

REKONSEPTUALISASI PENDIDIKAN DASAR UNTUK KEBERLANJUTAN SOSIAL: INTEGRASI PENGETAHUAN *INDIGENOUS* DAN KEARIFAN LOKAL DALAM KERANGKA PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF DI KALIMANTAN

Muhammad Mochtar Mandala Silam^{1*}, Muhammad Ihsan², Nia Riani³, Sasya Nabila⁴, Syahdati Ilmiyah⁵

¹ STIA Bina Banua Banjarmasin

^{2,3,4,5} Universitas Sapta Mandiri

¹ Jl. Pramuka No.17, Pemurus Luar, Kec. Banjarmasin Tim., Kota Banjarmasin, Kalimantan Selatan 70249, Indonesia.

^{2,3,4,5} Batu Piring Km 1,5 Depan, Lingsir, Kec. Paringin Sel., Kabupaten Balangan, Kalimantan Selatan 71611, Indonesia.

Email : mochtar.mandala69@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history:

Received,

28 February 2026

Revised,

24 March 2026

Accepted,

29 March 2026

Kata Kunci:

Keberlanjutan Sosial,
Pengetahuan Indigenous,
Pembelajaran
Transformatif,
Pendidikan
Pembangunan
Berkelanjutan, Keadilan
Epistemik.

Keywords:

Social
Sustainability,
Indigenous Knowledge,
Transformative Learning,
Education Sustainable
Development, Epistemic
Justice.

Abstrak

Penelitian ini secara kritis mengkaji bagaimana pendidikan dasar dapat direkonseptualisasikan sebagai ruang strategis bagi keberlanjutan sosial melalui integrasi sistematis kearifan lokal dan perspektif *indigenous*. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi multi-situs pada beberapa sekolah dasar negeri di Kalimantan Tengah. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi kelas, serta analisis dokumen kebijakan yang melibatkan guru, kepala sekolah, dan perwakilan masyarakat. Secara teoretis, penelitian ini berlandaskan pada konsep *Education for Sustainable Development* (ESD), teori pembelajaran transformatif, dan pedagogi kritis, sehingga memungkinkan analisis mendalam mengenai bagaimana pengetahuan lokal dapat merekonstruksi struktur pedagogis dan praktik kelembagaan sekolah. Temuan penelitian mengidentifikasi tiga ketegangan utama: (1) fragmentasi epistemologis antara mandat kurikulum nasional dan tradisi pengetahuan lokal; (2) keterbatasan pedagogis yang membatasi praktik pembelajaran dialogis dan partisipatif; serta (3) kesenjangan kebijakan struktural yang menghambat inisiatif keberlanjutan berbasis komunitas. Meskipun demikian, sekolah yang secara intentional mengintegrasikan etika ekologis lokal, nilai-nilai komunal, dan narasi budaya menunjukkan penguatan agensi siswa, pembentukan identitas kolektif, serta berkembangnya disposisi pro-lingkungan.

Abstract

This study critically examines how primary education can be reconceptualized as a strategic space for social sustainability through the systematic integration of local wisdom and indigenous perspectives. The study employed a qualitative approach with a multi-site study design in several public primary schools in Central Kalimantan. Data were collected through in-depth interviews, classroom observations, and policy document analysis involving teachers, principals, and community representatives. Theoretically, the study is grounded in the concepts of Education for Sustainable Development (ESD), transformative learning theory, and critical pedagogy, allowing for an in-depth analysis of how local knowledge can reconstruct the pedagogical structures and institutional practices of schools. The findings identify three key tensions: (1) epistemological fragmentation between national curriculum mandates and local knowledge traditions; (2) pedagogical limitations that limit dialogic and participatory learning practices; and (3) structural policy gaps that hinder community-based sustainability initiatives. Nevertheless, schools that intentionally integrate local ecological ethics, communal values, and cultural narratives demonstrate enhanced student agency, collective identity formation, and the development of pro-environmental dispositions.

PENDAHULUAN

Percepatan krisis sosio-ekologis global yang mencakup perubahan iklim, degradasi keanekaragaman hayati, serta meningkatnya ketimpangan sosial telah memperkuat urgensi transformasi pendidikan sebagai respons strategis terhadap tantangan keberlanjutan (Orr, 2004; UNESCO, 2020). Dalam diskursus kebijakan internasional, keberlanjutan tidak lagi dipahami secara sempit sebagai upaya konservasi lingkungan, melainkan sebagai proyek multidimensional yang mencakup integritas ekologis, kohesi sosial, kontinuitas budaya, dan keadilan antargenerasi (Agyeman, 2013; Sterling, 2001). Dalam kerangka ini, pendidikan diposisikan bukan sekadar sebagai instrumen transmisi pengetahuan, tetapi sebagai ruang transformasi sosial yang menentukan arah masa depan masyarakat (Biesta, 2010; Wals, 2011).

