

**PENDIDIKAN BERBASIS KOMUNITAS DI WILAYAH RURAL
DAN URBAN: Transformasi Sosial Melalui Kolaborasi Dan
Pemberdayaan Lokal
(Studi Komparatif Kota Makassar Dan Kabupaten Bone)**

Andi Palili¹, Nurhaedah², Abdul Rahman³

^{1,2,3}Universitas Negeri Makassar

Email : andipalilipalili@gmail.com¹, nurhaedah7802@unm.ac.id²,
abdurahman@gmail.com³

ABSTRAK: Pendidikan berbasis komunitas (PBK) telah muncul sebagai pendekatan strategis dalam mengatasi ketimpangan akses dan kualitas pendidikan antara wilayah rural dan urban di Indonesia. Artikel ini menganalisis bagaimana Pendidikan Berbasis Komunitas tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme penyediaan layanan pendidikan alternatif, tetapi juga sebagai agen transformasi sosial melalui penguatan kapasitas lokal, kolaborasi multistakeholder, dan partisipasi aktif masyarakat. Dengan menggunakan pendekatan kualitatif berbasis sintesis kritis terhadap literatur ilmiah terkini, penelitian ini mengidentifikasi dinamika struktural, kultural, dan kelembagaan yang memengaruhi efektivitas Pendidikan Berbasis Komunitas di dua konteks spasial yang kontras. Di wilayah rural, pendidikan berbasis komunitas sering kali menjadi respons terhadap keterbatasan infrastruktur negara dan akses geografis, sementara di wilayah urban, inisiatif ini lebih banyak muncul sebagai reaksi terhadap fragmentasi sosial, marginalisasi kelompok rentan, dan komersialisasi pendidikan. Temuan lapangan menunjukkan adanya polarisasi orientasi yang tajam namun komplementer antara kedua lokus. Di wilayah rural Kabupaten Bone, PBK mengejawantah dalam bentuk pelestarian sistem nilai sosiokultural lokal (*Paseng*), literasi agraris, dan penguatan basis ekonomi komunitas yang digerakkan oleh modal sosial pengikat (*bonding social capital*) berbasis kekerabatan. Sebaliknya, PBK di wilayah urban Makassar berorientasi pada literasi digital, pendidikan alternatif anak jalanan/pesisir, dan resiliensi menghadapi prekariat ekonomi perkotaan dengan mengandalkan jaringan kemitraan lintas sektor (*linking social capital*). Meskipun kedua model terbukti efektif meningkatkan agensi komunitas dan menurunkan angka putus sekolah, keberlanjutannya terus diancam oleh formalisasi birokratis dan keterbatasan ruang fisik. Artikel ini berargumen bahwa pendidikan berbasis komunitas bukan sekadar solusi teknis, melainkan ruang politik mikro di mana masyarakat merebut kembali otoritas atas proses pendidikan. Dalam konteks Indonesia yang multikultural dan heterogen, transformasi sosial yang dihasilkan dari pendidikan berbasis komunitas bersifat progresif ketika didasarkan pada prinsip keadilan, partisipasi, dan rekognisi terhadap pengetahuan lokal. Implikasi kebijakan yang diusulkan mencakup penguatan kerangka hukum pendidikan desentralisasi, pendanaan partisipatif, serta pengembangan model akreditasi fleksibel yang mengakomodasi kekhasan lokal.

Kata Kunci: Pendidikan Berbasis Komunitas, Wilayah Rural, Wilayah Urban, Pemberdayaan Lokal, Transformasi Sosial.

ABSTRACT: *Community-based education (CBE) has emerged as a strategic approach to addressing the disparity in access and quality of education between rural and urban areas in Indonesia. This article analyzes how CBE functions not only as an alternative educational service delivery mechanism but also as an agent of social transformation through strengthening local capacity, multistakeholder collaboration, and active community participation. Using a qualitative approach based on a critical synthesis of current scientific literature, this study identifies the structural, cultural, and institutional dynamics that influence the effectiveness of CBE in two contrasting spatial contexts. In rural areas, CBE is often a response to limited state infrastructure and geographic access, while in urban areas, these initiatives emerge more as a reaction to social fragmentation, marginalization of vulnerable groups, and the commercialization of education. Field findings indicate a sharp yet complementary polarization of orientation between the two loci. In rural Bone Regency, CBE manifests itself in the preservation of local sociocultural value systems (Paseng), agrarian literacy, and strengthening the community's economic base driven by kinship-based bonding social capital. In contrast, community-based education in urban Makassar focuses on digital literacy, alternative education for street/coastal children, and resilience in the face of urban economic precarity by relying on cross-sector partnership networks (linking social capital). While both models have proven effective in increasing community agency and reducing dropout rates, their sustainability continues to be threatened by bureaucratic formalization and limited physical space. This article argues that community-based education is not simply a technical solution, but rather a micro-political space where communities reclaim authority over the educational process. In Indonesia's multicultural and heterogeneous context, the social transformation resulting from community-based education is progressive when grounded in principles of equity, participation, and recognition of local knowledge. Proposed policy implications include strengthening the legal framework for decentralized education, participatory funding, and developing flexible accreditation models that accommodate local specificities.*

