingan politik tertentu yang ingin mempertahankan status quo.

Dalam pembahasan lebih mendalam, penulis menjelaskan bagaimana narasi penurunan moral ini dipergunakan untuk memobilisasi dukungan publik terhadap kebijakan pendidikan karakter yang mengedepankan nilai-nilai tertentu yang sangat terkait dengan agenda politik. Pendidikan karakter, dalam konteks ini, bukan lagi hanya soal membangun individu beretika, tetapi menjadi instrumen untuk menanamkan kepatuhan dan disiplin sosial yang menguntungkan rezim yang berkuasa. Nilai-nilai moral yang diajarkan dipilih dan dirancang agar sejalan dengan kebutuhan penguasa untuk mengatur perilaku masyarakat dan meredam potensi kritik atau perlawanan.

Karakteristik Teori Tokoh Pendidikan Karakter

Anotasi terhadap pemikiran para tokoh pendidikan karakter menunjukkan pola konseptual yang relatif seragam. Tokoh-tokoh seperti Thomas Lickona dan William Bennett mempromosikan nilai-nilai moral yang diklaim universal, seperti kejujuran, disiplin, kerja keras, tanggung jawab, serta rasa hormat terhadap otoritas. Yu (2004) menemukan bahwa pemilihan nilai-nilai tersebut tidak sepenuhnya netral. Nilai yang diprioritaskan cenderung sejalan dengan orientasi konservatif yang menekankan keteraturan sosial, stabilitas politik, dan kepatuhan terhadap sistem yang ada. Aspek moralitas yang mendorong kritik terhadap ketidakadilan sosial, pembelaan kelompok marjinal, atau perlawanan terhadap penindasan struktural relatif minim mendapat perhatian. Alexander (2005) menambahkan bahwa teori-teori pendidikan karakter sering menganggap konflik nilai sebagai penyimpangan, bukan fenomena wajar dalam masyarakat plural. Akibatnya, pendidikan karakter dikembangkan secara normatif tanpa mengakomodasi realitas keberagaman budaya, kelas sosial, gender, dan latar belakang etnis peserta didik.

Bagian ini juga fokus pada perspektif teoretis dari tokoh-tokoh utama dalam gerakan pendidikan karakter, seperti William Bennett, William Kilpatrick, dan Thomas Lickona. Penulis secara kritis memeriksa klaim filosofis bahwa pendidikan karakter adalah pendekatan yang berfokus pada kebajikan dalam pengembangan moral. Bab ini menggali dasar ideologis dari teori-teori mereka dan mengungkapkan nilai-nilai konservatif dan tradisional

yang tertanam dalam karya mereka. Bab ini juga mengkritik pendekatan mereka terhadap pendidikan moral, menyarankan bahwa pendekatan tersebut terlalu kaku dan gagal untuk mempertimbangkan kompleksitas pengambilan keputusan moral.

Praktik Pendidikan Karakter di Berbagai Konteks

Dalam praktik, pendidikan karakter menunjukkan kesamaan pola implementasi lintas negara. Yu (2004) mengidentifikasi beberapa strategi umum, yaitu:

a. Pengajaran nilai secara eksplisit melalui mata pelajaran moral, kewarganegaraan, atau sesi penguatan karakter;

b. Habituasi perilaku melalui rutinitas sekolah yang mengatur disiplin, kerja sama, dan kepatuhan aturan;

c. Keteladanan guru sebagai figur moral yang dicontoh siswa;

d. Penguatan perilaku moral melalui sistem penghargaan dan sanksi;

e. Kegiatan ekstrakurikuler untuk membentuk solidaritas dan loyalitas kelompok.

Di Tiongkok, pendidikan karakter dilaksanakan secara terintegrasi dengan kebijakan negara dan diarahkan untuk memperkuat nasionalisme dan ideologi pemerintahan (Lee & Ho, 2005; Maosen, 2011). Guru berperan sebagai agen negara dalam menanamkan nilai loyalitas dan kepatuhan ideologis. Di Amerika Serikat, walaupun pendidikan karakter tampak berbasis komunitas, Yu (2004) menunjukkan bahwa pengaruh kelompok konservatif cukup dominan dalam menentukan nilai kurikulum karakter. Program karakter sering mengedepankan kedisiplinan dan tanggung jawab individual tanpa secara substantif membahas isu ketimpangan sosial.

Selanjutnya analisis pendidikan karakter, kali ini fokus pada implementasinya dalam praktik. Bagian ini secara kritis mengulas berbagai kurikulum pendidikan karakter, menyoroti fitur pedagogis umum dan bagaimana nilai-nilai serta perilaku yang dipromosikan tercermin dari ideologi yang mendasarinya. Penulis mengeksplorasi bagaimana kurikulum ini mempromosikan nilai-nilai dan perilaku tertentu yang sering kali terkait dengan ideologi atau nilai budaya dan politik tertentu. Bab ini menyoroti

keterbatasan praktik pendidikan karakter, terutama dalam menghadapi masalah sosial dan ekonomi yang lebih luas.

Keterbatasan Praktik Pendidikan Karakter

Literatur mencatat beberapa keterbatasan implementasi pendidikan karakter. Pertama, internalisasi nilai sering berhenti pada kepatuhan formal siswa terhadap aturan, tidak selalu menjadi kesadaran moral mendalam. Kedua, minimnya ruang refleksi kritis menyebabkan siswa menerima nilai sebagai doktrin yang tidak perlu dipertanyakan. Ketiga, pendekatan top-down mengurangi keterlibatan aktif siswa dalam penafsiran nilai moral sesuai pengalaman hidup mereka. Keempat, pendidikan karakter cenderung mengabaikan konflik nilai yang muncul akibat keberagaman sosial. Alexander (2005) menegaskan bahwa situasi ini dapat menghasilkan perkembangan moral dangkal: siswa cenderung patuh secara prosedural, tetapi kurang memiliki komitmen etis reflektif.

Pada bagian ini pula menawarkan ide-ide untuk pendekatan alternatif yang lebih progresif dalam pendidikan karakter. Penulis menekankan perlunya pendidikan moral yang lebih berbasis konteks dan berorientasi proses yang menantang pelatihan moral tradisional. Di sisi lain gerakan pendidikan karakter saat ini tidak cukup dalam menangani akar penyebab masalah sosial. Penulis mengadvokasi pendekatan pendidikan yang transformasional yang mengintegrasikan isu-isu keadilan sosial, seperti rasisme dan kemiskinan, ke dalam kurikulum pendidikan moral.

Pendekatan Alternatif Pendidikan Karakter

Yu (2004) mengusulkan pengembangan pendidikan karakter berbasis kritis dan kontekstual. Nilai moral harus dipelajari melalui dialog, diskusi etika, dan pemecahan masalah sosial nyata. Pendidikan karakter diarahkan untuk membentuk kesadaran moral, bukan sekadar kepatuhan normatif. Pendekatan ini menekankan pentingnya keadilan sosial, kesetaraan, dan pengakuan terhadap keberagaman sebagai basis pendidikan moral. Peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif yang menafsirkan nilai moral secara reflektif berdasarkan konteks kehidupan mereka.

Selanjutnya pada bagian ini juga menjelaskan pendekatan alternatif untuk pendidikan karakter yang lebih inklusif dan kritis terhadap struktur kekuasaan yang ada. Beberapa poin utama yang disampaikan antara lain:

a. Pendidikan karakter berbasis kritis. Penulis menekankan pentingnya pendekatan pendidikan karakter yang tidak hanya mengajarkan nilai-nilai moral secara normatif, tetapi juga mendorong siswa untuk berpikir kritis tentang nilai-nilai tersebut dan bagaimana mereka berhubungan dengan konteks sosial dan politik.

b. Inklusivitas dalam penentuan nilai. Pendekatan alternatif ini menekankan pentingnya melibatkan berbagai kelompok dalam masyarakat dalam proses penentuan nilai-nilai karakter, sehingga mencerminkan keberagaman budaya, ras, gender, dan kelas sosial.

c. Penelitian yang sensitif terhadap konteks sosial dan politik. Penulis mendorong penelitian pendidikan karakter yang mempertimbangkan konteks sosial dan politik di mana pendidikan tersebut berlangsung, serta bagaimana struktur kekuasaan mempengaruhi nilai-nilai yang diajarkan.

d. Pendekatan holistik terhadap pendidikan karakter. Penulis mengusulkan pendekatan holistik yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan konatif dalam pendidikan karakter, serta mempertimbangkan interaksi antara individu dan lingkungan sosial mereka.

Urgensi Pendidikan Karakter

Pentingnya pendekatan pendidikan karakter yang tidak hanya mengajarkan nilai-nilai moral secara normatif, tetapi juga mendorong siswa untuk berpikir kritis tentang nilai-nilai yang berhubungan dengan konteks sosial dan politik. Fenomena ini menekankan pentingnya melibatkan berbagai kelompok dalam masyarakat dalam proses penentuan nilai-nilai karakter, sehingga mencerminkan keberagaman budaya, ras, gender, dan kelas sosial. Pendekatan pendidikan karakter yang kritis dan inklusif terdengar ideal, namun implementasinya dapat menghadapi tantangan besar, karena mencakup aspek kognitif, afektif, dan konatif dalam pendidikan karakter, serta mempertimbangkan interaksi antara individu dan lingkungan sosial siswa. Pendidikan karakter dapat mendorong siswa untuk berpikir kritis berperan penting dalam membentuk kesadaran sosial mereka dalam berbagai dimensi kehidupannya. Upaya pembangunan karakter yang komprehensif mencakup berbagai aspek perkembangan siswa dapat membantu dalam membentuk karakter yang seimbang dan matang.

Temuan kajian menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak dapat dipahami sekadar sebagai upaya normatif membentuk perilaku baik, melainkan sebagai praktik politik pendidikan yang sarat dengan kepentingan ideologis. Moralitas dalam pendidikan, sebagaimana dikemukakan Yu (2004), merupakan representasi nilai dominan yang dilembagakan melalui sekolah. Perspektif ini sejalan dengan Apple (2011) yang menyatakan bahwa institusi pendidikan berfungsi sebagai arena reproduksi ideologi hegemonik melalui kurikulum, aturan sekolah, serta kultur pedagogik. Sekolah tidak hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga menanamkan sistem nilai yang menopang tatanan sosial politik dominan.

Alexander (2005) menegaskan bahwa semua proses pendidikan mengandung dimensi politik karena pilihan kurikulum mencerminkan visi politik tentang warga negara ideal. Temuan ini dipertegas oleh Westheimer dan Kahne (2004) yang mengemukakan bahwa pendidikan kewarganegaraan modern lebih sering melahirkan warga negara bertipe personally responsible citizen patuh, disiplin, dan taat norma daripada *justice-oriented citizen* yang memiliki kesadaran kritis terhadap ketimpangan struktural. Orientasi pendidikan karakter yang dominan pada disiplin, tanggung jawab individual, dan kepatuhan aturan memperlihatkan kesamaan konfigurasi nilai tersebut. Nilai kritis seperti perlawanan terhadap ketidakadilan, solidaritas sosial transformatif, serta keberanian etis menghadapi dominasi relatif terpinggirkan dalam kurikulum karakter.

