



KETERBUKAAN INFORMASI MENGAWAL PENDIDIKAN INKLUSIF

Mirah Mahaswari

Prodi Ilmu Politik, Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Udayana
mirahmahaswari@gmail.com

Abstrak

Kebijakan publik terkait pendidikan sering dianggap sebagai isu sentral untuk mempercepat peningkatan daya saing bangsa Indonesia. Faktanya, indikator di bidang pendidikan memang berpengaruh besar terhadap peningkatan kualitas hidup masyarakat. Meskipun negara umumnya dianggap sebagai penyedia layanan pendidikan yang utama (*main education provider*), kenyataannya hanya sebagian kecil negara di dunia yang mampu melaksanakan mandat *Education for All*. Dengan demikian, aktor nonpemerintah melalui *civil society organization* (CSO) dibutuhkan untuk mengisi kesenjangan akses pendidikan tersebut. Artikel ini mengkaji bagaimana keterbukaan informasi telah membuka peran CSO dalam mendistribusikan pendidikan dasar, terutama bagi kelompok etnik minoritas yang terpinggirkan di Indonesia. Artikel ini menghadirkan studi kasus atas dua CSO bonafit di bidang pendidikan di Indonesia, yakni Indonesia Mengajar (IM) dan Sokola. Melalui kerangka *Education Exclusion and Inclusion (EEI) Framework* oleh Sayed and Soudien (2003), artikel ini menghasilkan keterbukaan informasi yang dapat dimanfaatkan dengan baik oleh CSO telah mendorong adanya transformasi di bidang pendidikan dengan pendekatan yang lebih inklusif dibandingkan peran negara sebelumnya.

Kata kunci: keterbukaan informasi, CSO, pendidikan inklusif

Abstract

Public policies related to education are often regarded as a central issue to accelerate the improvement of Indonesia's competitiveness. In fact, indicators in the education sector have a major impact on improving the quality of life of the community. Although the state is generally considered to be the main education service provider (main education provider), the fact is that only a small number of countries in the world are able to carry out the Education for All mandate. Thus, non-government actors through civil society organizations (CSOs) are needed to fill the access gap. This article examines how information disclosure has opened the role of CSOs in distributing basic education, especially for marginalized ethnic minority groups in Indonesia. This article presents a case study of two bonafit CSOs in the field of education in Indonesia, namely Indonesia Mengajar (IM) and Sokola. Through the framework of the Education Exclusion and Inclusion (EEI) Framework by Sayed and Soudien (2003), this article results in information openness that can be utilized well by CSOs, which has led to a transformation in education with a more inclusive approach than the previous state's role.

Keywords: information disclosure, CSO, inclusive education

I. PENDAHULUAN

Tulisan ini berangkat dari sudut pandang 'Gerakan Sosial dan Masyarakat Sipil', yang kami kerucutkan lagi lewat

studi kasus pada organisasi masyarakat sipil di bidang pendidikan. Menariknya, proses reformasi sejak akhir 90-an tersebut telah berperan besar dalam mengubah



wajah kebijakan pendidikan nasional kita. Dalam hal ini, kami akan berfokus pada ‘konsep desentralisasi’ dalam dunia pendidikan. Isu desentralisasi tersebut dapat kami pecah menjadi tiga hal: terkait keterlibatan aktor lokal dan pusat, kebijakan daerah dan kebijakan nasional, serta peran masyarakat sipil dan / atau negara.

Pertama, sejalan dengan temuan bahwa kendali politik di tingkat lokal makin menguat dengan maraknya desentralisasi (Agustino dan Yussoff, 2010: 5), dunia pendidikan kita pun turut bertransformasi untuk dipimpin aktor lokalnya di masing-masing daerah. Konsekuensi politisnya, aparatur pemerintahan di daerah adalah mereka yang punya ‘kedekatan’ dengan elit di pusat. Kondisi ini tak ayal menuntut terjadinya reformasi birokrasi di berbagai daerah di Indonesia. Kedua, terkait agenda kebijakan di tingkat lokal, reformasi politik membuat pemerintah daerah berkewenangan untuk ‘mengatur dan menyesuaikan’ prioritas kebijakan pendidikannya dalam mengejar target-target Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Contoh paling klasik adalah polemik standardisasi ujian nasional yang selalu ‘berubah’ akibat adanya tarik-menarik kepentingan lokal dan pusat. Terakhir, desentralisasi dan keterbukaan informasi telah mendukung adanya keterlibatan *civil society organization* (CSO) untuk menjadi perpanjangan tangan negara dalam mendistribusikan layanan pendidikan. Mengutip istilah *‘filling the gaps of service delivery’* (Lewis dan Kanji, 2009), ratusan CSO telah beroperasi di Indonesia dengan derajat keterlibatan dan kapasitas berbeda untuk mendidik generasi bangsa hingga ke daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T) di Indonesia. Kolaborasi antara gerakan masyarakat sipil dan negara inilah yang akan kami elaborasi lebih dalam di tinjauan pustaka, dengan menganalisis dua CSO bonafit di bidang pendidikan, yakni Indonesia Mengajar (IM) dan Sokola.

Secara historis, kehadiran gerakan masyarakat sipil mulai marak di Indonesia pada awal abad ke-20 (Budiarjo, 2017: 388). Gerakan ini sebenarnya secara alamiah muncul sebagai bentuk perilaku kolektif yang bertujuan untuk memperjuangkan penghidupan yang lebih baik sesuai nilai dan budaya masyarakat (Tarrow dalam Budiarjo, 2017). Dalam perkembangannya, para anggota gerakan sosial mulai mengorganisasi dirinya, dengan tujuan yang lebih besar, yakni berusaha mempengaruhi kebijakan publik tertentu (Ethridge dan Handelman dalam Budiarjo, 2017: 383). Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM) kemudian menjadi istilah yang populer di Indonesia, sebagai definisi atas organisasi milik masyarakat sipil yang didukung oleh agenda pembangunan nasional. Artikel ini secara sadar menggunakan istilah CSO yang berakar kuat dari pemikiran Gramsci dan deTocqueville tentang konsep *civil society* sebagai salah satu pilar demokrasi. Perkembangan CSO Indonesia memang banyak dipengaruhi oleh kehadiran CSO asing yang memiliki afiliasi dengan CSO atau aktor lokal.