Meskipun agenda Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan (*Education for Sustainable Development/ESD*) telah memperoleh legitimasi normatif dalam berbagai kebijakan global (UNESCO, 2017, 2020), praktik pendidikan formal masih kerap mereproduksi orientasi epistemologis yang sempit dan teknokratis (Jickling & Wals, 2008; Kopnina, 2012). Sistem pendidikan modern cenderung mengutamakan standar kompetensi terpusat dan kerangka evaluasi kuantitatif yang kurang responsif terhadap keragaman konteks sosial-budaya (Biesta, 2010). Akibatnya, sistem pengetahuan *indigenous* dan epistemologi lokal sering ditempatkan pada posisi marginal, dianggap sebagai pelengkap kultural, bukan sebagai sumber legitimasi konseptual dalam pembelajaran (Smith, 2012; De Sousa Santos, 2014).

Kondisi ini menjadi semakin relevan dalam konteks wilayah dengan keragaman budaya tinggi seperti Kalimantan. Sebagai kawasan yang memiliki kekayaan ekologis dan pluralitas budaya, Kalimantan menyimpan tradisi pengetahuan *indigenous* yang merepresentasikan relasi harmonis antara manusia, alam, dan dimensi spiritual (Whyte, 2017; Shiva, 1993). Pengetahuan tersebut tidak hanya berbentuk praktik ekologis tradisional, tetapi juga mengandung nilai-nilai etis dan struktur sosial yang menopang keberlanjutan komunitas (Bowers, 2001; Escobar, 2018). Namun demikian, dalam sistem pendidikan dasar yang diatur oleh kurikulum nasional yang terstandar, integrasi pengetahuan lokal sering kali tidak memperoleh ruang struktural yang memadai (Tikly, 2004; Tikly & Barrett, 2011).

Ketegangan antara mandat kurikulum nasional dan tradisi pengetahuan lokal menghasilkan fragmentasi epistemologis dalam praktik pendidikan dasar. Di satu sisi, sekolah dituntut untuk memenuhi capaian pembelajaran yang telah ditentukan secara nasional. Di sisi lain, komunitas lokal mengharapkan sekolah menjadi institusi yang mentransmisikan nilai budaya, etika ekologis, dan identitas kolektif (Young, 2000; Noddings, 2013). Ketegangan ini menjadi krusial pada jenjang pendidikan dasar, karena pada tahap inilah fondasi kognitif, moral, dan sosial peserta didik dibentuk (Biesta, 2010).

Dalam konteks ini, keberlanjutan sosial menjadi konsep kunci. Keberlanjutan sosial tidak hanya merujuk pada stabilitas sosial, tetapi juga mencakup kontinuitas budaya, kohesi komunitas, partisipasi demokratis, serta tanggung jawab antargenerasi (Agyeman, 2013; Young, 2000). Pendidikan dasar, oleh karena itu, memiliki posisi strategis sebagai ruang pembentukan kesadaran relasional dan identitas kolektif yang berakar pada konteks lokal (Sterling, 2010). Apabila keberlanjutan dipahami sebagai orientasi etis dan relasional terhadap dunia, maka integrasi sistem pengetahuan *indigenous* dalam pendidikan dasar merupakan prasyarat konseptual yang tidak dapat diabaikan (De Sousa Santos, 2014; Fricker, 2007).

Berbagai studi tentang ESD di Indonesia umumnya berfokus pada literasi lingkungan atau implementasi kebijakan kurikulum (González-Gaudiano, 2016; Leal Filho, 2010). Meskipun memberikan kontribusi penting, kajian-kajian tersebut relatif kurang memberikan perhatian pada dimensi epistemologis keberlanjutan dalam tata kelola pendidikan dasar (Wals & Corcoran, 2012). Secara khusus, masih terbatas penelitian yang mengkaji bagaimana pengetahuan *indigenous* dapat secara sistematis merekonstruksi struktur pedagogis dan kelembagaan dalam sistem pendidikan formal (Smith, 2012; De Sousa Santos, 2014).

Dengan mengkaji pertanyaan-pertanyaan tersebut, penelitian ini berkontribusi pada perluasan diskursus keberlanjutan sosial dan transformasi pendidikan dalam konteks Global South (Andreotti, 2011; Mignolo, 2011). Pendidikan dasar diposisikan sebagai arena keadilan epistemik dan pembaruan sosio-ekologis (Fricker, 2007), sekaligus sebagai ruang negosiasi antara universalitas kebijakan dan partikularitas konteks lokal (Tikly, 2004). Dengan demikian, penelitian ini menantang model keberlanjutan yang bersifat universalistik dan menawarkan pendekatan alternatif yang berakar pada pluralisme epistemologis dan responsivitas kontekstual (Escobar, 2018; De Sousa Santos, 2014).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk merekonseptualisasikan pendidikan dasar sebagai ruang strategis bagi keberlanjutan sosial melalui integrasi sistematis pengetahuan *indigenous* dan kearifan lokal dalam kerangka pembelajaran transformatif. Alih-alih memposisikan pengetahuan lokal sebagai muatan tambahan, penelitian ini menempatkannya sebagai elemen konstitutif dalam proses pendidikan yang berorientasi keberlanjutan. Penelitian ini dipandu oleh tiga pertanyaan utama:

1. Bagaimana sekolah dasar di Kalimantan menegosiasikan relasi antara mandat kurikulum nasional dan tradisi pengetahuan lokal?
2. Praktik pedagogis apa yang memungkinkan atau justru membatasi integrasi nilai ekologis dan komunal berbasis *indigenous*?