Tendensi normativitas ini semakin menguat dalam praktik pendidikan karakter lintas negara. Di Tiongkok, pendidikan moral terintegrasi secara eksplisit dengan ideologi nasionalisme dan loyalitas politik negara (Lee & Ho, 2005; Maosen, 2011). Sekolah diposisikan sebagai instrumen negara untuk membentuk warga yang patuh terhadap stabilitas politik dan kepentingan nasional. Di Amerika Serikat, meskipun pendidikan karakter dikemas dalam kerangka komunitarian dan nilai keluarga, Yu (2004) menunjukkan bahwa kelompok konservatif memiliki pengaruh besar dalam menentukan substansi kurikulum karakter. Praktik demikian juga dikritik oleh Kahne dan Westheimer (2006) yang menegaskan bahwa pendidikan kewarganegaraan di negara demokrasi sering gagal mengembangkan kapasitas partisipatif-politik siswa dan justru memperkuat kepatuhan prosedural. Kedua konteks tersebut memperlihatkan pola universal bahwa

pendidikan karakter tidak bersifat netral, melainkan melayani agenda ideologis tertentu dalam meraih kepentingannya.

Narasi "krisis moral" yang melandasi kebijakan pendidikan karakter juga menuntut evaluasi kritis. Literatur menunjukkan bahwa sebagaimana dikritisi oleh Giroux (2009), diskursus krisis moral generasi muda seringkali mengalihkan perhatian publik dari persoalan ketimpangan struktural seperti kemiskinan, segregasi pendidikan, marjinalisasi budaya, dan tekanan kapitalisme global menuju kesalahan personal peserta didik. Konsekuensinya, pendidikan karakter disulap menjadi proyek pendisiplinan moral yang memusatkan koreksi pada individu, sementara akar persoalan ketidakadilan sosial dibiarkan tidak tersentuh. Pola ini membahayakan fungsi pendidikan sebagai wahana pembebasan sosial.

Dalam konteks Pendidikan Kewarganegaraan (PKn), kecenderungan pendidikan karakter yang konformistik berpotensi mereduksi misi pembentukan warga negara kritis dan partisipatif. Jika PKn terjebak pada internalisasi norma tanpa ruang refleksi demokratis, maka pembelajaran kehilangan dimensi emansipatorisnya. Civic virtues bergeser makna menjadi sikap disiplin, tunduk, dan patuh prosedur, bukan keberanian mengambil posisi etis dalam memperjuangkan keadilan sosial. Winataputra (2019) menguatkan pandangan ini dengan menegaskan bahwa PKn semestinya ditransformasikan menjadi pendidikan demokrasi kritis yang menumbuhkan kesadaran kewarganegaraan berbasis dialog, partisipasi publik, dan keberpihakan pada nilai keadilan.

Teori pendidikan moral progresif menempatkan pendidikan sebagai ruang dialogis untuk menilai nilai secara reflektif, bukan indoktrinasi normatif. Freire menempatkan critical consciousness sebagai inti pendidikan moral, sementara Nucci, Narvaez, dan Krettenauer (2014) mengemukakan bahwa perkembangan moral optimal tercapai ketika siswa dilibatkan dalam diskusi dilema etis, deliberasi nilai, serta pemecahan masalah sosial nyata. Pendekatan dialogis memungkinkan konflik nilai dipahami sebagai sumber belajar etis produktif, bukan penyimpangan yang harus disterilkan. Oleh karena itu, pluralisme budaya, diferensiasi kelas sosial, dan dinamika identitas peserta didik seharusnya dijadikan basis pedagogi karakter yang reflektif.

Selain itu, pendidikan karakter berbasis kritik sosial mengaitkan internalisasi nilai dengan kesadaran struktural. Peserta didik tidak hanya

diajak jujur dan disiplin, tetapi juga memahami nilai keadilan distributif, solidaritas sosial, dan advokasi terhadap kelompok marjinal. Studi kasus lokal seperti kemiskinan, diskriminasi, eksploitasi anak, atau krisis ekologis dapat digunakan sebagai wahana pembelajaran karakter kontekstual, sehingga nilai moral tidak dipelajari secara abstrak, melainkan melalui pengalaman konkret kewarganegaraan.

Literatur juga menunjukkan bahwa kelemahan pendidikan karakter modern terletak pada orientasi ritualistik dan simbolik. Upacara bendera, slogan moral, tata tertib ketat, serta sistem sanksi kerap diklaim sebagai indikator keberhasilan karakter siswa. Namun, Alexander (2005) menyebut praktik tersebut sebagai superficial moral education, yaitu pembelajaran yang menghasilkan kepatuhan prosedural namun gagal menumbuhkan komitmen etis substantif. Selaras dengan itu, Nucci et al. (2014) menegaskan bahwa kontrol eksternal tanpa refleksi internal tidak akan membangun moralitas otonom. Pengintegrasian pendidikan karakter dengan evaluasi berbasis angka juga problematik. Pengukuran sikap melalui skor rapor cenderung mengkomodifikasi moralitas dan mendorong formalisme perilaku: siswa menampilkan sikap baik demi nilai akademik, bukan karena kesadaran etis. Proses ini memperkuat budaya kepatuhan instrumental, bukan internalisasi nilai yang autentik.

Mekanisme politisasi pendidikan karakter melalui kebijakan pendidikan yang secara sistematis menyaring dan menginternalisasi norma-norma moral yang mendukung stabilitas politik dan kontrol sosial. Pendidikan karakter berfungsi sebagai medium yang memperkuat dominasi ideologis dan mempersempit ruang bagi pluralitas moral dan kebebasan berpikir kritis. Yu menekankan bahwa ketika moralitas dijadikan alat politik, individu sebagai subjek moral kehilangan kemampuan untuk mengembangkan pemahaman dan nilai-nilai secara reflektif dan mandiri. Pendidikan karakter yang terpolitisasi berpotensi menghasilkan warga negara yang pasif, patuh, dan tidak mampu mengkritisi struktur kekuasaan yang ada. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa politikasi pendidikan karakter merupakan praktik yang kompleks dan multidimensional yang melibatkan pertarungan antara kekuasaan dan kebebasan moral.

Hasil kajian ini menegaskan urgensi rekonstruksi paradigma pendidikan karakter dari pendekatan normative doktrinal menuju kritis reflektif; dari pola kepatuhan menuju kesadaran partisipatif; serta dari moralitas individualistik menuju etika sosial kewarganegaraan. Dalam PKn,

pendidikan karakter seharusnya menjadi wahana pembentukan warga negara demokratis yang tidak sekadar patuh pada norma, tetapi mampu berpikir etis, kritis, dan berani mengambil posisi moral dalam menghadapi persoalan publik. Tantangan global seperti polarisasi politik, disinformasi, radikalisme, dan menurunnya literasi demokrasi memperkuat kebutuhan akan pendidikan karakter kritis yang berorientasi pada keadilan sosial dan penguatan kapasitas kewarganegaraan reflektif.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil kajian anotasi literatur dan pembahasan kritis terhadap pemikiran Yu (2004) serta sumber pendukung, dapat disimpulkan bahwa pendidikan karakter tidak dapat diposisikan semata sebagai praksis pedagogik normatif, melainkan sebagai arena kontestasi ideologis dalam pendidikan. Moralitas yang ditransmisikan melalui sekolah tidak pernah sepenuhnya netral, melainkan merupakan konstruksi nilai yang merepresentasikan kepentingan politik dan sosial kelompok dominan. Klaim universalitas nilai karakter sesungguhnya berpotensi menutup keberagaman perspektif moral dan meminggirkan realitas ketimpangan struktural.

Narasi "krisis moral" yang menjadi dasar kebijakan pendidikan karakter juga terbukti menyederhanakan persoalan sosial dengan memusatkan perhatian pada kegagalan individu, bukan pada kondisi sosial-ekonomi dan politik yang memengaruhi perilaku peserta didik. Akibatnya, pendidikan karakter kerap berubah menjadi instrumen pendisiplinan sosial, bukan sarana pembebasan etis. Dalam konteks Pendidikan Kewarganegaraan, pendidikan karakter idealnya diarahkan sebagai proses pembentukan warga negara kritis dan partisipatif. Penguatan nilai tidak cukup dilakukan melalui indoktrinasi norma atau ritual simbolik, melainkan harus berbasis dialog, refleksi, serta keterlibatan aktif siswa dalam pemecahan masalah sosial nyata. Pendidikan moral yang demokratis mendorong peserta didik menilai nilai secara mandiri, mengembangkan empati sosial, serta memiliki keberanian etis untuk menentang ketidakadilan.

Kajian ini merekomendasikan rekonstruksi paradigma pendidikan karakter dari pendekatan normatif-doktrinal menuju pendekatan kritis-emansipatoris. Pendidikan karakter perlu memadukan nilai universal dengan analisis konteks sosial, membuka ruang pluralisme moral, dan menempatkan peserta didik sebagai subjek etis aktif. Ke depan, penelitian lanjutan dapat mengembangkan studi empiris tentang efektivitas pendekatan pendidikan karakter berbasis dialog dan aksi sosial dalam membentuk civic character yang demokratis khususnya dalam pembelajaran PKn di Indonesia. Kesadaran ini menjadi langkah awal untuk mengembangkan pendidikan karakter yang lebih demokratis, inklusif, dan berorientasi pada pengembangan otonomi moral serta tanggung jawab sosial yang sejati, karena mengingat bahwa pendidikan karakter seharusnya

tidak dijadikan alat kontrol politik semata, melainkan sebagai sarana pembebasan dan pemberdayaan individu dalam masyarakat.

Daftar Pustaka

Alexander, H. (2005). *Reclaiming goodness: Education and the moral imagination*. University of Notre Dame Press.

Apple, M. W. (2011). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 5(2), 4–19. *(Akses melalui Taylor & Francis / Routledge – artikel klasik kritik ideologi pendidikan)*

Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability? Palgrave Macmillan*. https://doi.org/10.1057/9780230100950

Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289–296. https://doi.org/10.1017/S1049096506060471

Lee, W. O., & Ho, C. H. (2005). Ideology and moral education: A comparative analysis of citizenship education in China and Taiwan. *Journal of Moral Education*, 34(4), 413–429. https://doi.org/10.1080/03057240500414796

Maosen, G. (2011). Moral education in contemporary China: Challenges and responses. *Chinese Education and Society*, 44(6), 52–63. https://doi.org/10.2753/CED1061-1932440604

Nucci, L. P., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (2014). *Handbook of moral and character education (2nd ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203114896

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Winataputra, U. S. (2019). Pendidikan kewarganegaraan dalam perspektif pendidikan kritis. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 16(2), 109–120. https://doi.org/10.21831/jc.v16i2.25211

Yu, T. (2004). *In the name of morality: Character education and political control*. Peter Lang Publishing.