Kaitannya dengan kebijakan di bidang pendidikan, CSO di Indonesia dapat dikategorikan berdasarkan fungsinya menjadi dua, yakni: CSO pelayanan publik (*education service delivery*) dan CSO advokasi (*education advocacy*). CSO pelayanan publik bertujuan membantu masyarakat mengakses pendidikan bagi peningkatan kualitas hidupnya. Sedangkan CSO advokasi berusaha menjembatani masyarakat dengan para pemangku kepentingan untuk mempengaruhi kebijakan di bidang pendidikan. Sejak Era Reformasi, kolaborasi antara CSO dan pemerintah lokal dan pusat mengalami peningkatan, baik dari sisi jumlah hingga jangkauan aktivitasnya. Bertambahnya kerjasama antara pemerintah dengan program-program CSO tersebut menunjukkan tingginya tingkat partisipasi politik masyarakat (Larana, Johnston, dan Gusfield dalam Budiarjo, 2017). Sejalan



dengan hal tersebut, partisipasi aktif antara CSO dan pemerintah juga mencerminkan bahwa Indonesia adalah negara demokrasi yang matang.

Dengan potensi bonus demografi di tahun 2030, Indonesia sudah semestinya memprioritaskan kebijakan pendidikan nasionalnya. Faktanya, kebijakan pendidikan hampir selalu menjadi fokus perdebatan di banyak negara, karena akses pendidikan dikaitkan erat dengan masa depan sebuah bangsa. Jika manfaat pendidikan perlu dijabarkan, maka hampir segala aspek kehidupan terkait kesejahteraan (*human wellbeing*) dan kebahagiaan (*happiness*) menjadi komponennya. Jika ditinjau dari pendekatan hak (*rights approach*), akses terhadap pendidikan dasar merupakan hak asasi universal sebagaimana ditekankan dalam UDHR 1948, pasal 26. 'Pendidikan dasar' (*basic education*), menurut (Hall and Midgley, 2004) terdiri dari pendidikan formal dan pendidikan nonformal. Meski secara umum negara adalah penyedia utama dari layanan pendidikan dasar, di banyak tempat, negara tidak dapat bekerja sendiri untuk mengamalkan mandat Education for All (EFA, 2000). Dengan demikian, penyedia layanan non-pemerintah, seperti pihak swasta dan CSO sangat penting dalam memenuhi kebutuhan publik akan pendidikan dasar (Hudson et al., 2010). Peran CSO pendidikan di Indonesia tak kalah krusialnya, mengingat Indonesia memiliki cakupan daerah 3T yang luas, dimana sebagian belum mampu dijangkau oleh sekolah negeri maupun sekolah swasta. Oleh karena itu, artikel ini secara khusus menganalisis peran CSO, baik di sektor pendidikan formal maupun non-formal, dalam mendukung pendidikan inklusif bagi kelompok etnik minoritas di lokasi 3T.

Indonesia perlu berbangga bahwa secara angka, kualitas pendidikan nasional yang terukur dalam angka partisipasi sekolah, jumlah guru, dan ketercapaian nilai standar nasional dalam kurun dua

dekade terakhir mengalami peningkatan signifikan (OECD dan ADB, 2015). Meskipun begitu, pekerjaan rumah kita masih terlampau banyak, bahkan untuk sekedar mengejar capaian negara tetangga. Tak dapat dipungkiri, Indonesia memang memiliki faktor geografis dan sosial budaya yang unik. Pertama, secara geografis, lokasi yang sulit menghambat distribusi akses pendidikan. Bagi masyarakat yang tinggal di pulau terluar, hutan pedalaman, atau daerah pegunungan, keberadaan institusi sekolah akan sangat menantang karena biasanya mereka memiliki infrastruktur dasar yang terbatas, seperti jalan, jembatan, air bersih atau listrik. Belum lagi jika bicara tentang fasilitas sekolah yang minimal, seperti fasilitas ruang kelas, buku pelajaran, dan perpustakaan (Hartono, 2014). Kondisi ini pun mengakibatkan kompetensi siswa dan guru tertinggal jauh dengan pendidikan di kota. Contoh kasus yang dikemukakan oleh Hartono, tidak adanya pasokan listrik mencegah penggunaan komputer sebagai alat bantu pembelajaran (*ibid.*).

Kedua, faktor sosial budaya, yang tecermin dari sistem budaya dalam kelompok etnik minoritas juga dapat menghambat akses edukasi masyarakat. Dalam beberapa kasus ekstrim, seperti kasus Suku Anak Dalam di Jambi (Manurung, 2013), masyarakat adat menganggap sekolah sebagai budaya aneh yang akan mengganggu tradisi mereka. Orang tua di komunitas semacam itu berpikir bahwa pendidikan dapat menyebabkan kekacauan dan membahayakan budaya mereka (*ibid.*). Jika ditinjau dari faktor ekonomi politik lokal, beberapa orang tua pun secara sadar menolak institusi sekolah karena mereka lebih menginginkan anaknya bekerja mendapatkan uang daripada belajar. Sebagian lainnya, mungkin sesungguhnya tidak menyadari arti penting pendidikan, namun hanya secara pasif mendaftarkan anak mereka ke sekolah (*ibid.*). Semua tantangan ini mengarah pada premis bahwa ada banyak penyebab sulitnya distribusi



pendidikan di Indonesia. Dengan demikian, CSO harus mampu menjembatani minimnya akses atas informasi dan berkolaborasi bersama pemerintah untuk meningkatkan inklusifitas pendidikan, sekaligus mengatasi ancaman *social exclusion*.

II. TINJAUAN PUSTAKA

CSO di bidang pendidikan

Artikel ini secara mendalam akan menganalisis dua CSO berskala nasional di bidang pendidikan, yakni IM dan Sokola. Tim penulis mencoba mengeksplorasi persamaan dan perbedaan kedua CSO dalam aktivitasnya untuk mendukung pendidikan inklusif, melalui narasi tentang sisi manajemen internal CSO, aktivitasnya, dan tantangan CSO di lapangan. Kedua organisasi lahir dalam dua dekade terakhir, IM sejak tahun 2009, sedangkan Sokola sudah lebih dahulu di tahun 2003. Keduanya sama-sama berfokus pada jenjang pendidikan dasar, yang programnya ditujukan bagi kelompok etnik minoritas di lokasi 3T. Sedangkan, perbedaan keduanya tecermin dalam sistem pendidikan yang didistribusikan pada masyarakat, IM bekerjasama dengan sekolah negeri setempat lewat pendidikan formal, sedangkan Sokola bergerak secara nonformal dengan mendirikan rumah belajar swadaya.