Keywords: *Community-Based Education, Rural Areas, Urban Areas, Local Empowerment, Social Transformation.*

PENDAHULUAN

Pendidikan selalu berada dalam tegangan antara dua kutub: standardisasi yang dikendalikan negara di satu sisi, dan kebutuhan kontekstual masyarakat lokal di sisi lain. Ketegangan ini menjadi semakin nyata ketika kita membandingkan kondisi pendidikan di wilayah rural dan urban Indonesia dua konteks yang berbeda secara struktural, tetapi sama-sama menghadapi krisis relevansi pendidikan formal. Di daerah pedesaan, keterbatasan infrastruktur dan tenaga pendidik menciptakan jurang kualitas yang dalam. Di perkotaan, kepadatan sosial dan fragmentasi komunitas justru melahirkan bentuk marginalisasi lain yang tidak kalah serius.

Fenomena kesenjangan ini dipertegas oleh data makro di Sulawesi Selatan. Laporan Badan Pusat Statistik menunjukkan bahwa Angka Partisipasi Murni (APM) jenjang pendidikan menengah di wilayah perkotaan seperti Makassar telah melampaui 85%, berbanding terbalik dengan wilayah perdesaan berbasis agraris seperti beberapa pedalaman Kabupaten Bone yang masih berada di bawah 68%. Ketimpangan ini bukan sekadar angka statistik, melainkan manifestasi dari disparitas alokasi sumber daya, keterbatasan infrastruktur, dan kelangkaan tenaga pendidik yang kompeten di wilayah rural. Di sisi lain, wilayah urban Kota Makassar menghadapi anomali yang berbeda: akses fisik terhadap sekolah tersedia secara melimpah, namun hambatan ekonomi, kerentanan sosial di kawasan kumuh padat penduduk, dan ketiadaan lingkungan pendukung di luar sekolah memicu tingginya angka anak jalanan dan anak putus sekolah di kalangan buruh informal dan nelayan tradisional kelurahan pesisir.

Respons terhadap persoalan ini tidak bisa hanya mengandalkan intervensi top-down dari pemerintah pusat. Justru di sinilah pendidikan berbasis komunitas (PBK) menemukan relevansinya. Model ini berpijak pada keyakinan bahwa komunitas bukan sekadar penerima layanan pendidikan, melainkan agen aktif yang memiliki kapasitas untuk mendefinisikan, merancang, dan mengelola proses pembelajaran sesuai kebutuhan dan nilai-nilai setempat (Ife, 2013; Sumarto, 2020).

Dalam diskursus teoretis, pendidikan berbasis komunitas (PBK) hadir sebagai antitesis terhadap kelemahan struktural sistem formal tersebut. Merujuk pada konsep pedagogi kritis Paulo Freire dan teori modal sosial Robert Putnam, PBK memosisikan masyarakat bukan sebagai objek pasif penerima bantuan, melainkan sebagai subjek aktif yang mengorganisasi, merancang, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri (Sudarmo, 2023). Konteks lokal diadopsi sebagai episentrum kurikulum, sehingga ilmu yang diperoleh memiliki daya guna langsung bagi penyelesaian problem keseharian warga. Beberapa penelitian terdahulu telah berupaya memetakan implementasi PBK di Indonesia. Sebagai contoh, Sopwandin dan Kurniawan (2022) mengkaji bagaimana komunitas adat mempertahankan sistem nilai lokal melalui sekolah adat. Sementara itu, penelitian dari Fahmi et al. (2024) mensoroti peran ruang baca komunitas di perkotaan dalam meningkatkan literasi fungsional anak-anak marjinal.