BAB XVII
PENGETAHUAN LOKAL DAN KEBIJAKAN DAERAH: SEBUAH KRITIK ATAS PENGABAIAN DALAM PROSES PERUMUSAN KEBIJAKAN

Uwi Martayadi
Dosen Sekolah Tinggi Pariwisata (STP)

Abstrak: Artikel ini merupakan kajian literatur yang mengkritisi pengabaian pengetahuan lokal dalam proses perumusan kebijakan daerah di Indonesia. Meskipun literatur kebijakan publik kontemporer semakin mengakui pengetahuan lokal sebagai sumber penting bagi kebijakan yang kontekstual, adil, dan berkelanjutan, praktik kebijakan daerah masih didominasi oleh paradigma teknokratis dan epistemologi modern-positivistik. Melalui metode literature review, artikel ini menganalisis temuan-temuan penelitian terdahulu mengenai relasi antara pengetahuan lokal, birokrasi daerah, dan proses pengambilan kebijakan di berbagai sektor, termasuk pengelolaan bencana, pertanian, dan tata kelola sumber daya alam. Hasil kajian menunjukkan bahwa pengabaian pengetahuan lokal bersumber dari hierarki pengetahuan yang meminggirkan sistem pengetahuan masyarakat sebagai tidak ilmiah, keterbatasan mekanisme birokrasi yang lebih mengutamakan data terstandarisasi, serta praktik isomorphic mimicry yang mendorong pemerintah daerah meniru kebijakan nasional tanpa adaptasi kontekstual. Meskipun terdapat contoh integrasi pengetahuan lokal yang berhasil, praktik tersebut masih bersifat sporadis dan belum terinstitusionalisasi. Artikel ini menegaskan bahwa integrasi pengetahuan lokal bukan semata persoalan teknis, melainkan isu struktural yang berkaitan dengan ketidakadilan epistemik dan relasi kekuasaan dalam produksi kebijakan. Kajian ini merekomendasikan pendekatan ko-produksi pengetahuan sebagai kerangka alternatif untuk mendorong kebijakan daerah yang lebih deliberatif, partisipatoris, dan berbasis konteks lokal.

Pendahuluan

Indonesia sebagai negara kepulauan dengan lebih dari 17.000 pulau memiliki kekayaan yang tidak terhitung dalam bentuk keragaman budaya, bahasa, dan pengetahuan lokal. Tercatat lebih dari 300 kelompok etnolinguistik dengan 742 bahasa dan 740 suku bangsa yang tersebar di seluruh Indonesia, masing-masing menyimpan warisan pengetahuan lokal yang telah terakumulasi selama berabad-abad (Nugroho et al., 2018b). Dalam kajian kebijakan publik kontemporer, pengetahuan lokal (*local knowlede* atau *indigeneSous knowledge*) semakin diakui sebaga instrumen penting dalam memastikan bahwa kebijakan publik bersifat kontekstual, adil, dan berkelanjutan. Pengetahuan lokal dipahami sebagai sistem pengetahuan yang lahir dari pengalaman panjang masyarakat dalam berinteraksi dengan lingkungan sosial, budaya, dan ekologi mereka (Geertz, 1983). Namun, meskipun signifikansinya semakin diakui dalam literatur ilmiah, praktik perumusan kebijakan daerah di Indonesia masih memperlihatkan kecenderungan kuat untuk mengabaikan pengetahuan lokal. Kebijakan regional lebih banyak disusun berdasarkan pertimbangan teknokratis, analisis makro, atau standar nasional yang seringkali tidak sensiif terhadap konteks lokal.

Pengabaian ini tidak dapat dipisahkan dari paradigma pembangunan modern yang menempatkan pengetahuan ilmiah formal pada posisi paling atas dan hierarki pengetahuan lokal paling bawah (Nugroho et al., 2018b). Dalam struktur hierarkis tersebut, pengetahuan lokal dianggap tidak ilmiah, tidak terukur, dan tidak dapat dipertanggungjawabkan secara akademik. Dominasi epistemologi modern-positivistik menghasilkan *epistemic injustice*, yakni ketidakadilan pengetahuan yang membuat pengalaman masyarakat lokal kehilangan legitimasi dalam proses pembuatan kebijakan (Todd et al., 2023) Padahal, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa pengetahuan lokal memiliki kemampuan adaftif yang sangat tinggi terhadap dinamika lingkungan dan sosial. Dalam konteks pengelolaan bencana, misalnya (Vasileiou et al., 2022) menunjukkan bahwa integrasi pengetahuan lokal dengan sistem pengetahuan ilmiah dapat memperkuat strategi mitigasi dan meningkatkan ketahanan masyarakat. Dalam sektor pertanian, (Sudirman et al., 2025) membuktikan bahwa praktik pertanian lokal berbasis tradisi memiliki efisiensi ekologis dan keberlanjutan yang tidak kalah dengan pendekatan ilmiah modern. Contoh-contoh tersebut

menunjukkan bahwa pengetahuan lokal bukan hanya relevan, tetapi juga strategis dalam penyusunan kebijakan daerah yang adaptif.

Namun, dalam praktik perumusan kebijakan daerah, pengetahuan lokal justru sering disisihkan karena dianggap menghambat modernisasi atau bertentangan dengan logika pembangunan yang seragam. Desentralisasi pemerintahan yang diberlakukan sejak 2001 memang membuka peluang partisipasi masyarakat, namun hasil riset menunjukkan bahwa partisipasi yang terjadi lebih bersifat prosedural daripada substantif (Wirata et al., 2025). Forum-forum seperti Musyawarah Perencanaan Pembangunan (Musrenbang) seringkali hanya menjadi sarana administratif, bukan ruang diliberatif yang menyerap sistem pengetahuan lokal. Hal ini menunjukkan bahwa dominasi epistemik masih bekerja dalam proses kebijakan daerah. Di sisi lain, banyak pemerintah daerah mereplikasi praktik kebijakan nasional tanpa menimbang konteks lokal, sehingga kebijakan menjadi kurang kompetibel dengan realitas masyarakat. Fenomena *isomorphic mimicry* (Bestami, 2021) menjelaskan kecenderungan institusi pemerintah untuk meniru bentuk formal kebijakan mengabaikan cara-cara lokal dalam memecahkan persoalan, sekaligus menghilangkan ruang bagi pengetahuan lokal untuk berperan dalam kebijakan.

Kritik atas pengabaian pengetahuan lokal juga berkaitan dengan struktur birokrasi daerah yang bekerja berdasarkan logika administratif yang sangat formalistik. Birokrasi memerlukan data kuantitatif, laporan terstandarisasi, dan dokumen tertulis sebagai dasar pertanggungjawaban. Sementara itu, pengetahuan lokal sering kali bersifat lisan, naratif, simbolik, dan tidak terdokumentasi. Ketidaksimetrian ini membuat pengetahuan lokal tidak cukup administratif untuk dianggap sebagai basis kebijakan. Hal ini sebagaimana yang dikemukakan (Ni et al., 2025), kebijakan publik sering kali tidak gagal karena kurangnya bukti, tetapi karena ketidkmampuan sistem untuk menilai dan mengintegrasikan berbagai bentuk bukti yang relevan secara sosial. Penelitian (Nugroho et al., 2018), (Antlov & Wetterberg, 2011) tentang pembuatan kebijakan di Indonesia menunjukkan bahwa pengetahuan lokal sesungguhnya telah berkontribusi dalam sejumlah inisiatif kebijakan daerah, namun kontribusi tersebut terjadi secara sporadis dan tidak terinstitusionalisasi. Kasus-kasus seperti pengelolaan air berbasis komunitas di Nusa Tenggara Timur, sistem Sasi di Maluku, dan revitalisasi pranata adat pertanian di Aceh menunjukkan bahwa pengetahuan mampu menghasilkan kebijakan publik yang lebih efektif

ketika diberi uang dan diintegrasikan secara serius. Namun, contoh-contoh ini tetap menjadi pengecualian, bukan praktik umum.

Secara teoritis, integrasi pengetahuan lokal dalam kebijakan daerah juga dapat dibaca dalam kerangka *co-production of knowledge* (Armitage et al., 2011). Pendekatan ini mendorong kolaborasi antara masyarakat lokal, pemerintah daerah, akademisi, dan lembaga profesional untuk menghasilkan pengetahuan kebijakan yang lebih komprehensif. *Co-production* tidak hanya memperkaya basis pengetahuan, tetapi juga memperkuat legitimasi sosial kebijakan. Sayangnya, pendekatan ko-produksi ini masih jarang digunakan dalam proses kebijakan daerah di Indonesia. Pembagian pengetahuan lokal bukan hanya masalah teknis tetapi persoalan struktural yang berkaitan dengan relasi kekuasaan dalam produksi pengetahuan. Ketika pengetahuan lokal dipinggirkan, yang sesungguhnya terjadi adalah peminggiran aktor-aktor lokal itu sendiri. Dengan demikian, kritik terhadap pengabaian pengetahuan lokal adalah kritik terhadap ketidaksetaraan dan dominasi epistemik dalam perumusan kebijakan publik. Pengetahuan lokal seharusnya tidak diposisikan sebagai pelengkap atau tambahan dari pengetahuan ilmiah, tetapi sebagai bagian integral dalam pembuatan kebijakan daerah. Mengintegrasikan pengetahuan lokal berarti mengakui keberagaman epistemologi masyarakat Indonesia dan menghindari jebakan kebijakan yang bertentangan dengan realitas sosial. Kritik ini penting agar model kebijakan daerah dapat bergerak dari sekedar teknokratis menjadi lebih deliberatif, partisipatoris, dan berbasis konteks.

Pengetahuan Lokal Berada pada Posisi Paling Lemah

Dalam buku yang berjudul *Local Knowledge Matters* yang ditulis oleh Kharisma Nugroho dkk, menjelaskan bahwa pengetahuan lokal berada pada posisi terbawah dalam hirarki pengetahuan, di bawah pengetahuan ilmiah dan profesional.