Tinjauan literatur pada tulisan ini dibuat berdasar pada tiga kerangka konseptual, mengenai kebijakan pendidikan inklusif, organisasi masyarakat sipil, dan demokrasi. Tim penulis juga membedah konsep tersebut lewat teori *Education Exclusion and Inclusion (EEI) Framework* oleh Sayed and Soudien (2003) dan beberapa pendekatan analitis, seperti pendekatan hak, multikultural, politis, dan pragmatis. Data yang terkumpul kami analisis dengan metode kualitatif.

Studi kasus: Indonesia Mengajar (IM) dalam pendidikan formal

IM didirikan oleh Anies Baswedan pada tahun 2009. Sebagai sebuah organisasi, pendekatan IM nampak serupa dengan Teach for America (AS) atau Teach First (Inggris), yang sebenarnya tidak berafiliasi dengannya. Menurut catatan Baswedan di Henny dan Widyastuti (2011), IM didirikan sebagai upaya komunal untuk ‘memenuhi janji kemerdekaan’. IM merupakan organisasi pendidikan yang berkembang pesat dengan lebih dari 1000 pengajar muda (PM) terlibat dalam gerakannya (IM, 2018). IM merekrut para PM yang sebagian besar baru lulus sarjana, untuk dilatih dan ditempatkan sebagai guru sekolah dasar di daerah selama satu tahun. Hingga saat ini, ada lebih dari 30 lokasi terpencil dengan sekitar 200 sekolah dasar yang menjadi penerima manfaatnya (beneficiaries). IM memiliki dua misi utama yang dinyatakan Baswedan (2012): mengajak pemuda Indonesia yang berkualitas untuk mengajar di daerah terpencil dan melengkapi mereka dengan keterampilan kepemimpinan dan meningkatkan pemahaman akar rumput (*grassroot understanding*) di Indonesia. Menurut Slater (2013), IM tidak bertujuan merekrut pemuda-pemuda ini hanya sebagai guru, namun justru menempatkan PM sebagai pemimpin inspirasional bagi mereka di desa terpencil. Setiap tantangan yang dihadapi peserta dipandang sebagai pelajaran kepemimpinan, toleransi budaya, dan pengembangan kapasitas.

Secara finansial, IM menghindari pendanaan dari pemerintah (IM, 2014), maka IM hanya menerima dana dari iuran publik dan MoU perusahaan. Selain kegiatan utamanya di daerah terpencil, IM sering mengadakan acara publik di masyarakat perkotaan sebagai strategi untuk mendorong kesadaran masyarakat dalam meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia. Menurut Lewis (2014), CSO dalam pemberian layanan pendidikan, idealnya mengelola hubungan baik dengan stakeholder disekitarnya. IM pun

mengakomodasinya melalui penyediaan pendidikan formal di sekolah umum dan berjejaring dengan dinas pendidikan setempat. IM memiliki fitur yang berbeda dengan CSO lainnya karena PM ditempatkan sebagai agen mereka, tidak hanya untuk kepentingan pendidikan, tapi juga untuk mempengaruhi perubahan positif di sekolahnya masing-masing.

Setiap PM bekerja di satu sekolah, di sebuah desa terpencil, untuk satu tahun masa pelayanan. Setiap sekolah pasti memiliki 'masalah pendidikan' tertentu yang harus ditangani setiap PM. Masalah yang paling umum adalah kekurangan guru, pencapaian siswa yang buruk, atau manajemen sekolah yang buruk (Henny dan Widyastuti, 2011). Dengan demikian, IM telah membangun sebuah pendekatan terhadap perubahan perilaku untuk mengatasi masalah tersebut. Untuk mempengaruhi perubahan, para PM melakukan empat rangkaian aktivitas selama layanan mereka (IM, 2014): pertama, kegiatan intra kurikuler, saat mereka mengajar siswa di kelas berdasarkan kurikulum nasional; Kedua, aktivitas ekstra kurikuler, saat mereka tampil di luar kelas bermain dan sesi belajar; Ketiga, pengembangan masyarakat, karena mereka menciptakan kegiatan edukasi masyarakat untuk anggota masyarakat; dan keempat, advokasi pendidikan, karena mereka berjejaring dengan dinas pendidikan daerah dan pejabat pemerintah untuk mempengaruhi kebijakan. IM menargetkan daerah yang didatanginya bisa menjadi 'desa mandiri' selama lima tahun. Harapannya, masyarakat setempat dapat melanjutkan perubahan positif yang ada di komunitas mereka sendiri.

Tim penulis mengidentifikasi ada tiga tantangan utama yang dihadapi IM dalam programnya: adanya tarik-menarik kekuatan (*power*) antara PM dan penduduk lokal, intervensi IM di daerah, dan

keberlanjutan program. Pertama, ada hubungan asimetris antara PM dan penduduk setempat. PM sering diposisikan sebagai orang yang lebih 'tinggi' dan terpelajar, yang 'membantu orang-orang yang tidak berpendidikan' di daerah terpencil, sebagaimana ditulis secara implisit oleh The Jakarta Post (2013a, 2013b, 2013c). Ini adalah narasi yang membuat setempat sebagai agen pasif dan karenanya bertentangan dengan gagasan bahwa IM untuk mendorong partisipasi masyarakat. Kedua, sering muncul friksi saat PM berusaha memperbaiki manajemen sekolah dan mempengaruhi perilaku guru dan siswa setempat. Sebagai anggota pengajar di sekolah, para PM harus mempertimbangkan secara hati-hati pendekatan mereka terhadap isu-isu tertentu, seperti: kasus kepala sekolah yang korup, guru yang sering absen, atau siswa korban kekerasan (seperti yang disampaikan oleh beberapa PM di Henny dan Widyastuti, 2011). Isu semacam itu dapat mengalihkan perhatian PM dari tugas utamanya untuk mengedukasi masyarakat. Ketiga, ada tantangan terhadap keberlanjutan program. Berhubung setiap PM diganti dalam jangka waktu satu tahun, PM wajib memastikan bahwa pada akhir tahun kelima kapasitas pemangku kepentingan lokal telah meningkat sesuai target dan mereka dapat melanjutkan manajemen sekolah secara mandiri.