3. Bagaimana kerangka pendidikan berbasis keberlanjutan transformatif dapat dikembangkan untuk mengatasi fragmentasi epistemologis dan kesenjangan kebijakan struktural?

Dengan mengkaji pertanyaan-pertanyaan tersebut, penelitian ini berkontribusi pada perluasan diskursus keberlanjutan sosial dan transformasi pendidikan dalam konteks Global South. Pendidikan dasar diposisikan sebagai arena keadilan epistemik dan pembaruan sosio-ekologis, sekaligus sebagai ruang negosiasi antara universalitas kebijakan dan partikularitas konteks lokal. Dengan demikian, penelitian ini menantang model keberlanjutan yang bersifat universalistik dan menawarkan pendekatan alternatif yang berakar pada pluralisme epistemologis dan responsivitas kontekstual.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus kualitatif multi-situs untuk mengeksplorasi bagaimana pengetahuan indigenous dan kearifan lokal diintegrasikan ke dalam praktik pendidikan dasar guna mendukung keberlanjutan sosial di Kalimantan Tengah, Indonesia. Pendekatan studi kasus dipilih karena penelitian ini bertujuan menghasilkan pemahaman mendalam yang berakar pada konteks mengenai fenomena pendidikan yang kompleks dan tertanam dalam setting sosial-budaya tertentu (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Alih-alih menguji hipotesis yang telah ditentukan sebelumnya, penelitian ini berupaya menafsirkan pengalaman hidup, dinamika kelembagaan, serta ketegangan epistemologis yang membentuk praktik pendidikan berorientasi keberlanjutan.

Desain multi-situs memungkinkan perbandingan lintas kasus antar beberapa sekolah dasar negeri, sehingga dapat diidentifikasi pola-pola yang berulang sekaligus variasi kontekstual (Yin, 2018). Pendekatan ini memperkuat generalisasi analitik dengan menganalisis bagaimana integrasi keberlanjutan berlangsung dalam kondisi kelembagaan, geografis, dan sosial-komunitas yang berbeda (Creswell & Poth, 2018).

Penelitian dilaksanakan di sekolah dasar negeri di Kalimantan Tengah, wilayah yang ditandai oleh keragaman ekologis serta keberadaan komunitas adat Dayak yang tradisi budayanya menekankan etika relasional antara manusia dan alam (Whyte, 2017; Smith, 2012). Pemilihan lokasi dilakukan melalui teknik purposive sampling berdasarkan kriteria:

1. Kedekatan sekolah dengan komunitas adat;
2. Adanya inisiatif atau praktik yang mengintegrasikan konten budaya lokal dalam kegiatan sekolah; dan
3. Kesiapan administratif untuk berpartisipasi dalam penelitian (Creswell & Poth, 2018).

Penelitian melibatkan beberapa Sekolah Dasar Negeri yang merepresentasikan konteks semi-perkotaan dan pedesaan. Keberagaman ini memungkinkan analisis mengenai bagaimana integrasi pengetahuan lokal bervariasi berdasarkan kapasitas sumber daya institusi dan tingkat keterlibatan komunitas (Yin, 2018).

Partisipan dipilih melalui strategi *purposive* dan *snowball sampling* untuk memastikan keterlibatan pemangku kepentingan utama yang terlibat dalam implementasi kurikulum dan interaksi sekolah, serta komunitas (Creswell & Poth, 2018). Partisipan penelitian meliputi: (a) Guru kelas (kelas I–VI); (b) Kepala sekolah; (c) Koordinator kurikulum; dan (d) Perwakilan komunitas (termasuk tokoh adat dan orang tua).

Guru dipilih karena mereka merupakan mediator utama dalam penafsiran kurikulum dan praktik pedagogis (Biesta, 2010). Kepala sekolah diwawancarai untuk memahami struktur tata kelola, kebijakan kelembagaan, serta proses pengambilan keputusan terkait inisiatif keberlanjutan (Tikly & Barrett, 2011). Perwakilan komunitas memberikan perspektif mengenai ekspektasi sosial, norma budaya, serta persepsi terhadap peran sekolah dalam menjaga keberlanjutan pengetahuan indigenous (Smith, 2012).

Pemilihan partisipan mempertimbangkan variasi pengalaman mengajar, gender, serta latar belakang budaya untuk menangkap keragaman perspektif mengenai integrasi epistemologis dan praktik keberlanjutan (Creswell & Poth, 2018).

Pengumpulan data dilakukan dalam periode keterlibatan lapangan yang memadai melalui tiga metode utama untuk memastikan kedalaman dan triangulasi metodologis (Yin, 2018).

Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan guru, kepala sekolah, dan perwakilan komunitas. Pendekatan ini memungkinkan eksplorasi mendalam terhadap pengalaman partisipan sekaligus menjaga fleksibilitas dalam menggali tema-tema yang muncul secara kontekstual (Creswell & Poth, 2018). Protokol wawancara mencakup tema-tema seperti adaptasi kurikulum, strategi pedagogis, persepsi terhadap pengetahuan indigenous, kendala institusional, serta visi keberlanjutan. Seluruh wawancara direkam dengan persetujuan partisipan dan ditranskripsikan secara verbatim untuk menjaga akurasi interpretasi dan kredibilitas data (Yin, 2018).

Observasi kelas non-partisipatif dilakukan untuk mengkaji bagaimana konsep keberlanjutan dan pengetahuan lokal diaktualisasikan dalam praktik pedagogis sehari-hari. Observasi merupakan teknik penting dalam studi kasus karena memungkinkan verifikasi langsung terhadap praktik aktual di lapangan (Yin, 2018). Fokus observasi mencakup pola interaksi guru dan siswa, penggunaan materi pembelajaran yang relevan secara kultural, dinamika dialogis, serta integrasi etika ekologis dalam pembelajaran mata pelajaran (Freire, 1970; Sterling, 2010). Catatan lapangan ditriangulasikan dengan hasil wawancara guna mengidentifikasi kesesuaian atau perbedaan antara intensi pedagogis dan praktik aktual (Creswell & Poth, 2018).

Dokumen institusional dan kebijakan dianalisis untuk menempatkan temuan dalam kerangka tata kelola yang lebih luas (Yin, 2018). Dokumen yang dianalisis meliputi rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), dokumen kurikulum, visi dan misi sekolah, deskripsi program ekstrakurikuler, serta pedoman kurikulum nasional yang relevan.

Analisis dokumen memungkinkan identifikasi bagaimana keberlanjutan dan pengetahuan lokal direpresentasikan secara formal dalam struktur kelembagaan (Tikly & Barrett, 2011). Integrasi ketiga sumber data ini memperkuat validitas internal dan kedalaman interpretasi.

Analisis data dilakukan menggunakan pendekatan analisis tematik sebagaimana dirumuskan oleh Braun dan Clarke (2006). Proses analisis berlangsung secara iteratif melalui beberapa tahapan berikut:

Tahap 1: Familiarisasi Data → Seluruh transkrip, catatan lapangan, dan dokumen dibaca berulang kali untuk membangun pemahaman holistik terhadap keseluruhan dataset (Braun & Clarke, 2006).

Tahap 2: Pengodean Awal → Pengodean terbuka dilakukan untuk mengidentifikasi unit-unit makna yang berkaitan dengan praktik keberlanjutan, ketegangan epistemologis, dinamika tata kelola, serta strategi pedagogis. Proses ini bersifat induktif, namun tetap dipandu secara konseptual oleh kerangka teoretis penelitian (ESD, pembelajaran transformatif, pedagogi kritis, dan keadilan epistemik) (Mezirow, 2000; Freire, 1970; Fricker, 2007).

Tahap 3: Kategorisasi Aksial → Kode-kode awal dikelompokkan ke dalam kategori yang lebih luas berdasarkan pola yang berulang lintas situs. Proses komparasi konstan membantu mengidentifikasi relasi antar kategori serta faktor struktural penghambat maupun pendukung integrasi keberlanjutan (Braun & Clarke, 2006).

Tahap 4: Sintesis Tematik → Melalui perbandingan lintas kasus, muncul tiga tema utama: (a) Fragmentasi epistemologis antara mandat kurikulum nasional dan tradisi pengetahuan indigenous; (b) Keterbatasan pedagogis dalam mewujudkan pembelajaran keberlanjutan yang dialogis dan partisipatoris; dan (c) Kesenjangan kebijakan struktural yang menghambat integrasi keberlanjutan berbasis komunitas.

Tema-tema tersebut dimatangkan melalui refleksi analitis dan dialog dengan kerangka teoretis penelitian untuk memastikan koherensi konseptual (Braun & Clarke, 2006). Sepanjang proses analisis, peneliti menyusun memo reflektif guna mendokumentasikan keputusan interpretatif serta perkembangan pemahaman konseptual (Creswell & Poth, 2018).

Guna menjamin kredibilitas, dependabilitas, konfirmabilitas, dan transferabilitas, sejumlah strategi diimplementasikan secara sistematis sesuai standar penelitian kualitatif (Creswell & Poth, 2018).

1. Kredibilitas: Triangulasi metodologis dicapai melalui integrasi wawancara, observasi, dan analisis dokumen (Yin, 2018). *Member checking* dilakukan dengan membagikan ringkasan interpretasi awal kepada beberapa partisipan guna memvalidasi kesesuaian dengan pengalaman mereka (Creswell & Poth, 2018).
2. Dependabilitas: Jejak audit (*audit trail*) yang mendokumentasikan prosedur penelitian, kerangka pengodean, serta keputusan analitis disusun untuk memastikan transparansi proses (Yin, 2018).
3. Konfirmabilitas: Jurnal reflektif digunakan untuk mengkaji potensi bias peneliti dan posisi normatif terkait keberlanjutan serta keadilan epistemik (Fricker, 2007). Praktik refleksivitas ini membantu membedakan narasi partisipan dari interpretasi peneliti.
4. Transferabilitas: Deskripsi kontekstual yang tebal (*thick description*) disediakan agar pembaca dapat menilai relevansi temuan bagi konteks Global South lainnya (Creswell & Poth, 2018).