Gambar 1. Hirarki Pengetahuan dan Pengaruh Kebijakan
Sumber: *Local Knowledge Matters* (2018)

Hal ini terjadi karena kebijakan publik di Indonesia lebih menghargai data kuantitatif, laporan teknokratis, dan penelitian ilmiah, dibandingkan narasi, tradisi, dan pengalaman masyarakat. Selain itu, pengetahuan lokal dianggap kurang kredibel karena tidak terdokumentasi dalam format ilmiah. Akibatnya, pengetahuan lokal jarang muncul sebagai dasar kebijakan, meski bersifat adaptif dan telah teruji dalam konteks lokal. Hal ini bisa kita fahami sebagai bentuk ketidakadilan karena pengetahuan ilmiah modern diangap lebih benar dibandingkan pengetahuan yang hidup dalam praktik keseharian warga. Kondisi ini berkelindan dengan struktur kekuasaan yang hierarkis serta budaya politik yang berjarak dengan warga, sehingga suara lokal seringkali direduksi menjadi data pelengkap, bukan landasan analitis bagi desain kebijakan (Nugroho et al., 2018a).

Marginalisasi pengetahuan lokal tidak hanya terkait cara negara mengelola bukti untuk kebijakan, tetapi juga berhubungan dengan warisan hegemoni epistemologi Barat dan orientasi pembangunan yang menempatkan rasionalitas teknokratis sebagai standar tunggal kebenaran. Berbagai kajian tentang dekolonisasi pengetahuan menegaskan bahwa struktur produksi dan validasi pengetahuan global cenderung menggeser, menyepelekan, atau mengklasifikasikan pengetahuan lokal sebagai kurang ilmiah atau kurang modern, terutama di negara-negara selatan (Badruddin et al., 2025). Dalam hal ini, pengetahuan lokal Indonesia tidak dapat dilepaskan dari relasi kuasa global, nasional, dan lokal.

Berbagai studi di Indonesia memperlihatkan bahwa pengetahuan lokal justru memiliki kapasitas adaptif yang tinggi dalam mengelola sumber daya alam, resiko bencana, maupun kesejahteraan sosial. Praktik pranata mangsa dalam pengelolaan musim di Jawa, sistem sasi dalam tata kelola sumber daya laut di Maluku, maupun berbagai mekanisme solidaritas lokal untuk

penanggulangan kemiskinan dan krisis kesehatan, merupakan contoh bagaimana komunitas mengembangkan mekanisme uji coba, pembelajaran, dan penyesuaian jangka panjang berbasis pengalaman (Nugroho et al., 2018b). Namun, ketika praktik-praktik ini tidak dikodifikasi dalam bentuk laporan penelitian, indikator statistik, atau indikator kebijakan formal, ia cenderung tak terbaca dalam logika perencanaan pembangunan yang sangat bergantung pada indikator kuantitatif dan dokumen teknokratis.

Beberapa kajian terbaru di Indonesia menekankan bahwa pengetahuan lokal merupakan bagian penting dari identitas budaya dan dapat berfungsi sebagai basis kebijakan dalam konteks masyarakat multikultural. Pengetahuan lokal tidak hanya memuat informasi teknis tentang pengelolaan lingkungan atau ekonomi, tetapi juga memuat nilai, norma, dan sistem makna yang menjaga kohesi sosial dan keberlanjutan ekologis (Firstly, 2025). Oleh karena itu, mengabaikan pengetahuan lokal dalam proses kebijakan bukan sekedar kehilangan, melainkan juga mengabaikan sumber daya simbolik dan institusional yang dapat memperkuat legitimasi dan efektivitas kebijakan publik.

Dalam konteks tata kelola pengetahuan modern, pengetahuan lokal ditemptkan pada posisi paling lemah dibandingkan pengetahuan ilmiah dan pengetahuan profesional. Penjelasan (Nugroho et al., 2018a) menyatakan bahwa di Indonesia terdapat *hierarki epistemik* yang secara sistematis menempatkan pengetahuan lokal pada posisi subordinat. Pengetahuan ilmiah dengan basis metodologis, statistik, dan insstitusi akademik sering dianggap lebih sahih dan lebih kredibel dibandingkan pengetahuan yang bersumber dari pengalaman, tradisi, dan praktik komunitas. Ketimpangan ini disebut sebagai bentuk *ketidakadilan epistemik* sebagaimana dirumuskan oleh (Sanusi, 2018) yakni kondisi ketika suatu kelompok atau jenis pengetahuan dianggap kurang bernilai hanya karena tidak sesuai dengan standar epistemologi dominan. Dalam proses kebijakan publik, bentuk ketidakadilan epistemik ini tampak melalui preferensi birokrasi terhadap data kuantitatif, laporan teknokratis, serta survei berskala nasional, sementara narasi komunitas atau praktik adat sering kali dianggap tidak valid secara ilmiah atau tidak dapat digeneralisasi. Akibatnya, meskipun pengetahuan lokal terbukti adaptif, kontekstual, dan berkelanjutan, ia tetap jarang diikutsertakan dalam proses pengambilan keputusan formal.

Posisi lemah pengetahuan lokal juga tidak dapat dipisahkan dari dominasi epistemologi Barat yang mempengaruhi cara negara mengelola

pengetahuan. Pernyataan (Agrawal, 1995) menunjukkan bahwa proyek pembangunan modern cenderung mendefinisikan pengetahuan yang sah sebagai pengetahuan yang dapat diukur, dikategorikan, dan dinilai melalui metodologi formal. Dalam paradigma ini, praktik adat seperti *Sasi*, *Lubuk Larangan*, *Pranata Mangsa*, atau sistem kekerabatan dalam pengelolaan air sering dianggap sebagai bentuk "kearifan tradisional" yang tidak memenuhi standar keilmuan formal. Keharusan birokrasi untuk bekerja dengan dokumen standar, indikator kuantitatif, dan prosedur perencanaan yang homogen membuat pengetahuan lokal sulit diintegrasikan ke dalam kebijakan. Dalam banyak daerah, pemerintah tidak memiliki instrumen untuk memvalidasi atau mengadopsi pengetahuan lokal sebagai *sources of evidence*. Kajian (Hapsari, 2021) menunjukkan bahwa *co-production of knowledge* baru dapat terjadi ketika terdapat mekanisme deliberatif antara pemerintah, akademisi, dan komunitas. Namun, mekanisme semacam ini masih sangat terbatas di Indonesia.

Akibatnya, penggunaan pengetahuan lokal bersifat sporadis dan tidak terlembaga, hanya muncul dalam kasus tertentu misalnya dalam pengelolaan bencana berbasis komunitas tetapi tidak menjadi bagian dari sistem perencanaan pembangunan daerah yang baku. Hal ini membuat posisi pengetahuan lokal secara struktural lemah karena tidak memiliki saluran formal untuk memengaruhi kebijakan. Pengetahuan lokal juga lemah karena tidak memiliki *otoritas diskursif* dalam birokrasi. Karsidi & Pawito, 2017 menjelaskan bahwa pengetahuan yang dianggap "benar" sering kali merupakan hasil dari struktur kekuasaan, bukan semata-mata kualitas epistemologisnya. Dalam konteks Indonesia, wacana teknokratis yang berkembang sejak Orde Baru telah membentuk pemahaman bahwa data ilmiah adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang valid bagi kebijakan. Hal ini melemahkan legitimasi politik pengetahuan lokal.

Selain itu, komunitas pemilik pengetahuan lokal sering tidak memiliki representasi yang kuat dalam forum kebijakan. Sebagaimana dikemukakan oleh (Sala et al., 2019), kebijakan hanya bisa inklusif ketika ada ruang ko-produksi pengetahuan, yakni ketika pemerintah mengakui komunitas sebagai produsen pengetahuan, bukan objek pembangunan. Tanpa pengakuan ini, pengetahuan lokal tetap berada pada posisi struktural yang lemah.

Penggunaan Pengetahuan Lokal Bersifat Kasuistik dan Tidak Terinstitusionalisasi

Beberapa kasus menunjukkan bahwa pengetahuan lokal mampu menghasilkan kebijakan yang efektif seperti Tradisi Sasi di Maluku untuk konservasi perikanan, *Pranata Mangsa* untuk penanggalan musim pertanian, sistem pengelolaan sungai di Banjarmasin, pengelolaan air berbasis klan di NTT, sistem keuangan tradisional mawah di Aceh (Nugroho et al., 2018). Namun, semua praktik ini tidak dapat terhubung dengan sistem kebijakan formal. Penggunaan pengetahuan lokal terjadi secara tidak merata, bukan bagian dari struktur kebijakan daerah yang baku. Terputusnya praktik pengetahuan lokal dan sistem kebijakan formal menunjukkan adanya persoalan institusional yang mendasar, yaitu absennya mekanisme *knowledge integration* dalam tata kelola pemerintahan daerah. Dalam banyak kasus, pemerintah daerah belum memiliki instumen regulatif maupun metodologis untuk menilai, memvalidasi, atau mengadopsi pengetahuan lokal sebagi bagian dari proses perencanaan pembangunan. Akibatnya, praktik seperti *Sasi, Pranata Mangsa*, maupun sistem pengelolaan air dan sungai berbasis komunitas hanya berfungsi dalam lingkup sosial-kultural komunitas adat tanpa mendapatkan legitimasi administratif yang memungkinkan replikasi atau perluasan dalam skala kebijakan publik.

Keterbatasan tersebut juga dipengaruhi oleh minimnya ruang partisipasi yang subtantif bagi komunitas lokal dalam proses penyusunan kebijakan, sehingga kontribusi pengetahuan lokal seringkali bersifat insidental dan tidak terinstitusionalisasi. Pendekatan *participatory governance* yang berkembang dalam kajian kebijakan menunjukkan bahwa keberhasilan integrasi pengethuan lokal mensyaratkan adanya mekanisme deliberatif yang memungkinkan komunitas berperan sebagai produsen pengetahuan, bukan hanya obyek konsultasi formal. Hal ini sebagaimana yang dikemukakan oleh (Rega et al., 2024) yang menyatakan bahwa tata kelola sumber daya berbasis komunitas dapat memberikan hasil yang lebih berkelanjutan ketika otoritas formal mengakui hak, kewenangan, dan struktur pengambilan keputusan lokal. Dalam konteks Indonesia, (Pathway, 2013) mengonfirmasi bahwa kebijakan yang membuka ruang *co-production of knowledge*, misalnya melalui forum multi pihak, penganggaran partisipatif, atau pengakuan terhadap lembaga adat lebih mampu menjembatani perbedaan epistemik antara negara dan komunitas. Oleh

karena itu, integrasi pengetahuan lokal ke dalam kebijakan formal memerlukan reformasi tata kelola pengetahuan yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga politis dan kultural.