Gambar 1. Siswa-siswa SD di Kabupaten Halmahera Selatan¹

¹ Sumber Foto 1: IM Website. *Tentang kami* (Februari 2018) <https://indonesiamengajar.org/tentang-indonesia-mengajar/> (Diakses 7 Feb 2018).



Studi kasus: Sokola dalam pendidikan nonformal

Sokola didirikan pada tahun 2003 oleh Butet Manurung dan rekan sejawatnya di Provinsi Jambi (Manurung, 2013). Pembentukan Sokola sebagai CSO terinspirasi oleh program CSO konservasi Indonesia, Warsi, tempat ia bekerja sebelumnya. Pada tahun 1999, Manurung adalah seorang fasilitator pendidikan di Warsi, Jambi. Dia segera menyadari bahwa tidak ada sekolah negeri yang sampai di komunitas adat Orang Rimba (*ibid.*). Dia juga memandang kurikulum nasional tidak relevan dengan penduduk setempat, sehingga hanya kurang berguna bagi kehidupan mereka sehari-hari. Kurikulumnya, menurutnya, terlalu homogen, terlalu Jawa-sentris dan tidak mengakomodasi keragaman budaya Indonesia (*ibid.*). Dengan demikian, Sokola mengakomodasi sistem pendidikan nonformal dengan mengembangkan kurikulum dan metode pengajaran mereka sendiri, yang disesuaikan dengan kebiasaan dan gaya hidup masyarakat setempat. Ia tidak berusaha mendirikan sekolah atau menyampaikan pengajaran seperti kelas konvensional. Misi Sokola adalah mengedukasi para penduduk asli (*indigenous people*) di Indonesia untuk mempersiapkan mereka menghadapi tantangan yang mungkin dihadapi di masyarakat umum (Sokola.org, 2016). Dengan mengintegrasikan pendidikan nonformal ke dalam struktur komunitas tertentu, ia berharap dapat memberdayakan masyarakat lokal untuk menangani masalah yang terjadi di dunia modern.

Hingga saat ini, Sokola telah menasar enam kelompok masyarakat adat di seluruh Indonesia: Orang Rimba, Asmat, Tayawi, Kajang, Wallago, dan Mariso. Ini telah meningkatkan angka melek huruf kepada lebih dari 10.000 individu, baik anak-anak maupun orang dewasa (*ibid.*). Sokola mengelola programnya melalui tim yang relatif kecil yang terdiri dari 17 orang, plus jumlah relawan yang relative lebih banyak

(Sokola.org, dalam 'program'). Selain memfasilitasi pendidikan, Sokola juga bekerja sebagai konsultan eksternal untuk program edukasi dengan CSO lain, seperti World Vision Indonesia, Plan International Indonesia, Save the Children Indonesia, dan Yayasan Pendidikan Masyarakat Adat Australia. Tidak mengherankan jika Sokola memperoleh sebagian besar pendanaannya dari donor internasional (Hartono, 2014). Tidak seperti IM, Sokola terbuka terhadap dukungan pemerintah, namun memang minim dukungan dana langsung dari pemerintah (*ibid.*).

Sokola memulai program edukasi pertamanya saat Manurung mengajar baca-tulis-hitung (*calistung*) kepada Orang Rimba di tahun 2003. Manurung menggunakan pendekatan pribadi terhadap anak-anak Orang Rimba, untuk menyadarkan mereka atas arti penting belajar, daripada memaksakan aturan pendidikan formal (Manurung, 2013). Dia membiarkan proses belajar mengalir secara alami tanpa ada pemaksaan, jadwal, atau target. Keinginannya untuk meningkatkan literasi warga didorong oleh kekhawatirannya terhadap isu lingkungan, bahwa faktanya penipisan hutan telah merambah kehidupan masyarakat adat di Jambi. Berhubung kehidupan mereka bergantung pada sector kehutanan, kemampuan literasi akan membantu mereka menghadapi kontrak (*deal*) dengan pihak swasta seperti perusahaan kelapa sawit, kertas, atau perusahaan pertambangan. Sebelumnya, kondisi buta huruf telah dimanfaatkan untuk memanipulasi warga dalam perdagangan (*ibid.*). Selain keterampilan melek huruf, keterampilan berhitung juga membantu mereka mengetahui nilai mata uang, menawar harga, dan mendekatkan mereka pada inklusi finansial.

Sokola menerapkan pendekatan yang unik, bagi seluruh programnya, yang sangat disesuaikan dengan kebutuhan warganya (*beneficiaries*). Dari web Sokola, saya mengidentifikasi berbagai pendekatan yang terjadi di setiap area.



Bagi Orang Rimba, melek huruf adalah suatu keharusan untuk memenuhi tantangan deforestasi. Bagi orang Wallago, melek huruf membantu mereka mengatasi keterpencilan akibat tantangan alam di pulau mereka. Cerita yang berbeda datang dari Tanatoa. Di sana, orang Kajang asli hanya mengenakan pakaian hitam sebagai simbol kesederhanaan, termasuk anak-anak mereka yang mau bersekolah di sekolah umum. Maka, Sokola mulai melayani anak-anak Kajang di tahun 2007. Selain itu, Sokola juga bekerja sama dengan CSO lokal di Halmahera untuk mengedukasi kelompok Tayawi. *Sokola Coastal School* didirikan pada tahun 2005 untuk komunitas kumuh di Mariso. Selain melek huruf, Sokola mengajarkan keterampilan kerajinan tangan dan komputer dengan bantuan pemerintah daerah. Program Ekspedisi Literasi Papua untuk masyarakat Asmat mulai diluncurkan pada tahun 2013, menjawab tantangan bahwa ada lebih dari 50% tingkat buta huruf di distrik Asmat, dimana lokasi yang terisolasi merupakan hambatan terbesar.