Persetujuan etis diperoleh melalui prosedur kelembagaan sebelum pengumpulan data (Creswell & Poth, 2018). *Informed consent* diperoleh dari seluruh partisipan, dan kerahasiaan dijaga melalui anonimisasi nama sekolah serta identitas individu.

Mengingat sensitivitas budaya terkait pengetahuan *indigenous*, penelitian ini menekankan prinsip penghormatan terhadap norma komunitas dan menghindari praktik penelitian yang bersifat ekstraktif (Smith, 2012). Pendekatan ini selaras dengan paradigma penelitian dekolonial yang menempatkan komunitas sebagai mitra dialogis, bukan sekadar objek penelitian (De Sousa Santos, 2014).

Dengan menggunakan desain studi kasus kualitatif multi-situs, penelitian ini mengutamakan kedalaman kontekstual dibandingkan generalisasi statistik (Yin, 2018). Tujuannya adalah menghasilkan generalisasi analitik berupa kontribusi konseptual, yakni kerangka pendidikan berbasis keberlanjutan *transformative* yang dapat menginformasikan reformasi pendidikan di wilayah Global South dengan karakteristik serupa (Tikly & Barrett, 2011).

Metodologi ini sejalan dengan komitmen teoretis penelitian terhadap pluralitas epistemik dan produksi pengetahuan yang dialogis (De Sousa Santos, 2014). Sebagaimana pendidikan keberlanjutan menuntut partisipasi dan refleksivitas (Wals, 2011), proses penelitian ini pun berupaya mewujudkan sensitivitas kontekstual, penghormatan terhadap epistemologi lokal, serta integritas ilmiah.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis lintas situs menghasilkan tiga tema utama yang merefleksikan dinamika struktural, pedagogis, dan epistemologis dalam integrasi pengetahuan indigenous dan keberlanjutan sosial di sekolah dasar Kalimantan

Tengah. Ketiga tema tersebut tidak berdiri secara terpisah, melainkan saling berkelindan membentuk konfigurasi kompleks antara kebijakan nasional, praktik pedagogis, dan ekspektasi komunitas.

Fragmentasi Epistemologis antara Kurikulum Nasional dan Pengetahuan *Indigenous*

Tema pertama menunjukkan adanya fragmentasi epistemologis yang signifikan antara mandat kurikulum nasional dan sistem pengetahuan indigenous yang hidup dalam komunitas lokal. Guru dan kepala sekolah secara konsisten mengungkapkan bahwa kurikulum nasional memberikan ruang terbatas bagi integrasi pengetahuan lokal secara substantif.

1. Seorang guru kelas V menyatakan: →“Kami sebenarnya ingin memasukkan cerita-cerita adat dan cara masyarakat menjaga hutan ke dalam pembelajaran IPA atau IPS. Tetapi karena target materi sudah padat dan harus sesuai buku teks, sering kali itu hanya menjadi tambahan di luar jam inti”. Pernyataan tersebut mencerminkan ketegangan antara tuntutan pencapaian kompetensi terstandar dan kebutuhan kontekstualisasi pembelajaran. Pengetahuan indigenous cenderung ditempatkan sebagai “muatan lokal tambahan” daripada sebagai fondasi epistemologis yang dapat merekonstruksi kerangka pembelajaran itu sendiri. Observasi kelas memperlihatkan bahwa ketika topik tentang lingkungan dibahas, penjelasan guru lebih banyak merujuk pada konsep ilmiah formal seperti daur air, rantai makanan, atau perubahan iklim global tanpa mengaitkannya secara mendalam dengan praktik adat setempat. Meskipun sesekali disebutkan nilai menjaga hutan atau larangan adat terhadap eksploitasi berlebihan, narasi tersebut tidak terintegrasi dalam struktur konseptual pembelajaran.
2. Seorang kepala sekolah menegaskan: →“Secara administratif, kami harus mengikuti struktur kurikulum nasional. Kalau terlalu banyak improvisasi, nanti khawatir dianggap tidak sesuai standar”. Temuan ini menunjukkan bahwa fragmentasi epistemologis bukan sekadar persoalan pedagogis, tetapi juga terkait dengan tata kelola dan mekanisme akuntabilitas. Kurikulum nasional berfungsi sebagai kerangka legitimasi formal, sementara pengetahuan indigenous berada dalam posisi subordinat secara struktural. Namun demikian, di beberapa sekolah yang memiliki kedekatan kuat dengan komunitas adat, integrasi dilakukan melalui kegiatan ekstrakurikuler atau proyek berbasis komunitas. Meski inovatif, pendekatan ini tetap bersifat perifer, belum mengubah arsitektur epistemologis pembelajaran inti. Dengan demikian, fragmentasi epistemologis menjadi hambatan utama dalam mewujudkan pendidikan keberlanjutan yang kontekstual dan transformatif.