Integrasi pengetahuan lokal ke dalam kebijakan formal tidak hanya merupakan persoalan teknis, tetapi juga terkait dengan dinamika power relations dan hierarki pengetahuan dalam tata pemerintahan. Beberapa literatur menunjukkan bahwa pengetahuan lokal dan ilmiah memiliki karakteristik yang saling melengkapi, namun sering kali sistem pengetahuan modern mendominasi dalam proses pembuatan kebijakan karena dimediasikan oleh kekuasaan birokratik dan validasi akademik formal (Yanou et al., 2023) yang memperingatkan bahwa imbalan kekuasaan dapat menghambat integrasi pengetahuan lokal dalam konservasi dan pengelolaan sumber daya alam (Rio et al., 2018). Pengetahuan lokal telah dikenal dalam literatur sebagai sistem pengetahuan yang komprehensif, kontekstual, dan adaftif terhadap kondisi lingkungan setempat. Pengetahuan lokal tidak hanya sekumpulan informasi ekologis, melainkan juga melibatkan praktik budaya, nilai, norma, serta aturan sosial yang terinternalisasi dalam kehidupan komunitas lokal (Aswani et al., 2018).

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kegagalan integrasi pengetahuan lokal dalam kebijakan formal sering terjadi karena tidak ada institusi yang mampu menjembatani dua sistem pengetahuan tersebut. Sebagai contoh, kasus pengelolaan lahan di Amerika Serikat menunjukkan bahwa organisasi berbasis komunitas cenderung merangkul pengetahuan lokal dalam praktik pengelolaan tetapi belum berhasil mentransformasikannya menjadi instrumen kebijakan formal yang setara dengan ilmu konvensional (Souther et al., 2023). Untuk mengatasi masalah struktural ini, studi-studi terbaru mengadvokasi konsep *multiple evidance base approach* (MEB), yaitu pengetahuan lokal dan ilmiah dipandang sebagai basis bukti yang setara dalam proses produksi kebijakan maupun praktik pengelolaan. Pendekatan MEB ini memfasilitasi antar sistem pengetahuan dan memungkinkan interaksi yang egaliter antara ilmuawan, pembuat kebijakan, dan pemegang pengetahuan lokal (Malmer et al., 2020).

Selain itu, ada konsensus yang menyatakan bahwa pengakuan terhadap pengetahuan lokal dalam struktur kebijakan publik mmerlukan perubahan kelembagaan yang lebih mendasar, termasuk (1) mekanisme deliberatif dan forum multistakeholder yang mengakui komunitas lokal sebagai aktor yang aktif berkontribusi dalam produksi kebijakan. (2) Instrumen regulatif yang

memungkinkan validasi dan adopsi pengetahuan lokal sebagai bagian dari proses perencanaan pembangunan dan regulasi sumber daya alam (Yu & Mu, 2023). Kajian lain menekankan pentingnya pengakuan pengetahuan lokal dalam asesmen kebijakan dan tata kelola sumber daya alam secara global, menunjukkan keterlibatan masyarakat adat dan komunitas lokal dalam proses asesmen ilmiah dapat memperkaya kualitas data dan legetimasi keputusan (Huambachano et al., 2025).

Oleh karena itu, persoalan integrasi pengetahuan lokal ke dalam kebijakan formal di Indonesia dan negara lain adalah persoalan multi-dimensi yang melibatkan faktor epistemik, kelembagaan, kultural, dan politik. Reformasi tata kelola pengetahuan tidak hanya diukur dari aspek teknis instrumentasi, tetapi juga dari pemajuan keadilan epistemik, yaitu pengakuan setara terhadap sistem pengetahuan lokal dalam struktur kebijakan yang selama ini dimonopoli oleh pengetahuan ilmiah modern.

Kesimpulan dan Saran

Berdasarkan kajian literatur yang telah dilakukan, maka dapat disimpulkan bahwa pengetahuan lokal masih menempati posisi marginal dalam proses perumusan kebijakan daerah di Indonesia. Dominasi epistemologi ilmiah-positivistik dan pendekatan teknokratis dalam tata kelola pemerintahan telah membentuk hierarki pengetahuan yang secara sistematis menempatkan pengetahuan lokal pada posisi subordinat. Akibatnya, pengalaman, praktik, serta sistem nilai yang hidup dalam komunitas lokal jarang diakui sebagai basis kebijakan yang sah, meskipun terbukti adaftif, kontekstual, dan berkelanjutan.

Pengabaian pengetahuan lokal tidak semata-mata bersifat teknis, melainkan merupakan persoalan struktural yang berkaitan dengan relasi kuasa dalam produksi dan validasi pengetahuan. Struktur birokrasi yang menuntut bukti kuantitatif, dokumen terstandarisasi, dan indikator formal telah menciptakan ketidakadilan epistemik, dimana pengetahuan lokal yang bersifat lisan, naratif, dan berbasis praktik keseharian tidak memperoleh legitimasi administratif. Kondisi ini menyebabkan integrasi pengetahuan lokal dalam kebijakan daerah berlangsung secara kasuistik, sporadis, dan tidak terinstitusionalisasi.

Meskipun terdapat sejumlah praktik baik seperti sistem sasi, pranata mangsa, dan pengelolaan sumber daya berbasis komunitas, praktik-praktik

tersebut lebih sering beroperasi dalam ruang sosial-budaya komunitas tanpa dukungan regulatif yang memadai. Hal ini menunjukkan bahwa desentralisasi dan mekanisme partisipasi formal belum sepenuhnya mampu menjamin keterlibatan substansif pengetahuan lokal dalam kebijakan publik. Dengan demikian, kritik terhadap pengabaian pengetahuan lokal merupakan kritik terhadap model kebijakan daerah yang masih bersifat elitis, teknokratis, dan kurang sensitif terhadap konteks sosial budaya masyarakat.

Berdasarkan kesimpulan tersebut, penulis merekomendsikan perlunya reformasi tata kelola pengetahuan dalam perumusan kebijakan daerah. Pemerintah daerah perlu mengembangkan mekanisme institusional yang memungkinkan integrasi pengetahuan lokal secara sistematis, baik melalui penguatan forum deliberatif multipihak maupun melalui pengakuan formal terhadap komunitas lokal sebagai produsen pengetahuan kebijakan. Integrasi ini tidak seharusnya memposisikan pengetahuan lokal sebagai pelengkap, melainkan sebagai basis bukti yang setara dengan pengetahuan ilmiah.

Selain itu, diperlukan pengembangan instrumen regulatif dan metodologis yang mampu memvalidasi dan mengadopsi pengetahuan lokal dalam proses perencanaan pembangunan daerah. Pendekatan *co-production of knowledge* dan *multiple evidence base* dapat dijadikan kerangka operasional untuk menjembatani perbedaan epistemik antara birokrasi, akademisi, dan komunitas lokal. Upaya ini perlu diiringi dengan perubahan paradigma dalam birokrasi, dari sekedar kepatuhan administratif menuju pengakuan terhadap keberagaman epistemologi masyarakat.

Bagi akademisi dan peneliti, disarankan untuk lebih aktif mendokumentasikan, mengkaji, dan menerjemahkan pengetahuan lokal ke dalam format yang dapat diakses oleh pembuat kebijakan tanpa menghilangkan konteks dan makna sosialnya. Selain itu, perlu memperdalam kajian emperis mengenai model integrasi pengetahuan lokal dalam kebijakan daerah yang berhasil, sehingga dapat menjadi rujukan bagi pengembangan kebijakan yang lebih inklusif, adil secara epistemik, dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

Agrawal, A. (1995). Dismantling the Divide Between Indigenous and Scientific Knowledge. *Development and Change, 26*(3), 413–439. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.1995.tb00560.x

Antlöv, H., & Wetterberg, A. (2011). Citizen Engagement, Deliberative Spaces and the Consolidation of a Post-Authoritarian Democracy : The Case of Indonesia. *Journal of Contemporary Asia*, *43*(1), 1–25. https://www.researchgate.net/publication/242115897_Citizen_engagement_deliberative_spaces_and_the_consolidation_of_a_post-authoritarian_democracy_the_case_of_Indonesia

Armitage, D., Berkes, F., Dale, A., Kocho-schellenberg, E., & Patton, E. (2011). Co-Management and the Co-Production of Knowledge: Learning to Adapt in Canada ' s Arctic. *Global Environmental Change*, *21*(3), 995–1004. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.04.006

Aswani, S., Lemahieu, A., & Sauer, W. H. H. (2018). Global Trends of Local Ecological Knowledge and Future Implications. *PLOS ONE*, *4*(5), 1–19. https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195440

Badruddin, S., Halim, P., & Kurniah, S. A. (2025). Towards Epistemic Justice: Deconstructing Global Knowledge From a Southern Perspective. *Journal of Social Political Sciences*, *6*(2), 180–195. https://doi.org/https://doi.org/10.52166/jsps.v6i2.310

Bestami, M. N. (2021). Pelembagaan Akademisi dalam Badan Perencanaan dan Pembangunan Daerah (BAPPEDA) Kota Malang. *Jurnal PANGRIPTA*, *4*(1), 722–734. http://repository.mediapenerbitindonesia.com/609/1/Kebijakan Publik Berbasis Budaya.pdf

Firstly, D. (2025). Pengetahuan Lokal Sebagai Bentuk Identitas Budaya untuk Basis Kebijakan dalam Mempertahankan Negara Multikultural. *Amanat Research Institut*. https://amanatresearch.id/artikel/pengetahuan-lokal-sebagai-bentuk-identitas-budaya-untuk-basis-kebijakan-dalam-mempertahankan-negara-multikultural/?utm_source=chatgpt.com

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge, Further Essays in Interpretive Anthropology* (1st ed.). BasicBooks.

https://monoskop.org/images/d/d9/Geertz_Clifford_Local_Knowledge_Further_Essays_in_Interpretive_Anthropology_1983.pdf

Hapsari, M. (2021). Environmental Governance as Knowledge Co-production : The Emergence of Permaculture Movements in Indonesia. *Western*, *120*, 205–220. https://www.researchgate.net/publication/368227681_Environmental_Governance_as_Knowledge_Co-production_The_Emergence_of_Permaculture_Movements_in_Indonesia/link/63dd2a26c465a873a284fde2/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Huambachano, M., Soto, G. R. N., & Mwampamba, T. H. (2025). Making room for meaningful inclusion of Indigenous and local knowledge in global assessments : our experiences in the values assessment of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem. *Ecology and Society*, *30*(1), 1–5. https://doi.org/https://doi.org/10.5751/ES-15599-300116

Karsidi, R., & Pawito, pawito. (2017). *Meneguhkan Ilmu-Ilmu Sosial Keindonesiaan* (P. Y. dan D. E. Agustinova (ed.); 1st ed.). FIS UNY. https://www.researchgate.net/profile/Setia-Budhi-2/publication/339202033_DUA_JENDELA_SATU_SUNGAI_PERSPEKTIF_INDIGENOUS_KNOWLEGDE_MASYARAKAT_DAYAK_MERATUS_KALIMANTAN_SELATAN/links/5e43d7b292851c7f7f30f298/DUA-JENDELA-SATU-SUNGAI-PERSPEKTIF-INDIGENOUS-KNOWLEGDE-MASYARAKAT-DAYAK-MERATUS-KALIMANTAN-SELATAN.pdf

Malmer, P., Masterson, V., Austin, B., & Tengo, M. (2020). *Mobilisation of indigenous and local knowledge as a source of useable evidence for conservation partnerships*. https://www.cambridge.org/core/books/conservation-research-policy-and-practice/mobilisation-of-indigenous-and-local-knowledge-as-a-source-of-useable-evidence-for-conservation-partnerships/B3F48F719D8B3D09F7B19383293F5234

Ni, R., Yusuf, Z., Husna, D. H., Ginting, H., Hadi, G. A., & Nasor, M. (2025). *IDENTIFIKASI DAN MASALAH PERUMUSAN KEBIJAKAN*. *04*(08), 95–107.