Sokola menggunakan pendekatan berbasis budaya dalam programnya. Maka, tim Sokola harus melakukan penilaian awal terhadap suatu wilayah untuk mengidentifikasi kebiasaan, kebutuhan, dan masalah khusus setempat. Namun yang terpenting, Sokola berpedoman apakah suatu kelompok memang memerlukan pendidikan atau tidak (Hartono, 2014). Jika pendidikan dibutuhkan, kurikulum dan metode pengajaran disesuaikan dengan kebutuhan budaya kelompok tersebut. Jika kelompok seperti itu tidak terjangkau oleh pendidikan formal, Sokola tidak menyesuaikannya dengan kurikulum nasional. Dengan demikian, Sokola melakukan pendekatan multikultural yang menciptakan inklusivitas pendidikan sesuai teori EEI, di mana Sokola memiliki fleksibilitas yang didasarkan pada kebutuhan peserta didiknya. Setiap kelompok masyarakat adat memiliki kebutuhan yang berbeda,

sehingga tidak ada bentuk pengajaran yang pasti dan jadwal tetap. Kegiatan belajar tidak selalu melibatkan buku dan pena: pohon-cabang, daun, atau batu bisa menggantikan bahan pembelajaran biasa (Manurung, 2013). Belajar berjalan melalui kegiatan informal yang menyenangkan yang menggabungkan aktivitas di luar ruangan dan interaksi dengan alam dan lingkungan sekitar. Di setiap daerah Sokola, 'gedung sekolah' biasanya berfungsi sebagai pusat komunitas, dimana penduduk setempat dapat bergabung dalam kegiatan atau mengadakan acara komunitas (Sokola.org, 2016).

Sokola mengutamakan proses regenerasi pengajar yang melibatkan penduduk setempat, untuk memastikan keberlanjutan programnya. Berdasarkan pandangan EEI, proses ini berarti CSO telah menyeimbangkan dinamika kekuasaan antara organisasi dan masyarakat lokal. Di Jambi, misalnya, Sokola telah memprakarsai Kelompok Makekal Bersatu (KMB) sebagai subkelompok, di mana remaja Orang Rimba yang telah mendapatkan keterampilan membaca dapat menjadi guru bagi anak-anak Orang Rimba berikutnya (Manurung, 2013). Pada tahun 2013, jumlah Orang Rimba yang melek huruf mencapai 300 orang. KMB juga berperan penting sebagai fasilitator ketika Orang Rimba menghadapi masalah dengan pihak luar, seperti kesepakatan batas tanah, penyakit serius atau kecelakaan, perdagangan skala besar dan sebagainya (*ibid.*). Pada tahun 2009, KMB bahkan bertindak sebagai mitra pemerintah yang terlibat dalam investigasi pembalakan liar di Sumatra (*ibid.*). Ini menunjukkan bahwa pendidikan telah mengantarkan Orang Rimba hidup bersama masyarakat luas, dengan tetap mempertahankan lokalisme mereka.



Gambar 2. Butet Manurung bersama seorang peserta didik dari suku Anak Dalam²

Penulis mengidentifikasi tiga tantangan utama dalam program edukasi Sokola. Pertama, bentrokan budaya hampir pasti terjadi saat Sokola bekerja dengan kelompok etnis minoritas yang ekstrim dalam memproteksi budaya mereka. Contoh kasusnya, beberapa anggota Orang Rimba yang lebih tua menolak pendidikan yang dibawa Sokola karena mereka melihatnya sebagai 'produk modern' yang akan menghilangkan ciri adat mereka (Manurung, 2013). Dalam satu kasus, ketika beberapa Orang Rimba sakit (karena penyakit wabah), Manurung dimarahi oleh orang tua pasien, yang percaya bahwa pendidikan itulah yang telah membawa nasib buruk (*ibid.*). Selain itu, perbedaan gender adalah tantangan budaya yang signifikan. Anak perempuan biasanya sangat diproteksi dari 'dunia luar', termasuk akses ke sekolah. Hingga 2013, hanya ada lima perempuan Orang Rimba yang pernah mengikuti program Sokola (Hartono, 2014). Tantangan kedua adalah adanya hambatan bahasa, karena masyarakat adat hanya berbicara bahasa lokal mereka. Ini menjadi salah satu alasan mengapa mereka tidak bisa dijangkau oleh sekolah negeri, mengingat bahasa Indonesia adalah bahasa 'asing' untuk mereka (*ibid.*). Staf Sokola pun harus belajar bahasa lokal mereka terlebih dahulu sebelum memulai proses mengajar. Tantangan ketiga adalah kesulitan dalam mengklasifikasikan anak-anak berdasarkan kemampuan belajar mereka,

karena tidak ada sistem penilaian atau sistem kelas resmi dari Sokola. Meskipun beberapa anak mungkin lebih cepat memahami materi, mereka tetap harus belajar dengan siswa lain yang kurang cakap dalam sebuah kelompok. Hal ini terkadang mengintimidasi anak-anak yang tertinggal dan dapat memperlambat proses pengajaran (*ibid.*).

Temuan

Dari studi kasus IM dan Sokola, artikel ini membedah pendekatan gerakan sosial kedua CSO melalui tiga aspek utama: pendekatan gerakan, kemitraan dengan pemerintah, dan strategi partisipasi lokal. Pertama, mengenai pendekatan gerakan, IM memberatkan sisi 'supply' PM dengan merekrut 70-an PM setiap tahunnya. Sementara Sokola menerapkan pendekatan 'demand' masyarakat dengan melakukan asesmen kondisi masyarakat setempat. Sokola menganalisis apakah penduduk lokal membutuhkan layanan mereka atau tidak. Selain itu, Sokola tidak menargetkan jumlah guru yang ditugaskan atau durasi pelayanan mereka.