Keterbatasan Pedagogis dan Potensi Dialogis

Tema kedua mengungkapkan adanya keterbatasan pedagogis dalam mengimplementasikan pembelajaran keberlanjutan yang dialogis dan partisipatoris. Banyak guru menyatakan bahwa mereka belum memperoleh pelatihan khusus mengenai integrasi pengetahuan indigenous dalam kurikulum formal.

1. Seorang guru kelas III menyampaikan: → “Kami tahu pentingnya budaya lokal, tetapi tidak semua guru paham bagaimana menghubungkannya dengan kompetensi dasar yang sudah ditetapkan”. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan kapasitas profesional. Tanpa dukungan pengembangan profesional yang sistematis, guru cenderung kembali pada metode pembelajaran konvensional berbasis ceramah dan buku teks. Observasi menunjukkan bahwa interaksi kelas umumnya bersifat satu arah. Pertanyaan yang diajukan guru lebih banyak bersifat faktual daripada reflektif. Ruang dialog untuk mengaitkan pengalaman siswa dengan praktik budaya keluarga relatif terbatas. Namun demikian, terdapat praktik-praktik pedagogis yang menjanjikan. Di salah satu sekolah pedesaan, guru mengajak siswa berdiskusi tentang aturan adat dalam pengelolaan lahan sebelum menjelaskan konsep konservasi tanah. Diskusi tersebut memunculkan narasi siswa mengenai pengalaman mereka mengikuti ritual adat atau mendengar petuah orang tua tentang menjaga sungai.
2. Seorang siswa menyatakan: → “Orang tua kami bilang kalau hutan rusak, bukan hanya kayu yang hilang, tapi roh penjaga juga marah”. Pernyataan ini menunjukkan bagaimana kosmologi lokal mengintegrasikan dimensi ekologis dan spiritual secara holistik. Ketika ruang dialog dibuka, siswa mampu mengartikulasikan perspektif yang menghubungkan pengetahuan komunitas dan pembelajaran sekolah. Praktik dialogis semacam ini memperlihatkan potensi transformasional pendidikan dasar. Namun, tanpa dukungan kebijakan dan pelatihan yang memadai, praktik tersebut masih bergantung pada inisiatif individual guru, bukan sebagai pendekatan sistemik.

Kesenjangan Kebijakan dan Tata Kelola Keberlanjutan

Tema ketiga berkaitan dengan dimensi tata kelola dan kebijakan. Analisis dokumen menunjukkan bahwa visi dan misi sekolah sering mencantumkan komitmen terhadap pelestarian budaya dan lingkungan. Namun, implementasi operasionalnya belum terstruktur secara konsisten dalam rencana pembelajaran maupun indikator evaluasi

1. Kepala sekolah mengakui: → “Secara visi kami ingin menjadi sekolah berbasis budaya dan lingkungan, tetapi indikator penilaian dari dinas pendidikan tetap fokus pada capaian akademik”. Pernyataan ini mencerminkan ketidaksinkronan antara retorika kelembagaan dan struktur akuntabilitas eksternal. Sistem evaluasi yang menitikberatkan pada hasil akademik terukur cenderung mengabaikan dimensi keberlanjutan sosial yang bersifat kualitatif dan relasional. Di sisi lain, komunitas adat menaruh harapan besar terhadap sekolah sebagai penjaga nilai budaya.
2. Seorang tokoh adat menyatakan: → “Sekolah jangan hanya mengajarkan anak menjadi pintar secara buku, tetapi juga tahu siapa dirinya dan bagaimana menjaga tanahnya”. Ekspektasi ini menegaskan bahwa keberlanjutan sosial dipahami komunitas sebagai kontinuitas identitas dan tanggung jawab antargenerasi. Kesenjangan kebijakan muncul ketika struktur tata kelola tidak menyediakan mekanisme formal untuk melibatkan komunitas dalam perumusan kurikulum. Pelibatan masyarakat sering bersifat simbolik, terbatas pada kegiatan seremonial atau perayaan budaya. Temuan ini menunjukkan bahwa reformasi pedagogis saja tidak cukup. Integrasi pengetahuan *indigenous* memerlukan reorientasi tata kelola institusi pendidikan (sekolah) yang memungkinkan fleksibilitas kurikulum, partisipasi komunitas, dan indikator evaluasi yang lebih kontekstual.

Sintesis Tematik: Menuju Pendidikan Berbasis Keberlanjutan Transformatif

Ketiga tema di atas memperlihatkan bahwa tantangan utama bukan sekadar kurangnya niat atau kesadaran, melainkan konfigurasi struktural yang membatasi transformasi. Fragmentasi epistemologis, keterbatasan pedagogis, dan kesenjangan tata kelola membentuk lingkaran yang saling memperkuat. Namun demikian, praktik-praktik dialogis yang muncul menunjukkan bahwa transformasi tetap mungkin terjadi ketika ruang epistemik dibuka. Pendidikan dasar dapat menjadi arena pertemuan antara pengetahuan ilmiah dan kosmologi lokal, antara kebijakan nasional dan etika komunal. Temuan ini menegaskan bahwa keberlanjutan sosial tidak dapat dicapai melalui pendekatan teknokratis semata. Ia menuntut rekonfigurasi relasi pengetahuan, praktik pedagogis, dan struktur tata kelola. Sekolah dasar, dalam perspektif ini, bukan hanya institusi transmisi kurikulum, melainkan ruang strategis pembentukan masa depan sosial dan ekologis yang berkeadilan.