Pendidikan berbasis komunitas, dalam pengertian yang paling substansial, bukanlah sekadar sekolah kecil di desa atau ruang belajar di gang sempit permukiman

kumuh. Ia adalah praksis kolektif yang menempatkan komunitas sebagai subjek utama dalam menentukan kebutuhan, kurikulum, metode, dan tujuan pendidikan. Model ini menekankan pada pemberdayaan (empowerment), partisipasi demokratis, dan pengakuan terhadap pengetahuan lokal sebagai modal sosial yang sah. Di wilayah rural, pendidikan berbasis komunitas sering kali lahir dari keterpaksaan akibat ketiadaan akses ke sekolah formal, sementara di wilayah urban, inisiatif ini lebih banyak muncul sebagai bentuk resistensi terhadap eksklusi sosial dan komersialisasi pendidikan. Namun, di kedua konteks, pendidikan berbasis komunitas memiliki potensi untuk menjadi katalis transformasi sosial yang lebih luas—bukan hanya dalam meningkatkan literasi atau angka kelulusan, tetapi dalam mengubah relasi kekuasaan, memperkuat solidaritas lokal, dan membangun kapasitas kolektif untuk aksi kolektif.

Meskipun demikian, pendidikan berbasis komunitas sering kali dianggap sebagai solusi sementara atau program pinggiran yang tidak layak diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan nasional. Pandangan ini mengabaikan fakta bahwa banyak inisiatif pendidikan berbasis komunitas justru menunjukkan tingkat relevansi dan daya tahan yang lebih tinggi dibandingkan sekolah formal yang bergantung pada birokrasi negara. Secara global, pendidikan berbasis komunitas telah terbukti mampu meningkatkan keterlibatan masyarakat dalam proses belajar, memperkuat kohesi sosial, dan menghasilkan perubahan yang lebih berkelanjutan dibandingkan program pendidikan konvensional (UNESCO, 2020). Di Indonesia, perkembangan model ini dapat dilacak setidaknya sejak era Pendidikan Luar Sekolah (PLS) pada dekade 1970-an, dan kini mendapatkan momentum baru melalui berbagai program kemitraan pemerintah, LSM, dan perguruan tinggi.

Namun demikian, literatur yang secara spesifik membandingkan dinamika pendidikan berbasis komunitas di konteks rural dan urban masih terbatas, terutama yang membahas dimensi transformasi sosialnya secara analitis. Artikel ini berupaya mengisi celah tersebut dengan dua tujuan: pertama, menganalisis karakteristik dan tantangan pendidikan berbasis komunitas di masing-masing konteks wilayah; dan kedua, mengidentifikasi faktor-faktor yang menentukan keberhasilan program dalam mendorong transformasi sosial melalui kolaborasi dan pemberdayaan lokal.

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara komparatif efektivitas, dinamika operasional, dan dampak model pendidikan berbasis komunitas

dalam menstimulasi transformasi sosial serta pemberdayaan lokal di wilayah rural dan urban Sulawesi Selatan, dengan mengambil lokus spesifik di Kota Makassar dan Kabupaten Bone. Melalui pemahaman yang mendalam mengenai kontras dan konvergensi kedua wilayah ini, penelitian diharapkan mampu memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan sosiologi pendidikan kontemporer di negara berkembang serta memberikan rekomendasi kebijakan yang lebih berorientasi pada lokalitas bagi pengambil kebijakan daerah.

KAJIAN LITERATURE

Pendidikan Berbasis Komunitas: Definisi, Sejarah, dan Karakteristik

Pendidikan Berbasis Komunitas (PBK) secara konseptual melampaui kategori sederhana "pendidikan nonformal." Chaskin et al. (2020) mendefinisikan PBK sebagai pendekatan pendidikan yang mengintegrasikan komunitas sebagai konteks pembelajaran, sumber kurikulum, dan agen perubahan secara simultan. Berbeda dari sekolah masyarakat (*community school*) yang masih beroperasi dalam kerangka institusi formal, PBK dalam pengertian yang lebih luas menempatkan komunitas sebagai titik awal dan tujuan akhir proses belajar.