Kedua, berdasarkan kemitraan dengan pemerintah. IM menjalin hubungan dekat dengan pemerintah daerah, karena mereka bekerja dalam ekosistem yang ditentukan pemerintah yaitu institusi sekolah negeri. Menurut Clark (1991), IM melakukan peran pelengkap (*complementary role*) dari layanan pemerintah. Dalam sistem pendidikan formal, IM menerapkan kurikulum nasional, dengan sedikit penyesuaian berdasarkan kapasitas lokal. IM juga menerapkan sistem penilaian nasional dan ujian nasional. Dalam pelayanan sehari-hari, PM mengajar dengan bahasa Indonesia sebagai bahasa akademik di kelas. Meskipun begitu, para PM tetap belajar berbicara bahasa lokal dalam interaksi sehari-hari mereka. Sokola mengambil jalan yang berbeda sebagai

² Sumber Foto 2: Website Sokola. News. (3 Maret 2012) <https://indonesiamengajar.org/tentang-indonesia-mengajar/> (Diakses 7 Feb 2018).



alternatif layanan publik (*alternative role*) dengan memberikan pendidikan nonformal. Sokola bekerja secara independen, menyesuaikan kurikulum mereka sendiri sesuai dengan kebutuhan penduduk setempat. Oleh karena itu, tidak ada sistem penilaian atau ujian nasional dalam kurikulum mereka. Guru harus menguasai bahasa setempat agar bisa mengajar, dengan sedikit niat baik untuk mempromosikan penggunaan bahasa Indonesia selama belajar.

Ketiga, walaupun kedua LSM menyadari bahwa partisipasi lokal merupakan aspek penting dalam penugasan mereka. Ada perbedaan mengenai bagaimana pengajar kedua CSO diposisikan dalam masyarakat. Baik PM dan pengajar di Sokola sama-sama tinggal bersama warga dalam keseharian mereka, karena hal ini membuat pembelajaran menjadi lebih efektif. Namun, IM menampilkan para gurunya sebagai ikon 'inspirasional' dengan harapan aktor lokal akan terinspirasi dan termotivasi untuk bertindak lebih baik. Melalui rekrutmen terbuka dua kali setahun, pemuda 'inspiratif' dipilih sebagai PM. Di sisi lain, guru Sokola mempertahankan sikap *low-profile*. Sokola bertujuan untuk meregenerasi siswa lokal untuk menjadi guru berikutnya bagi rekan-rekan mereka. Dengan demikian, diharapkan pembelajaran dapat ditopang oleh masyarakat setempat secara mandiri.

Pendidikan inklusif dalam kerangka teori EEI

Kerangka *Education Exclusion and Inclusion (EEI)* (Sayed dan Soudien, 2003) melihat bagaimana wacana eksklusivitas dan inklusivitas di sektor pendidikan diterjemahkan dalam kehidupan sehari-hari. Teori EEI dipilih karena mengeksplorasi konsep inklusi pendidikan di Negara Dunia Ketiga, yang mencerminkan kasus di India dan Afrika Selatan. Tidak seperti konsep inklusi di Dunia Barat yang melahirkan *Social Exclusion units* dalam pemerintahan

Negara Inggris, isu ketidaksetaraan dan konsep pendidikan inklusif memang memiliki pemaknaan berbeda di negara berkembang seperti Indonesia. Teori EEI menawarkan empat kualifikasi untuk membahas konsep eksklusif dan inklusif tersebut (*ibid.*).

Pertama, EEI menyadari bahwa kebijakan inklusif dapat menciptakan 'bentuk eksklusivitas baru'; Kerangka tersebut menantang pandangan normatif bahwa kebijakan inklusi adalah cara untuk menegasikan eksklusivisme di masyarakat. Seiring dengan pendapat Byrne (2005) bahwa pendidikan berkaitan dengan 'mobilitas sosial', kebijakan pendidikan inklusif seharusnya berfokus untuk merangkul semua orang tanpa terkecuali (EFA, 2000). Kedua, EEI melihat proses transformasi pendidikan menjadi inklusif dengan memperhatikan dinamika hubungan kekuasaan (*power relations*) di masyarakat. Seperti pernyataan Kabeer (2000), "*pengucilan sosial (social exclusion) adalah proses sosial yang mengungkap perjuangan sosial, ekonomi, dan politik dalam mereproduksi atau menantang kekuatan dominan*". Ketiga, proses inklusi pendidikan memperhatikan perbedaan dan sifat kelompok yang tidak setara, antara perbedaan ras, kelas, dan jenis kelamin. Dengan demikian, kerangka EEI memperhatikan 'siapa' yang 'dikucilkan atau disertakan'. Keempat, EEI mencirikan adanya kompleksitas antara ras, kelas, dan gender yang memiliki tarik-menarik secara politis di lingkungan lokal, seperti di sekolah.

De Haan, Sayed dan Soudien (2003) mengkritik EEI, dengan menegaskan bahwa tidak ada pendekatan ideal '*one size fits all*' dalam wacana inklusi: ketidaksetaraan tidak dapat ditangani hanya dengan memberikan kesempatan yang sama untuk semua kelompok dalam masyarakat. Kerangka EEI melihat bahwa warga negara selalu berada dalam situasi sosial politik yang heterogen dan tidak stabil, sehingga menunjukkan bahwa kelompok minoritas



harus selalu dijadikan target pendidikan inklusif (Sayed et al, 2003). EEI juga menyoroti adanya kesulitan dalam menyediakan akses pendidikan: seseorang harus bertanya apakah program CSO tertentu telah memberi kesetaraan akses atau menimbulkan kesenjangan di masyarakat. Kritik lain oleh Pant dan Rogers (*ibid.*) menganggap bahwa kelompok minoritas di masyarakat cenderung merasa dirampas dan ingin disertakan. Mereka berpendapat bahwa warga negara secara sadar dapat mengucilkan diri dari preferensi mayoritas dan memilih ruang alternatif. Slee (2001) menentang hal ini dengan mengatakan bahwa pendidikan inklusif harus dilihat sebagai masalah sektoral, bukan sekedar masalah individu atau kelompok minoritas.