Nugroho, K., Carden, F., & Antlov, H. (2018a). *Local Knowledge Matters: Power, Context and Policy making in Indonesia* (A. Hari (ed.); 1st ed.). Bristol University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv3hvc26

Nugroho, K., Carden, F., & Antlov, H. (2018b). Local Knowledge Matters: Power, Context and Policymaking in Indonesia. In P. P. S. Research (Ed.), *Policy Press Shorts Research* (1st ed.). Policy Press Shorts Research. https://www.researchgate.net/publication/326502635_Local_knowledge_matters_Power_context_and_policy_making_in_Indonesia

Pathway, P. (2013). Community forestry in Asia and the Pacific. *THhe Center For People and Forest*, *2*(2), 112. https://www.researchgate.net/publication/258699222_Community_forestry_in_Asia_and_the_Pacific_Pathway_to_inclusive_development/link/02e7e528d6d26d68c9000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Rega, E., Bayala, C., Ros-tonen, M., Pauline, M., Djoudi, H., Reed, J., & Sunderland, T. (2024). Towards more inclusive community landscape governance : Drivers and assessment indicators in northern Ghana. *Forest Policy and Economics*, *159*(January 2023), 103138. https://doi.org/10.1016/j.forpol.2023.103138

Rio, T. Del, Groot, J. C. J., Declerck, F., & Carmona, N. E. (2018). Data in Brief Integrating Local Knowledge and Remote Sensing for Eco-type Classi fi Cation Map in the Barotse. *Data in Brief*, *19*, 2297–2304. https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.07.009

Sala, J. E., Torchio, G., & Sala, J. E. (2019). Moving Towards Public Policy-Ready Science : Philosophical Insights on the Social-Ecological Systems Perspective for Conservation Science Social-Ecological Systems Perspective for Conservation Science. *Ecosystems and People*, *15*(1), 232–246. https://doi.org/10.1080/26395916.2019.1657502

Sanusi, M. (2018). Telaah Epistemologi Positivisme dan Fenomenologi (Sebuah Perbandingan). *Asketik*, *2*(1), 61–78. https://jurnalfuda.iainkediri.ac.id/index.php/asketik/article/download/1086/699

Souther, S., Colombo, S., & Lyndon, N. N. (2023). Integrating traditional ecological knowledge into US public land management : Knowledge gaps and

research priorities. *Fronters in Ecology and Evulution*, *March*. https://doi.org/10.3389/fevo.2023.988126

Sudirman, A. S., Andrias, A., Tahir, T., & Aldiansyah, S. (2025). Menjaga Keseimbangan Alam Melalui Kearifan Lokal Tradisi Panggoba dalam Pembangunan Pertanian Berkelanjutan. *Jurnal Penelitian Pendidikan Geografi*, *10*(4), 491–502. https://jppg.uho.ac.id/index.php/journal/article/download/696/115/1681?__cf_chl_tk=r2r2dkQbodOYpEGKpCdSEzXYYxsFOS9iqmJJSx9u2ds-1764473278-1.0.1.1-IhjwD_r09pp5LCj8WqaRJIpSxpFxidGt2U6b1_xytjE

Todd, W. F., Towne, C. E., Clarke, J. B., Todd, W. F., Towne, C. E., Brown, J., & Importance, C. (2023). Importance of centering traditional knowledge and Indigenous culture in geoscience education. *Journal of Geoscience Education*, *71*(3), 403–414. https://doi.org/10.1080/10899995.2023.2172976

Vasileiou, K., Barnett, J., & Fraser, D. stanton. (2022). Integrating Local and Scientific Knowledge in Disaster Risk Reduction : A systematic Review of Motivations , Processes , and Outcomes. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *81*(July), 1–15. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2022.103255

Wirata, G., Astawa, I. W., Sulandari, S., & Sulaiman, A. (2025). *Kebijakan Publik Berbasis budaya* (A. P. Haswari (ed.); 1st ed.). PT Media Penerbit Indonesia. http://repository.mediapenerbitindonesia.com/609/1/Kebijakan Publik Berbasis Budaya.pdf

Yanou, M. P., Ros-tonen, M. A. F., Reed, J., Moombe, K., & Sunderland, T. (2023). Heliyon Integrating Local and Scientific Knowledge : The Need for Decolonising Knowledge for Conservation and Natural Resource Management. *Heliyon*, *9*(11), e21785. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21785

Yu, R., & Mu, K. (2023). Integration of Indigenous and Local Knowledge in Policy and Practice of Nature-Based Solutions in China : Progress and Highlights. *Sustainability*, *15*(11104). https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su151411104.

INDEKS

Berisi tentang kata-kata yang paling sering digunakan dalam buku ini disertai dengan letak halamannya. Untuk membuat indeks, dalam MS. Word sudah ada fasilitasnya.

A
Agent of Change
Agen of Social Control

C
Civic Disposition
Civic Engagement
Civic Optimism
Civic Resilience
Citizenship
Co-Production Of Knowledge
Critical Spaces

D
Dayak
Deliberasi
Demokrasi Digital
Dialog
Digital Literacy
Disinformasi

E
Efikasi Politik

F
Fenomenologi

G
Global Citizenship

Good Citizenship

H
homo economicus
homo politicus
I
ICCS 2016
inklusif (deliberasi)
interaksi deliberatif

K
Kearifan Lokal
Kepercayaan Publik
Keterlibatan Komunitas
Krisis Kepercayaan

L
Laboratorium Demokrasi
Literasi Media

M
Modal Psikososial
Musyawarah

O
Optimisme Sosial

P
Partisipasi Digital
Pemuda Dan Politik
Pendidikan Kewarganegaraan Kultural
Perjanjian Damai
Political Efficacy
Psikologi Positif

R
Resiliensi Sosial
Ruang Digital

S
SDGs
SEB Baduy
Social Capital
Suku Baduy
Sexual Citizenship

T
Tanggung Jawab Warga Negara
Toleransi
Tumbang Anoi

Y
Youth Citizenship

GLOSARIUM

***Abstract Conceptualization* (AC):** Tahap siklus experiential learning Kolb saat individu membangun konsep abstrak dari refleksi pengalaman.

***Active Experimentation* (AE):** Tahap Kolb saat individu menguji ide baru dalam situasi nyata untuk membentuk pengalaman berikutnya.

Action Civics Intervention: Pembelajaran berbasis proyek nyata untuk meningkatkan keterlibatan sipil dan kesejahteraan.

Algoritma: Aturan komputasi platform digital yang memengaruhi distribusi dan visibilitas konten.

Audiens Digital: Kelompok yang mengakses, menyaksikan, dan memaknai konten budaya lewat media digital.

Budaya Digital: Pola nilai, praktik, dan makna budaya yang terbentuk melalui interaksi dengan teknologi digital.

Civic Engagement: Keterlibatan/partisipasi aktif warga dalam aktivitas sosial–politik untuk mendorong perubahan positif.

Co-Production of Knowledge: Produksi pengetahuan dialogis yang melibatkan akademisi, praktisi, dan komunitas secara setara.

Concrete Experience (CE): Tahap Kolb saat individu terlibat langsung dalam pengalaman/situasi nyata.

Cooperative Learning: Pembelajaran kooperatif: kerja sama kelompok untuk tujuan bersama (mis. toleransi/keberagaman).

Critical Thinking: Kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan menyimpulkan informasi secara logis.

Cultural Hybridity: Percampuran nilai budaya tradisional dan modern yang melahirkan bentuk budaya baru.

Deliberasi: Pertimbangan publik mendalam, tukar pandangan, menimbang argumen rasional dan narasi/emosi untuk keputusan terinformasi.

Dialog: Komunikasi dua arah yang saling menghormati untuk mencapai pemahaman timbal balik dan makna baru.

Digital Citizenship: Kemampuan berpartisipasi aktif-bertanggung jawab di masyarakat berbasis TIK; termasuk etika digital.

Digitalisasi Budaya: Pengalihan praktik dan ekspresi budaya ke bentuk digital.

Dissensus: Kemampuan mengelola dan menerima perbedaan pandangan fundamental secara konstruktif.

Diverging (Learning Style): Gaya belajar Kolb yang menekankan pengamatan dan refleksi atas pengalaman konkret.

Education for Sustainable Development (ESD): Pendidikan untuk pemahaman isu lingkungan/keberlanjutan demi mendukung SDGs.

Efikasi Politik: Keyakinan warga bahwa tindakan politiknya dapat berdampak.

Eksposur Media: Tingkat keterpaparan peristiwa/budaya melalui media massa dan digital.

Experiential Learning: Pembelajaran melalui siklus pengalaman konkret–refleksi konseptualisasi eksperimen (Kolb).

Fenomenologi: Pendekatan yang menekankan pengalaman subjektif manusia.

Fenomenologi Digital: Kajian pengalaman manusia yang dimediasi teknologi digital.

Global Citizenship Education (GCED): Pendidikan yang menyiapkan warga global yang sadar isu migrasi, keragaman, dan HAM.

Good Citizenship: Konsep kewargaan terkait nilai, norma, dan partisipasi warga.

Hibriditas Budaya: Adaptasi budaya dari pertemuan tradisi lokal dan modernitas global.

Homo Economicus: Konsep individu yang digerakkan rasionalitas ekonomi dan maksimalisasi keuntungan pribadi.

Homo Politicus: Konsep warga sebagai subjek aktif, reflektif, dan partisipatif dalam urusan publik.

ICCS 2022: Studi IEA tentang pengetahuan, sikap, dan keterlibatan sipil siswa dalam konteks global/digital.

Identitas Budaya: Nilai, simbol, dan praktik yang membentuk jati diri suatu kelompok.

Kearifan Lokal: Pengetahuan dan nilai tradisional yang berkembang dalam komunitas tertentu.

Keterlibatan Kewarganegaraan: Partisipasi aktif-berkelanjutan warga dalam kehidupan publik (formal maupun informal).

Kewarganegaraan Kultural: Kewargaan yang menekankan pengakuan budaya dan partisipasi sosial dalam relasi antarsesama.

Literasi Digital: Kemampuan mengelola, mengevaluasi, dan menggunakan informasi digital secara efektif.