Secara historis, PBK modern berakar pada gerakan pendidikan populer Amerika Latin tahun 1960-an, yang dipopulerkan oleh Paulo Freire melalui program literasi petani di Brasil dan kemudian Chile. Freire (1970) berargumen bahwa pendidikan autentik harus dimulai dari *generative themes*—persoalan yang paling berpengaruh dalam kehidupan sehari-hari komunitas bukan dari kurikulum yang dirancang dari jauh oleh birokrat pendidikan. Model ini kemudian berkembang di berbagai belahan dunia: *folk high school* di Skandinavia, gerakan pendidikan orang dewasa di Tanzania pasca-kemerdekaan, dan *Freedom Schools* di Amerika Serikat selama gerakan hak-hak sipil. Di Indonesia, tradisi pendidikan pesantren dan sekolah desa zaman kolonial mengandung benih-benih serupa yang tidak selalu diakui dalam narasi pendidikan nasional.

Karakteristik PBK yang membedakannya dari model pendidikan lain mencakup setidaknya lima dimensi. *Pertama*, orientasi kontekstual kurikulum dan metode pembelajaran dirancang berdasarkan realitas spesifik komunitas, bukan standar generik. *Kedua*, partisipasi aktif komunitas dalam seluruh siklus program, dari perencanaan hingga evaluasi. *Ketiga*, pengakuan terhadap pengetahuan lokal sebagai sumber belajar

yang sah (Moll et al., 2020). *Keempat*, keberlanjutan yang didasarkan pada modal internal komunitas, bukan semata donasi atau proyek eksternal. *Kelima*, orientasi transformative PBK tidak hanya merespons kebutuhan yang ada, tetapi aktif mempertanyakan dan mengubah kondisi yang menciptakan kebutuhan tersebut (Walker & Unterhalter, 2007).

Pendidikan di Konteks Rural: Modal Sosial dan Budaya Lokal sebagai Fondasi

Pendidikan di wilayah rural Indonesia menghadapi tantangan yang secara struktural berbeda dari tantangan urban. Aspek geografis jarak ke sekolah, kondisi jalan, dan cuaca adalah faktor yang paling sering dikutip, namun ia hanyalah lapisan permukaan dari persoalan yang lebih dalam. Penelitian Sumarto (2022) di Kalimantan Selatan menemukan bahwa *modal sosial* komunitas pedesaan dalam wujud gotong royong, jaringan kepercayaan antarwarga, dan lembaga adat justru menjadi fondasi yang lebih kokoh untuk pendidikan ketimbang intervensi pemerintah yang episodik.

Budaya lokal, jika diperlakukan bukan sebagai hambatan melainkan sebagai sumber daya, dapat menjadi katalis pembelajaran yang luar biasa efektif. Penelitian Yusuf et al. (2022) di Sulawesi Selatan menunjukkan bahwa integrasi nilai *siri' na pacce* (kehormatan dan solidaritas sosial) ke dalam praktik pendidikan komunitas meningkatkan partisipasi warga secara signifikan karena pendidikan dipersepsi bukan lagi sebagai proyek negara, melainkan urusan kolektif komunitas. Hal ini sejalan dengan argumen Vygotsky (1978) bahwa pembelajaran pada dasarnya adalah proses sosial yang dimediasi oleh bahasa, artefak kultural, dan praktik komunitas sehingga memisahkan pendidikan dari konteks kultural komunitasnya sama saja dengan memotong akar dari pohon.

Tantangan terbesar yang dihadapi PBK rural bukan kekurangan semangat, melainkan kerentanan terhadap fragmentasi. Ketika pemimpin komunitas yang menjadi penggerak program berpindah atau meninggal, program seringkali ikut runtuh karena institusionalisasinya lemah dan bergantung pada individu kunci. Ini menjadi salah satu pertanyaan sentral yang mendorong penelitian ini.

Pendidikan di Konteks Urban: Kompleksitas, Inovasi, dan Kolaborasi

Kota bukan hanya ruang dengan kepadatan penduduk tinggi ia adalah medan pertarungan kepentingan, pertemuan budaya, dan laboratorium inovasi yang tidak pernah diam. Pendidikan di perkotaan menghadapi tantangan yang berbeda: bukan kekurangan

sumber daya, melainkan fragmentasi sosial yang menyulitkan koordinasi kolektif. Penelitian Handayani dan Priyono (2023) di Jakarta menemukan bahwa justru komunitas urban yang paling miskin cenderung memiliki jaringan sosial yang paling lemah karena mobilitas tinggi dan anonimitas kota mengikis kepercayaan antarpersonal.