Setelah mempelajari perbedaan signifikan antara IM dan Sokola, artikel ini berpendapat bahwa pendekatan layanan pendidikan nonformal Sokola lebih sesuai daripada IM. Dinamika politik di masyarakat sangat mempengaruhi proses di mana sekompok orang menjadi eksklusif atau inklusif, dengan demikian, menyeimbangkan 'posisi dan kedudukan' antara staf CSO dan masyarakat lokal merupakan isu penting. Oleh karena itu, strategi Sokola dalam mempertahankan kesederhanaan profil guru di wilayah kerjanya lebih tepat daripada pendekatan IM yang mendorong para guru muda sebagai 'pemimpin'. Dalam hal ini, Sokola berusaha menjadi penyeimbang di masyarakat dengan lebih peka pada isu ketidaksetaraan, dan mendukung keterlibatan penduduk setempat dalam proses pendidikan. Selain itu, pendekatan 'regenerasi guru lokal' oleh Sokola dalam membantu penduduk setempat untuk menjadi pendidik berikutnya menunjukkan proses pemberdayaan lokal untuk pendidikan inklusif.

Kerangka EEI juga menyatakan bahwa seseorang harus memperhatikan 'siapa' yang dimarginalkan dalam dunia pendidikan (Sayed and Soudien, 2003). Pendidikan formal, seperti yang

disampaikan oleh IM, bersifat lebih 'homogen' dan 'universal', karena mengajarkan kurikulum nasional kepada kelompok masyarakat adat dengan hanya sedikit penyesuaian terhadap kebudayaan asli mereka. Kurikulum nasional, seperti yang dikatakan oleh Manurung (2013), terlalu Jawa-sentris dan hanya menunjukkan pemahaman yang terbatas tentang kelompok etnis minoritas, yang mungkin adalah faktor berpengaruh dalam isu marginalitas mereka. Pendekatan Sokola lebih tepat untuk kebutuhan kaum etnik minoritas, karena subjek pengajaran, metode mengajar, dan penggunaan bahasa bersifat kustom untuk masyarakat setempat. Dalam kata-kata Freire (2005), metode Sokola lebih 'bersifat dialogis dan memanusiakan', karena isi pembelajaran berasal dari masyarakat setempat. Akhirnya, penduduk setempat dapat dengan mudah berhubungan dengan kurikulum yang disesuaikan dengan budaya dan perilaku mereka dalam pengiriman Sokola yang tidak formal.

III. PENUTUP

Artikel ini telah menganalisis bahwa pendidikan inklusif yang dibawa oleh IM dan Sokola mampu mendorong demokratisasi di Indonesia. Meskipun pemerintah Indonesia sebagai penyedia pendidikan yang utama (*main education provider*) telah berusaha untuk mencapai kerangka UDHR tentang pendidikan universal, sejumlah kendala masih terjadi di lapangan, seperti: distribusi guru yang tidak merata, infrastruktur sekolah yang minim, dan kurikulum yang 'homogen' dan 'Jawa-sentris'. Dengan demikian, CSO hadir untuk menjembatani keterbatasan negara tersebut dengan memberikan akses pendidikan secara langsung kepada masyarakat. IM dan Sokola adalah dua CSO yang digunakan sebagai studi kasus dalam artikel ini, dimana keduanya mengedukasi masyarakat etnik minoritas di daerah-daerah terpencil di Indonesia.



Mereka menghadapi tantangan umum dalam penyampaian, seperti keterbatasan akses terhadap fasilitas pendidikan, medan yang sulit, dan hambatan budaya yang tinggi. Uniknya, kedua CSO ini telah menerapkan pendekatan yang berbeda dalam program mereka. IM menerapkan sistem pendidikan formal, sementara Sokola menerapkan pendidikan nonformal. Artikel ini menganalisis perbedaan tersebut lewat kerangka teori EEI (Sayed dan Soudien, 2010) dan menyimpulkan bahwa sistem pendidikan nonformal di Sokola lebih efektif dalam mendorong pendidikan inklusif di Indonesia. Hal ini dikarenakan pendekatan pendidikan Sokola terdiri atas: pertama, kurikulum dan metode pengajaran yang penggunaannya disesuaikan kebutuhan pendidikan lokal dan adanya pengajaran dalam bahasa daerah; Kedua, pengajar Sokola yang memosisikan dirinya *'low-profile'* telah menyeimbangkan hubungan kekuasaan antara staf Sokola dan masyarakat (*beneficiaries*), yang sangat penting dalam mendorong pendidikan inklusi; Ketiga, strategi Sokola dalam melatih kader lokal untuk menjadi guru mendorong partisipasi masyarakat, yang penting bagi keberlanjutan program CSO.

Artikel ini pun menawarkan sejumlah rekomendasi kebijakan pendidikan nasional yang mendorong inklusivitas dan demokrasi, terutama bagi masyarakat 3T di Indonesia. Pertama, adanya formulasi kebijakan pendidikan inklusif yang secara khusus menargetkan kelompok marginal, atau dalam kasus ini, masyarakat asli (*indigenous people*) yang tinggal di daerah terpencil. Selama ini, istilah pendidikan inklusi di Kemdikbud hanya berfokus pada siswa penyandang cacat (*difable*) dan / atau bertalenta khusus (*people with special needs*), sebagaimana tercantum dalam UU Ketenagakerjaan No 70/2009. Dalam merancang kebijakan, Kemdikbud seharusnya mampu berkolaborasi dengan banyak aktor, termasuk perwakilan Aliansi Masyarakat

Adat Nusantara (AMAN) atau organisasi serupa lainnya yang dapat menyuarakan perspektif masyarakat adat.

Kedua, terkait dengan poin sebelumnya, pemerintah daerah dan CSO harus memperkuat mekanisme yang memungkinkan terjalinnya kemitraan dengan aktor di daerah. Dalam kasus IM, jejaring yang baik antara CSO dan pemerintah daerah telah membawa beberapa manfaat, diantaranya pejabat berwenang dapat mendukung keberlanjutan program dan mempertahankan perubahan positif bagi pemangku kepentingan di lapangan (kepala sekolah, guru, siswa atau orang tua). Dalam jangka panjang, ada pula harapan bahwa dinas pendidikan di daerah akan lebih bersemangat dalam merancang program edukasi yang inovatif dan menjawab kebutuhan kelompok minoritas di wilayahnya.

Ketiga, meskipun sekolah formal adalah sistem pendidikan yang diutamakan dalam agenda kebijakan nasional, kita harus memberi perhatian khusus pada sistem pendidikan nonformal. Para pembuat kebijakan harus mempertimbangkan bahwa pendidikan non-formal, seperti program Sokola maupun sekolah vokasi, sama pentingnya dengan institusi pendidikan formal.