Dengan demikian, kerangka Pendidikan Berbasis Keberlanjutan Transformatif yang diusulkan dalam penelitian ini berangkat dari temuan empiris bahwa:

1. Pengetahuan *indigenous* harus diposisikan sebagai fondasi epistemologis, bukan pelengkap;
2. Pedagogi dialogis perlu dilembagakan melalui dukungan profesional dan kebijakan;
3. Tata kelola pendidikan harus membuka ruang partisipasi komunitas dan fleksibilitas kontekstual.

KESIMPULAN

Penelitian ini berangkat dari premis bahwa pendidikan dasar memiliki posisi strategis dalam membentuk fondasi keberlanjutan sosial, khususnya di wilayah yang memiliki keragaman budaya dan kompleksitas ekologis seperti Kalimantan. Melalui desain studi kasus kualitatif multi-situs, penelitian ini mengungkap bahwa integrasi pengetahuan *indigenous* dalam pendidikan dasar masih menghadapi hambatan struktural, pedagogis, dan epistemologis yang signifikan. Temuan utama menunjukkan adanya fragmentasi epistemologis antara kurikulum nasional yang terstandar dan sistem pengetahuan *indigenous* yang hidup dalam komunitas lokal. Pengetahuan adat cenderung diposisikan sebagai muatan tambahan atau simbolik, bukan sebagai fondasi konseptual yang membentuk struktur pembelajaran. Kondisi ini mencerminkan reproduksi hierarki epistemik yang menempatkan pengetahuan ilmiah formal sebagai satu-satunya sumber legitimasi akademik. Di sisi pedagogis, keterbatasan kapasitas guru dan dominasi metode pembelajaran konvensional membatasi ruang dialogis yang memungkinkan integrasi nilai ekologis dan kosmologi lokal. Meskipun terdapat praktik-praktik inovatif berbasis inisiatif individual, pendekatan tersebut belum terlembagakan secara sistemik.

Lebih jauh, pada tingkat tata kelola, terdapat ketidaksinkronan antara visi keberlanjutan yang diartikulasikan sekolah dengan mekanisme akuntabilitas eksternal yang berorientasi pada capaian akademik terukur. Sistem evaluasi yang rigid membatasi fleksibilitas kontekstual dan partisipasi komunitas dalam proses pengambilan keputusan kurikulum. Namun demikian, penelitian ini juga mengidentifikasi potensi transformasional yang signifikan. Ketika ruang dialog dibuka, peserta didik mampu mengartikulasikan pandangan dunia yang mengintegrasikan pengetahuan ilmiah dan kosmologi lokal. Praktik-praktik ini menunjukkan bahwa pendidikan dasar dapat menjadi arena sintesis epistemologis yang memperkuat identitas kolektif, kesadaran ekologis, dan tanggung jawab antargenerasi. Secara konseptual, penelitian ini berkontribusi dengan merumuskan Kerangka Pendidikan Berbasis Keberlanjutan Transformatif yang mencakup empat dimensi utama: (a) reorientasi epistemologis; (b) transformasi pedagogis; (c) reformasi tata kelola; dan (d) penguatan keberlanjutan sosial. Kerangka ini menegaskan bahwa keberlanjutan tidak dapat direduksi menjadi literasi lingkungan teknis, melainkan harus dipahami sebagai proyek etis, relasional, dan kontekstual yang berakar pada pluralitas epistemologi. Dengan memosisikan pendidikan dasar sebagai arena keadilan epistemik dalam diskursus *Global South*, penelitian ini menantang asumsi universalistik bahwa model keberlanjutan dapat distandardisasi secara global tanpa adaptasi

kontekstual. Sebaliknya, keberlanjutan transformatif muncul melalui proses pendidikan yang dialogis, partisipatoris, dan berorientasi pada rekognisi pengetahuan lokal.

Berdasarkan temuan dan sintesis konseptual di atas, penelitian ini menawarkan sejumlah implikasi kebijakan strategis pada tingkat kurikulum, pengembangan profesional, tata kelola, dan evaluasi pendidikan. Kebijakan kurikulum perlu menyediakan ruang fleksibilitas yang memungkinkan integrasi pengetahuan indigenous secara substantif, bukan sekadar simbolik. Integrasi ini dapat dilakukan melalui pendekatan lintas disiplin yang mengaitkan konsep ilmiah dengan praktik budaya lokal. Kerangka kurikulum perlu mendorong kontekstualisasi tanpa mengorbankan standar akademik. Alih-alih memandang pengetahuan indigenous sebagai konten tambahan, kebijakan harus mengakui posisinya sebagai sumber epistemologis yang sah dalam membentuk kompetensi keberlanjutan.