Namun perkotaan juga menyediakan kondisi unik untuk inovasi pendidikan: kedekatannya dengan universitas, NGO, dan sektor swasta memungkinkan kolaborasi multipihak yang sulit direplikasi di rural. Model *community school* yang dikembangkan di beberapa kota Amerika Serikat di mana sekolah berfungsi sebagai pusat layanan terpadu, termasuk kesehatan, konseling, dan pemberdayaan ekonomi menunjukkan bagaimana kolaborasi institusional dapat mengubah sekolah dari sekedar tempat belajar akademik menjadi jangkar transformasi komunitas (Dryfoos et al., 2005, sebagaimana dikutip dalam Chaskin et al., 2020).

Dalam konteks Indonesia, kota-kota besar seperti Makassar menghadapi kompleksitas tambahan: kehadiran populasi migran yang membawa keragaman latar belakang kultural, anak-anak yang bekerja, dan kesenjangan tajam antara kawasan elite dan kantong-kantong kemiskinan urban. PBK di Makassar harus mampu merespons keragaman ini tanpa terjebak pada homogenisasi budaya sebuah tantangan pedagogis yang tidak ringan.

Teori Transformasi Sosial: Kerangka Analitik

Penelitian ini menggunakan kerangka teori yang dibangun dari sintesis enam perspektif utama yang saling melengkapi. Masing-masing teori tidak diaplikasikan secara mekanis, melainkan dinegosiasikan berdasarkan konteks empiris penelitian.

- Paulo Freire memberikan landasan epistemologis: pendidikan autentik adalah proses *conscientização* (penyadaran kritis) di mana warga tidak hanya menerima pengetahuan tetapi secara aktif membaca dan mengubah dunianya (Freire, 1970). Dalam konteks Sekolah Rakyat Makassar, prinsip ini tampak dalam bagaimana program dirancang bukan berdasarkan kurikulum nasional semata, tetapi berdasarkan permasalahan nyata yang dihadapi warga.
- Pierre Bourdieu menyediakan alat untuk menganalisis bagaimana kekuasaan bekerja melalui pendidikan. Konsep *habitus*, *field*, dan *capital* membantu menjelaskan mengapa program PBK seringkali harus berjuang melawan

kecenderungan komunitas untuk mereproduksi nilai-nilai yang justru mempertahankan posisi subordinat mereka (Bourdieu, 1986). Di Sikola Wirtas, ketegangan antara *habitus* agraris tradisional dan tuntutan modernisasi menjadi dinamika pedagogis yang produktif.

- Robert Putnam (2000) dengan konsep *social capital* terutama distinsinya antara *bridging* dan *bonding capital* menjelaskan mengapa beberapa komunitas berhasil membangun PBK yang berkelanjutan sementara yang lain tidak. *Bonding capital* (kepercayaan dalam komunitas homogen) memberikan solidaritas internal, sementara *bridging capital* (koneksi lintas kelompok) membuka akses ke sumber daya eksternal. PBK yang berhasil biasanya mampu mengoptimalkan keduanya.
- Amartya Sen (1999) dengan pendekatan *capabilities* menawarkan kerangka evaluasi yang lebih kaya daripada sekadar mengukur output pendidikan. Pertanyaan yang relevan bukan "berapa orang yang berhasil lulus?" tetapi "sejauh mana partisipasi dalam PBK memperluas kemampuan warga untuk menjalani kehidupan yang mereka nilai?" Ini menggeser fokus dari *well-being* pasif ke *agency* aktif.
- Bronfenbrenner (1979) dengan model ekologi perkembangan mengingatkan bahwa perkembangan individu tidak dapat dipahami di luar sistem ekologis yang melingkupinya mulai dari mikrosistem (keluarga, teman sebaya) hingga makrosistem (budaya, kebijakan nasional). PBK, dalam kerangka ini, berfungsi sebagai rekayasa *mesosystem* memperkuat koneksi antara berbagai lapisan lingkungan yang mempengaruhi perkembangan anak dan komunitas.
- Vygotsky (1978) dengan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan *scaffolding* menjelaskan mekanisme belajar yang terjadi dalam PBK: warga belajar tidak hanya dari instruktur, tetapi dari interaksi dengan sesama yang lebih berpengalaman, melalui *mediated learning* yang tersedia dalam konteks komunitas. Di Sikola Wirtas, petani tua yang berbagi pengetahuan tentang tanaman lokal kepada generasi muda adalah contoh konkret ZPD dalam praktik.