Keempat, beberapa masalah klasik seperti rendahnya kualitas guru, tingginya tingkat ketidakhadiran guru, dan distribusi guru yang tidak merata, membuat pemerintah harus mengatur strategi dalam menjamin peningkatan mutu guru di Indonesia. Contoh langkah sudah dilakukan seperti sertifikasi guru atau pemberian tunjangan guru di daerah terpencil, nyatanya tidak efisien (Suryadarma dan Jones, 2013), dimana program ini menyedot banyak anggaran belanja pemerintah, namun minim dalam peningkatan kualitas belajar mengajar. Suryadarma dan Jones juga menambahkan bahwa program tersebut masih lekat dengan budaya korupsi dan minim koordinasi dalam implementasi



kebijakannya. Dengan demikian, *good governance* perlu diterapkan untuk semua pemangku kepentingan di bidang pendidikan, mulai dari birokrat hingga guru lokal.

Kelima, pemerintah perlu lebih banyak bermitra dengan CSO untuk mengantarkan anak-anak di lokasi 3T menjadi ujung tombak SDM Indonesia yang berdaya saing di tahun 2030. Bagi anak rimba dan wilayah terpencil lainnya, pendidikan kerap membungkam kreativitas dan daya inovasi mereka karena daya dobrak yang lemah. Oleh sebab itu, gerakan CSO semacam IM dan Sokola masih sangat diperlukan dalam membentuk generasi bangsa yang unggul, lekat dengan kearifan lokal namun tetap bersinergi dengan keterbukaan informasi dan kemajuan zaman.

REFERENSI

- Agustino, L dan Yusoff, MA. "Politik Lokal di Indonesia." *Jurnal AIPI*, no.21 (2010): 5-30.
- Budiarmo, Miriam. *Dasar-dasar Ilmu Politik (edisi revisi)*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama, 2017.
- Baswedan, Anies. *Non-Governmental Efforts dan Movement to Improve Learning*. Presentation at 2012 Indonesia Update Conference, Australian National University. (September, 2012), https://crawford.anu.edu.au/acde/ip/pdf/update/2012/Indonesia_Update_2012_2_1_Anies_Baswedan.pdf. (Diakses 2 Feb, 2018).
- Byrne, David. *Social Exclusion*. 2nd ed. Maidenhead, Englan, New York: Open University Press.
- Clark, John D. *Democratising Development: the Role of Voluntary Organizations*. London: Earthscan, 1991.
- EFA. *Education for All: Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO, 2000.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Ed: Revision. London & New York: Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
- Hall, Anthony dan James Midgley. *Social Policy for Development*. London: SAGE, 2004.
- Hartono, Louisa. *The Role of Non-Governmental Organization as A Non-State Education Provider to the Unreached Groups in Indonesia*. Unpublished Thesis. Geneva: The Graduate Institutes, 2014.
- Henny dan Retno Widyastuti. *Indonesia Mengajar: Karya Pengajar Muda* [Indonesia Mengajar: The Work of Young Teachers]. Yogyakarta: Bentang Pustaka, 2011.
- Hudson, John., Stefan Kuhner, dan Stuart Lowe. *The short guide to social policy*. Bristol: the Policy Press, 2010.
- IM (Indonesia Mengajar) *Profil Pengajar Muda* (September 2014), https://issuu.com/indonesiamengajar/docs/profil_indonesia_mengajar-2014. (Diakses 2 Feb 2018).
- IM Website. *Tentang kami* (Februari 2018) <https://indonesiamengajar.org/tentang-indonesia-mengajar/> (Diakses 2 Feb 2018).
- Kabeer, Naira. "Social Exclusion, Poverty, dan Discrimination: Towards an Analytical Framework." *IDS Bulletin*. Vol 31(4) (2000): 83-97.
- Lewis, David. *Non-governmental Organizations, Management dan Development*. 3rd ed. London: Routledge, 2014.
- Lewis, David., dan Nansen Kanji. *Non-Governmental Organisations dan Development*. London: Routledge, 2009.
- Manurung, Butet. *Sokola Rimba*. Jakarta: Insist Press, 2013.
- OECD dan ADB. *Reviews of National Policies for Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Jakarta: OECD dan ADB, 2015.
- Sayed, Yusuf. dan Crain Soudien. "(Re)Framing Education Exclusion dan Inclusion Discourses". *IDS Bulletin*, 34(1),(2003): 9-19.
- Sayed, Yusuf. dan Crain Soudien, dan Nazir Carrim. "Discourses of Exclusion dan Inclusion in the South: Limits dan Possibilities". *Journal of Educational Change* (2003) 4: 231.
- Slater, May. "Teaching Remote Indonesia". *Inside Indonesia* 111. (2013), <http://www.insideindonesia.org/feature-editions/teaching-remote-indonesia> (Diakses 2 Februari 2018).
- Slee, Roger. "Inclusion in Practice: Does Practise Make Perfect?" *Educational Review*. Vol 53 No.2. (2001).113-123
- Sokola Website. *About us*. (2016). <http://www.sokola.org/dev1/> (Diakses 2 Feb 2018).
- Suryadarma, Daniel dan Gavin Jones, G. *Education in Indonesia*. Canberra: Australian National University, 2013.
- The Jakarta Post. "Indonesia Mengajar to promote community service in education". *The Jakarta Post*. Tue, October 01 (2013a), <http://www.thejakartapost.com/news/2013/10/01/indonesia-mengajar-promote->



community-service-
education.html#sthash.T92rNF5M.dpuf
(Diakses 2 Feb 2018).

“Youth looks to education to make a
difference.” *The Jakarta Post*. Sat,
October 05 (2013b),
<http://www.thejakartapost.com/news/2013/10/05/youth-looks-education-make-a-difference.html#sthash.a7nVf3Vr.dpuf>
(Diakses 2 Feb 2018).

“Top talent ready to teach poor”. *The
Jakarta Post*. Mon, July 20 2013. (2013c),
<http://www.thejakartapost.com/news/2013/06/17/top-talent-ready-teach-poor.html>
(Diakses 2 Feb 2018).