Living Civic Knowledge: Pengetahuan kewargaan yang hidup dan dipraktikkan dalam kehidupan sosial.

Mediatization: Proses ketika media membentuk cara budaya diproduksi, dipahami, dan dimaknai.

Media Digital: Platform berbasis teknologi untuk penyebaran informasi secara daring.

Optimisme Kewarganegaraan: Modal psikososial warga terkait harapan dan keterlibatan.

Perayaan Seba Baduy: Ritual adat Baduy sebagai penghormatan kepada pemerintah dan ungkapan syukur.

Representasi Budaya: Cara budaya ditampilkan dan dimaknai melalui simbol, bahasa, dan media.

Ritual Adat: Praktik budaya sakral berdasarkan aturan dan nilai tradisional.

Sakral: Makna yang dianggap suci dan berdimensi spiritual.

Tradisi: Praktik budaya yang diwariskan turun-temurun dalam komunitas.

Tumbang Anoi 1894: Perjanjian damai Dayak yang menghentikan konflik antarsubetnis dan merumuskan norma bersama.

Virtualisasi Budaya: Hadirnya praktik budaya di ruang digital tanpa kehadiran fisik langsung.

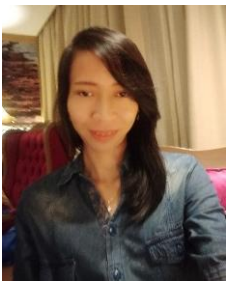
BIODATA PENULIS

Penulis Bab I **Gina Lestari**, lahir di Tasikmalaya pada 31 Desember 1990, menempuh pendidikan di bidang Pendidikan Kewarganegaraan di UPI dan melanjutkan studi magister Ketahanan Nasional UGM dengan minat pada isu-isu sosial, kebangsaan, dan dinamika generasi muda. Kini, sedang melanjutkan program doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di UNY. Gina aktif sebagai pengajar dan terlibat dalam kegiatan penelitian serta penulisan ilmiah. Beberapa tulisannya telah dipublikasikan di jurnal nasional dan buku bunga rampai pendidikan. Ketertarikannya terletak pada penguatan nilai kebangsaan, toleransi, dan peran warga negara dalam menghadapi perubahan sosial, termasuk di era digital. Dengan pengalaman mengajar dan berorganisasi, ia berupaya menjalankan peran profesionalnya secara konsisten. Baginya, pendidikan bukan hanya tentang transfer pengetahuan, tetapi juga proses belajar bersama untuk membangun sikap kritis, terbuka, dan bertanggung jawab dalam kehidupan bermasyarakat.

Penulis Bab II **Danang Prasetyo**, lulusan Sarjana Pendidikan Kewarganegaraan, Universitas Negeri Yogyakarta pada tahun 2010. Setelah lulus program sarjana, menjadi guru Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) di SMP Muhammadiyah 1 Mlati, Sleman sampai tahun 2014. Kemudian di tahun 2016 berhasil lulus dari Magister Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Universitas Negeri Yogyakarta. Sebagai dosen homebase di Sekolah Tinggi Pariwisata Ambarrukmo Yogyakarta sejak tahun 2016 dengan mengampu mata kuliah Pendidikan Pancasila, Civic Education, Leadership, dan Tourism Law. Saat ini menempuh program doctoral Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta. Beberapa publikasi ilmiah telah terdokumentasi di https://scholar.google.co.id/citations?user=JEvbdVsAAAAJ&hl=id, SINTA ID 6064988, dan Scopus ID 59377747300.

Penulis Bab III **Silvia Rahmelia** adalah Dosen Pancasila dan Kewarganegaraan di Institut Agama Kristen Negeri Palangka Raya. Penulis lahir di Tasikmalaya pada 12 Juli 1993. Penulis adalah lulusan S1 dan S2 Departemen Pendidikan Kewarganegaraan Universitas Pendidikan Indonesia. Pada saat naskah ini ditulis, penulis sedang menempuh studi doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik Universitas Negeri Yogyakarta. Sebelum mulai mengajar di Institut Agama Kristen Negeri Palangka Raya pada 2019, penulis mengajar di Telkom University, Universitas Palangka Raya dan Poltekkes Kemenkes Palangka Raya. Selain mengajar mata kuliah Pancasila dan Pendidikan Kewarganegaraan, penulis juga aktif melakukan penelitian dan publikasi karya dalam bidang Pancasila, Kewarganegaraan, pendidikan karakter dan moderasi beragama. Penulis dapat dihubungi melalui email silviarahmelia@gmail.com.

Penulis Bab IV **Zulkarnain** adalah dosen Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan di Politeknik Negeri Balikpapan. Saat ini, ia tengah menempuh studi doktoral (S3) Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta (UNY). Pendidikan sarjananya diselesaikan pada Program Studi PPKN Universitas Mataram, kemudian melanjutkan studi magister (S2) PPKN di Universitas Negeri Yogyakarta. Minat riset penulis berfokus pada kajian kewarganegaraan dan pengembangan pendidikan kewarganegaraan di berbagai konteks sosial, dengan perhatian khusus pada irisan psikologi dalam pembentukan sikap dan perilaku warga negara. Ia juga menaruh perhatian kuat pada isu-isu kekerasan seksual, termasuk perspektif pendidikan, perlindungan warga, serta penguatan literasi dan kesadaran kritis untuk pencegahan dan penanganannya. Penulis dapat dihubungi melalui email:Zulkarnain@poltekba.ac.id



Penulis Bab V **Selly Rahmawati** lahir di Yogyakarta, 23 juli 1987 dan menjadi Dosen di Universitas PGRI Yogyakarta homebase di Pendidikan Guru Sekolah Dasar. Riwayat pendidikan S1 di UNY Prodi PKnH, S2 di UNY prodi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan, dan sedang menempuh jenjang doktoral di UNY prodi PKn. Aktif mengajar di PGSD untuk matakuliah PPKn Ke-SD-an.

Penulis Bab VI **Chris Apandie** adalah Dosen Pancasila dan Kewarganegaraan di Institut Agama Kristen Negeri Palangka Raya sejak 2018 dan sebelumnya pernah mengajar di Prodi PGSD Universitas Palangka Raya.

Penulis lahir di Palangka Raya, 24 Januari 1990 dan merupakan lulusan dari S1 Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Universitas Palangka Raya. Penulis melanjutkan pendidikan magister Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Pendidikan Indonesia dan lulus tahun 2017. Saat naskah ini disusun, penulis sedang menempuh studi lanjut program doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta. Penulis aktif melakukan penelitian dan mengikuti berbagai kegiatan pengembangan kompetensi dalam bidang Pancasila, *civic culture* dan moderasi beragama. Penulis dapat dihubungi melalui email capandie@gmail.com

Penulis Bab VII **Sundari Utami** adalah Dosen pada Prodi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Universitas Jambi. Penulis lahir di Kabupaten Muara Enim, 27 Juni 1992. Penulis merupakan lulusan S1 Prodi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) Universitas Sriwijaya, dan kemudian melanjutkan Pendidikan jenjang S2 pada Prodi Ketahanan Nasional Universitas Gadjah Mada (UGM). Saat ini penulis sedang menempuh studi doktoral pada Prodi Pendidikan Kewarganegraan Universitas Negeri

Yogyakarta (UNY). Penulis aktif dalam menulis artikel serta melakukan penelitian dan pengabdian pada bidang ketahanan politik warga negara.

Penulis Bab VIII **Rose Fitria Lutfiana** merupakan seorang dosen di Prodi S1 PPKn – Universitas Muhammadiyah Malang sejak tahun 2017. Penulis lahir di Tuban, 22 Mei 1989 yang merupakan anak pertama dari dua bersaudara. Penulis menempuh pendidikan sarjana di Prodi PPKn (Universitas Negeri Malang) tahun 2007-2011, kemudian melanjutkan di Sekolah Pascasarjana PKn (Universitas Pendidikan Indonesia) tahun 2012-2014, saat ini sedang menempuh studi Doktoral (S3) Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta. Penulis aktif melakukan kegiatan Tridharma Perguruan Tinggi yang rekam jejaknya bisa ditelusuri melalui SINTA dengan ID 6145604. Penulis dapat dihubungi melalui email rose@umm.ac.id.

Penulis Bab IX **Triyani** adalah Dosen PNS Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan di Universitas Palangka Raya sejak 2018. Penulis lahir di Gunungkidul, 25 Maret 1993 dan merupakan lulusan dari S1 Pendidikan Kewarganegaraan dan Hukum Universitas Negeri Yogyakarta Tahun 2015. Penulis melanjutkan pendidikan Magister Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta dan lulus tahun 2017. Saat ini penulis sedang menempuh studi lanjut Program Doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta Tahun 2025. Penulis aktif melakukan riset dan publikasi dalam bidang Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan. Selain itu, penulis juga aktif melakukan kegiatan Pengabdian Masyarakat serta mengikuti berbagai kegiatan pengembangan kompetensi dalam bidang Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan. Penulis dapat dihubungi melalui email triyani@fkip.upr.ac.id.

Penulis Bab X **Alif Lukmanul Hakim** adalah Dosen Universitas Islam Indonesia, Yogyakarta. Perjalanan intelektual Alif Lukmanul Hakim berakar kuat dari almamater Universitas Gadjah Mada, tempatnya menyelesaikan gelar Sarjana Filsafat (S.Fil.) hingga Master of Philosophy (M.Phil.). Fondasi filsafat yang kokoh inilah yang menjadi lensa utama dalam mengeksplorasi dan berkontribusi pada wacana kebangsaan, pendidikan, dan keagamaan di Indonesia. Saat ini, dedikasinya diwujudkan dalam peran sebagai seorang Assistant Professor, di mana ia tidak hanya mengajar tetapi juga aktif membina karakter generasi muda. Komitmennya dalam mendiseminasikan ilmu diwujudkan melalui puluhan karya tulis yang produktif. Sebagai seorang penulis dan editor, ia telah melahirkan banyak buku yang menjadi rujukan, mulai dari topik filsafat Pancasila, pendidikan kewarganegaraan, pendidikan agama Islam, hingga kewirausahaan. Buku-buku seperti "Memaknai Kembali Pancasila" (2007) hingga "Kewarganegaraan" (2025) merekam perjalanan pemikirannya yang terus relevan dengan perkembangan zaman. Kontribusinya tidak berhenti di buku, tetapi juga merambah ke berbagai jurnal ilmiah nasional dan internasional, termasuk yang terindeks Scopus, dengan fokus pada penguatan karakter bangsa, integrasi nilai Pancasila dengan agama, dan pendidikan multikultural. Di luar dunia kepenulisan, Dr. Alif aktif terlibat dalam berbagai kegiatan penelitian dan pengabdian masyarakat yang berdampak langsung. Kajiannya tentang kearifan lokal tradisi Merti Code dan pemberdayaan Forum Pemuda Lintas Agama (FPLA) di Kulon Progo adalah bukti nyata perhatiannya pada pelestarian lingkungan dan penguatan toleransi. Kepakarannya juga diakui oleh berbagai institusi strategis nasional. Ia tercatat sebagai Trainer untuk program Makin Cakap Digital Kominfo RI, Instruktur untuk Badan Pembinaan Ideologi Pancasila (BPIP) RI, Pandu Literasi Digital Kementerian Komdigi RI, dan telah mengikuti Training of Trainers yang diselenggarakan oleh Lemhannas RI. Rekam jejak pengabdiannya yang konsisten dan berkualitas pun diakui melalui berbagai penghargaan bergengsi, termasuk nilai kinerja mengajar tertinggi di universitasnya selama beberapa periode. Keaktifannya dalam berbagai asosiasi, seperti Persaudaraan Dosen Republik Indonesia (PDRI) dan Asosiasi Dosen Pancasila dan Kewarganegaraan (ADPK), serta perannya

sebagai peer reviewer untuk jurnal internasional, melengkapi profilnya sebagai seorang akademisi sejati yang senantiasa berbagi ilmu dan membangun jejaring untuk kemajuan bersama.