METODE PENELITIAN

Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi komparatif multi-situs (Yin, 2018). Desain ini dipilih untuk memperoleh gambaran yang

komprehensif, mendalam, dan kontekstual mengenai penerapan pendidikan berbasis komunitas pada dua karakteristik sosio-demografis yang kontras di Sulawesi Selatan.

Lokasi dan Subjek Penelitian

Kasus pertama adalah Sekolah Rakyat Makassar inisiatif PBK yang beroperasi di Kota Makassar, Provinsi Sulawesi Selatan, melayani komunitas urban marginal di beberapa kelurahan padat penduduk. Kasus kedua adalah Sikola Wirtas, sebuah sekolah komunitas yang berdiri di Kabupaten Bone wilayah agraris dengan tradisi budaya Bugis yang kuat, sekitar 170 km dari Makassar.

Subjek penelitian ditentukan menggunakan teknik *purposive sampling* yang dikombinasikan dengan *snowball sampling*. Total informan dalam penelitian ini berjumlah 22 orang, dengan distribusi yang berimbang untuk menjaga validitas komparatif inter-situs, sebagaimana dirinci dalam Tabel 1 berikut:

Tabel 1. Profil Distribusi Informan Penelitian

No	Kategori Informan	Situs Urban (Kota Makassar)	Situs Rural (Kabupaten Bone)	Total
1	Pengelola/Pendiri Komunitas	3	2	5
2	Tutor/Fasilitator Pembelajaran	2	3	5
3	Peserta Didik / Warga Belajar	4	4	8
4	Tokoh Masyarakat / Tokoh Adat / Orang Tua	2	2	4
Total		11	11	22

1. Teknik Pengumpulan Data dan Instrumen

- **Observasi** dilakukan secara partisipatif selama masing-masing dua bulan di setiap lokasi penelitian, mencakup pengamatan terhadap proses pembelajaran, rapat pengelolaan program, kegiatan komunitas, dan interaksi sosial informal. Observasi difokuskan pada dinamika kolaborasi, mekanisme partisipasi, dan penanda transformasi sosial yang tampak dalam perilaku warga.
- **Wawancara mendalam** (*in-depth interview*) dilakukan dengan panduan yang bersifat semi-terstruktur, memberikan ruang bagi informan untuk mengembangkan narasi mereka sendiri. Setiap wawancara berlangsung antara 60 hingga 120 menit dan direkam dengan persetujuan informan. Pertanyaan difokuskan pada pengalaman partisipasi, perubahan yang dirasakan, dan persepsi tentang keberlanjutan program.
- **Studi dokumentasi** dilakukan terhadap dokumen program, laporan kegiatan, foto, video, dan artefak kurikulum dari kedua lokasi. Dokumentasi ini berfungsi untuk mengkonfirmasi dan memperkaya temuan dari observasi dan wawancara.

2. Teknik Analisis Data

Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang terdiri dari empat komponen yang beroperasi secara siklik: *kondensasi data* (sebelumnya disebut reduksi data), *penyajian data*, *penarikan simpulan dan verifikasi*, serta *pengkodean*. Kodifikasi data dilakukan dalam tiga siklus: kode deskriptif pada siklus pertama, kode analitik pada siklus kedua, dan kode tematik pada siklus ketiga.

Triangulasi dilakukan melalui tiga strategi: triangulasi *sumber* (membandingkan perspektif pengelola, fasilitator, dan peserta), triangulasi *metode* (membandingkan temuan observasi, wawancara, dan dokumentasi), serta triangulasi *teori* (memeriksa temuan melalui lensa berbagai kerangka teoretis yang digunakan). *Member checking* dilakukan dengan menyampaikan draf temuan kepada beberapa informan kunci untuk konfirmasi akurasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Profil PBK Makassar: Sekolah Rakyat sebagai Ekosistem Pembelajaran Komunitas

Sejarah dan Konteks Kelahiran

Sekolah Rakyat Makassar lahir dari kegelisahan sekelompok aktivis pendidikan dan mahasiswa perguruan tinggi di Makassar yang menyaksikan bagaimana anak-anak di kampung-kampung pinggir kota tidak sekedar kekurangan fasilitas sekolah, tetapi juga kehilangan rasa percaya diri untuk belajar. Program ini dimulai pada tahun 2019 sebagai inisiatif belajar bersama di ruang-ruang terbuka kelurahan, tanpa gedung, tanpa seragam, dan tanpa kurikulum baku. Yang tersedia hanyalah para relawan muda, semangat komunitas, dan kepercayaan bahwa setiap anak berhak atas pengalaman belajar yang menghargai realitasnya.