Transformasi pedagogis memerlukan investasi serius dalam pengembangan profesional guru. Program pelatihan perlu membekali guru dengan kompetensi dialogis, pendekatan partisipatoris, serta strategi integrasi pengetahuan lokal dalam pembelajaran formal. Pelatihan tersebut tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga reflektif, sehingga guru mampu merefleksikan posisi epistemologis mereka dan mengembangkan sensitivitas terhadap pluralitas pengetahuan. Tata kelola pendidikan harus bergerak dari model sentralistik menuju model yang lebih partisipatif dan kontekstual. Mekanisme formal pelibatan komunitas dalam perencanaan kurikulum dan evaluasi program perlu diperkuat. Struktur akuntabilitas juga perlu diperluas untuk mencakup indikator keberlanjutan sosial, seperti partisipasi komunitas, penguatan identitas budaya, dan praktik etika ekologis, bukan semata-mata capaian akademik kuantitatif. Sistem evaluasi pendidikan perlu mengakomodasi dimensi keberlanjutan sosial yang bersifat kualitatif dan relasional. Pengembangan instrumen evaluasi *alternative*, seperti portofolio berbasis proyek komunitas atau asesmen reflektif yang dapat menjadi langkah awal menuju penilaian yang lebih holistik. Tanpa reformasi sistem evaluasi, inisiatif keberlanjutan berisiko tetap berada pada tataran retorik.

Penelitian ini membuka sejumlah agenda riset lanjutan. Pertama, studi longitudinal diperlukan untuk menilai dampak jangka panjang integrasi pengetahuan indigenous terhadap pembentukan identitas dan kesadaran ekologis peserta didik. Kedua, penelitian komparatif antar wilayah *Global South* dapat memperkaya pemahaman mengenai variasi konteks dan strategi integrasi keberlanjutan. Ketiga, kajian kuantitatif atau metode campuran dapat melengkapi temuan kualitatif dengan mengukur hubungan antara praktik pedagogis dialogis dan indikator resiliensi sosial. Keempat, penelitian kebijakan yang menganalisis interaksi antara regulasi nasional dan otonomi lokal akan memperdalam pemahaman mengenai dinamika tata kelola keberlanjutan pendidikan.

Pada akhirnya, penelitian ini menegaskan bahwa pendidikan dasar bukan sekadar ruang administratif untuk mencapai target kurikulum, melainkan medan strategis pembentukan masa depan sosial dan ekologis. Di wilayah seperti Kalimantan, di mana relasi antara manusia, alam, dan spiritualitas terjalin erat, keberlanjutan tidak dapat dipahami secara teknokratis. Ia harus diciptakan melalui dialog epistemologis, rekognisi budaya, dan tata kelola yang adil. Dengan demikian, pendidikan berbasis keberlanjutan transformatif bukan hanya agenda pedagogis, melainkan proyek etis dan politis untuk membangun masa depan yang lebih inklusif, berkeadilan, dan berakar pada kearifan lokal.

REFERENSI

- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.
- Agyeman, J. (2013). *Introducing just sustainabilities: Policy, planning, and practice*. Zed Books.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. University of Georgia Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- González-Gaudiano, E. (2016). Environmental education in the Global South. *Environmental Education Research*, 22 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1116602>
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21 (3), 491–505.
- Ihsan, M., Jarkawi, J., Yuliansyah, M., & Anwar, K. (2023). Implementasi Manajemen Berbasis Sekolah dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan di SMAN 3 dan SMKN 3 Banjarbaru, Kalimantan Selatan. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(3), <http://jurnal.peneliti.net/index.php/JIWP/article/view/37612>
- Ihsan, M., Wahyudi, E., & Mumtazah, F. (2025). Implementasi manajemen berbasis sekolah pada peningkatan mutu pembelajaran di Sekolah Dasar. *Jurnal Humaniora & Sosial Sains*, 2(3), 428–433. Retrieved from <https://humaniorasains.id/jhss/article/view/164>
- Ihsan, M., & Risma. (2025). Manajemen pendidikan & manajemen sumber daya manusia (MSDM) dalam perspektif dan implementasi ilmu pendidikan. *Lingkar Edukasi Indonesia*.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 1–21.
- Kausar, R., & Ihsan, M. (2025). Digital transformation of educational services: Integration of public administration and educational management in the smart governance era. *Jurnal Humaniora dan Sosial Sains*, 2(3), 446–453. <https://humaniorasains.id/jhss/article/view/168>
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’. *Environmental Education Research*, 18 (5), 699–717.
- Leal Filho, W. (Ed.). (2010). *Teaching sustainable development at university level*. Peter Lang.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching. *Theory into Practice*, 31 (2), 132–141.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect* (10th anniv. ed.). Island Press.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14 (2), 127–140.
- Risma, Raditia, & Ihsan, M. (2025). Implementasi kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun budaya disiplin di Sekolah Dasar. *Jurnal Humaniora & Sosial Sains*, 2(3), 434–437. <https://humaniorasains.id/jhss/article/view/165>
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4 (2), 197–204.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative Education*, 40 (2), 173–198.

- Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education. *International Journal of Educational Development*, 31 (1), 3–14.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5 (2), 177–186.
- Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.
- Whyte, K. (2017). Indigenous climate change studies. *English Language Notes*, 55(1–2), 153–162.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.