Penulis Bab XI **Abdul Gofur** adalah Dosen Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Islam Negeri Palangka Raya sejak 2020. Penulis lahir di Banjarnegara, 27 Mei 1993 dan merupakan lulusan dari S1 Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta Tahun 2015. Penulis melanjutkan pendidikan Magister Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta dan lulus tahun 2019. Saat naskah ini disusun, penulis sedang menempuh studi lanjut program doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta. Penulis aktif melakukan penelitian dan Pengabdian Masyarakat serta mengikuti berbagai kegiatan pengembangan kompetensi dalam bidang Pendidikan Kewarganegaraan, Kajian dan Pembelajaran Pkn SD/MI. Penulis dapat dihubungi melalui email abdul.gofur@uin-palangkaraya.ac.id

Penulis Bab XII **Ahmad** adalah seorang pendidik dan penulis yang menapaki perjalanan intelektualnya dengan keteguhan hati dan komitmen terhadap nilai-nilai kemanusiaan. Ia menempuh pendidikan S1 dan S2 pada Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Padang, sebuah fase yang membentuk fondasi pemikiran kritis dan kepeduliannya terhadap pendidikan karakter dan kebangsaan. Perjalanannya kemudian berlanjut pada jenjang S3 di Universitas Negeri Yogyakarta, Program Studi Pendidikan Kewarganegaraan, tempat ia semakin mematangkan visi akademik sekaligus memperluas cakrawala pengetahuannya mengenai praksis kewarganegaraan yang humanis dan inklusif.

Dalam dunia profesional, Ahmad pernah mengabdikan diri sebagai Guru Pendidikan Pancasila di Olifant School Yogyakarta, sebuah pengalaman yang mengajarkannya makna ketulusan dalam mendidik generasi muda. Ia juga pernah berperan sebagai Dosen Pendidikan Pancasila di STIKES BIS Sungai

Penuh, di mana ia menanamkan nilai-nilai kebangsaan melalui pendekatan pedagogik yang reflektif dan transformatif. Selain kiprahnya di dunia pendidikan, Ahmad pernah bekerja sebagai Customer Service di Shopee, pengalaman yang memperkaya sensitivitas sosialnya serta mempertebal empatinya terhadap keberagaman karakter dan kebutuhan manusia.
Sebagai penulis, ia melahirkan karya buku "Istiqomah di Jalannya", sebuah refleksi penuh makna tentang keteguhan, harapan, dan perjalanan menemukan jati diri. Selain itu, Ahmad juga menulis artikel ilmiah berjudul "*The Strategy for Non-Special Education Teachers in the Habituation of Strengthening Character Education for Mental Retardation Students*", yang menunjukkan komitmennya terhadap pendidikan inklusif serta pemberdayaan semua peserta didik, tanpa terkecuali. Di setiap langkahnya, Ahmad membawa keyakinan bahwa pendidikan bukan sekadar proses mentransfer pengetahuan, tetapi perjalanan panjang menyentuh hati, membentuk karakter, dan menyalakan harapan. Ia percaya bahwa setiap kata yang ditulis, setiap materi yang diajarkan, dan setiap perjumpaan dalam dunia pendidikan merupakan bagian dari ikhtiar untuk menghadirkan kebaikan sekecil apa pun itu bagi sesama dan bagi bangsa.

Penulis Bab XIII **Latifah Sandara Dewi** adalah seorang Dosen Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Pamulang. Penulis lahir di Kabupaten Tangerang tahun 1997. Penulis adalah dosen tetap di Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Pamulang. Penulis telah menyelesaikan jenjang pendidikan formal Strata 1 di Univeristas Sultan Ageng Tirtayasa, Strata 2 di Universitas Sebelas Maret Surakarta dan sedang melanjutkan studi doktoral dengan program studi liner pada Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Universitas Negeri Yogyakarta pada tahun 2025. Jika ingin bersilahturahmi, silahkan hubungi penulis melalui e-mail: dosen02959@unpam.ac.id.

Penulis Bab XIV **Affifah Fatma Dewi**, Lahir di Sleman, 17 April 1998. Lulusan S1 Ilmu Hukum Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta (2020), S2 Magister Hukum Bisnis dan Kenegaraan Universitas Gadjah Mada (2023), dan sekarang sedang menempuh Program Doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Fakultas llmu Sosial dan Ilmu Politik di Universitas Negeri Yogyakarta. Saat ini menjadi Dosen di Fakultas Hukum Universitas Negeri Yogyakarta sebelumnya pernah menjadi Konselor Hukum di Unit Pelayanan Terpadu Daerah (UPTD) Perlindungan Perempuan dan Anak Kabupaten Sleman.

Penulis Bab XV **Rian Nurizka**, lahir di Tegal, 30 Januari 1992 dan menjadi Dosen di Universitas PGRI Yogyakarta *homebase* di Pendidikan Profesi Guru (PPG). Riwayat pendidikan S1 di Universitas PGRI Semarang (Prodi PPKn), S2 di Universitas Negeri Yogyakarta (PPKn), dan sedang menempuh jenjang doktoral di Universitas Negeri Yogyakarta (PKn). Aktif mengajar di PPG dan PGSD untuk matakuliah PPKn Ke-SD-an.

Penulis Bab XVI **Sarafuddin** adalah dosen pada program studi PGSD Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Slamet Riyadi Surakarta (Unisri) mengajar mata kuliah Pendidikan Pancasila, Pendidikan Kewarganegaraan, Konsep Dasar PPKn di SD, Pembelajaran PPKn di SD, dan Pendidikan Kepramukaan. Penulis lahir di Sumbawa pada tanggal 11 Juli 1973. Riwayat Pendidikan penulis adalah SDN Sengkal lulus tahun 1986, SMPN Moyo Hilir lulus tahun 1989, SMAN 1 lulus tahun 1993 semuanya di Sumbawa, kemudian S1 PPKn FKIP Universitas Mataram (Unram) NTB lulus tahun 1997, S2 Pendidikan Sejarah Universitas Sebelas Maret Surakarta (UNS) lulus tahun 2011, dan pada saat ini penulis sedang menempuh studi doktoral Pendidikan Kewarganegaraan di Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik Universitas Negeri Yogyakarta.

Sebelum menjadi dosen di Universitas Slamet Riyadi Surakarta sejak tahun 2014, penulis pernah mengajar di SMA Hang Tuah 3 Mataram, SMAN 6 Mataram, dan STKIP Paracendekia NW Sumbawa. Selain mengajar mata kuliah, penulis juga aktif melaksanakan kegiatan penelitian, pengabdian masyarakat, dan publikasi karya ilmiah di jurnal nasional dan internasional sesuai keahlian bidang pendidikan Pancasila, pendidikan kewarganegaraan, pendidikan karakter, dan literasi serta moderasi beragama, kemudian aktif juga menulis opini di media massa (koran) online.
Selain itu, penulis aktif membimbing kegiatan mahasiswa terutama unit kegiatan mahasiswa Islam (UKMI Ar-Rahmaan Unisri) dan juga aktif di organisasi sosial kemasyarakatan dan organisasi keagamaan, pada tahun 2016 penulis berhasil mendirikan Yayasan Pendidikan Pondok Pesantren di Kecamatan Tulung Kabupaten Klaten Jawa Tengah. Penulis dapat dihubungi melalui Handphon **0813 9262 6845** dan email sarafuddin@unisri.ac.id

Penulis Bab XVII **Uwi Martayadi** adalah dosen tetap pada Program Studi S1 Pariwisata, Sekolah Tinggi Pariwisata (STP) Mataram. Penulis Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) di Universitas Mataram (UNRAM) dan melanjutkan S2 pada Jurusan Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) Konsentrasi Pendidikan Kewarganegaraan di Universitas Negeri Yogyakarta (UNY). Penulis juga aktif melakukan riset terkait dengan kajian kewarganegaraan dan pariwisata. Untuk menghubungi penulis bisa melalui email: uwimartayadistp@gmail.com

Bunga Rampai Isu Global Pendidikan Kewarganegaraan yang disusun oleh dosen dan praktisis mata kuliah umum Pendidikan kewarganegaraan yang menghadirkan bacaan komprehensif tentang kewargaınegaraan kontemporer yang terus bergeser akibat digitalisasi, perubahan sosial-budaya, serta dinamika politik. Bab-bab awal menyoroti kewarganegaraan digital, disinformasi, dan pembentukan sikap politik generasi muda, sekaligus menegaskan pentingnya lifelong citizenship melalui pembelajaran sepanjang hayat untuk menopang moralitas dan demokrasi.

Di sisi lain, buku ini memperluas horizon konsep good citizenship bagi generasi berikutnya, mengkritik dominasi konsep kewarganegaraan seksual Barat, serta menawarkan pendidikan kewarganegaraan transformatif untuk membentuk identitas kewarganegaraan multidimensi, Perspektif multikulturalisme, negosiasi identitas etnik-nasional dan penguatan praktik deliberatif di ruang kelas dipaparkan sebagai strategi merawat demokrasi.

Isu keberlanjutan, pendidikan karakter inklusif sebagai resistensi kontrol politik, serta relasi politik terhadap pendidikan moral juga dibahas tajam. Pada ranah budaya, buku ini mengangkat fenomenologi Tradisi Seba Baduy di era digital, penjagaan ekspresi budaya tradisional, hingga kritik pengabaian pengetahuan lokal dalam kebijakan daerah. Buku ini relevan bagi akademisi, guru, mahasiswa dan pemerhati kebijakan khususnya yang ingin mengkaji perkembangan isu Pendidikan kewarganegaraan kontemporer.

ISBN 978-634-05-0129-2 (PDF)