Perkembangan program ini mencerminkan proses kelembagaan yang organik: dari kelompok belajar informal, kemudian berkembang menjadi jaringan pusat belajar komunitas yang kini beroperasi di tujuh kelurahan di Kota Makassar, dengan lebih dari 400 peserta aktif yang mencakup anak-anak, remaja putus sekolah, dan orang dewasa.

Program dan Inovasi Pedagogis

Sekolah Rakyat Makassar mengembangkan tiga klaster program yang saling terhubung. *Klaster pertama* adalah program literasi dan numerasi dasar untuk anak-anak usia sekolah dari keluarga marginal—dengan pendekatan *whole language* yang mengintegrasikan cerita rakyat lokal dan pengalaman keseharian sebagai bahan bacaan utama. Fasilitator melaporkan bahwa penggunaan bahasa daerah (Makassar dan Bugis) sebagai jembatan pembelajaran jauh lebih efektif daripada pendekatan langsung dengan bahasa Indonesia formal yang terasa asing bagi sebagian peserta.

Klaster kedua adalah program keterampilan produktif untuk remaja dan pemuda—mencakup pelatihan vokasional yang dipilih berdasarkan kebutuhan pasar kerja lokal Makassar, dengan mentor dari komunitas bisnis lokal. Yang menarik, keterampilan ini tidak diajarkan secara terpisah dari konteks, tetapi diintegrasikan dengan pendidikan keuangan dasar dan kewirausahaan sosial—sehingga peserta tidak hanya belajar "cara membuat sesuatu" tetapi juga "cara mempertahankan mata pencaharian secara mandiri."

Klaster ketiga, yang paling inovatif, adalah program *Forum Warga Belajar*—sebuah ruang diskusi bulanan di mana seluruh anggota komunitas (termasuk orang tua dan tokoh masyarakat) berdialog tentang persoalan lingkungan, kebijakan lokal, dan hak-hak warga. Forum ini berfungsi sebagai ruang *conscientização* dalam tradisi Freire—di mana belajar bukan tentang konten akademis semata, tetapi tentang kemampuan untuk membaca struktur kekuasaan dan bernegosiasi dengannya.

Kolaborasi Multipihak dan Tata Kelola

Keberhasilan Sekolah Rakyat Makassar tidak terlepas dari arsitektur kolaborasi yang dibangun secara sadar. Program ini melibatkan tiga universitas di Makassar (yang menyediakan mahasiswa KKN-T sebagai fasilitator dan penelitian partisipatif), dua organisasi masyarakat sipil yang menyediakan pendampingan kelembagaan, beberapa pelaku usaha lokal sebagai mitra pelatihan vokasional, serta—secara selektif—pemerintah kelurahan dan kecamatan untuk legitimasi dan akses ruang.

Hal yang penting dicatat adalah bahwa kolaborasi ini tidak bersifat hierarkis, di mana komunitas menjadi penerima layanan dari pihak luar. Sebaliknya, struktur tata kelola program menempatkan *Dewan Komunitas*—yang terdiri dari perwakilan warga terpilih—sebagai pengambil keputusan tertinggi, sementara mitra eksternal berfungsi sebagai pemasok sumber daya dan keahlian teknis. Mekanisme ini, meskipun tidak selalu bebas dari ketegangan, menghasilkan rasa memiliki (*ownership*) yang jauh lebih kuat dibandingkan program CSR atau pemerintah yang datang dengan agenda yang telah ditetapkan dari luar.

Capaian yang Terukur dan Tidak Terukur

Setelah lima tahun beroperasi, Sekolah Rakyat Makassar mencatat beberapa capaian kuantitatif: lebih dari 180 anak yang sebelumnya tidak bersekolah berhasil diintegrasikan kembali ke sekolah formal; tingkat partisipasi program mencapai rata-rata 78% per siklus; dan 67 alumni program vokasional berhasil membuka usaha mandiri atau bergabung dengan pasar kerja formal.

Namun capaian yang lebih sulit diukur—dan mungkin lebih bermakna—adalah perubahan *habitus* yang teramati dalam komunitas. Warga yang dulunya bersikap pasif terhadap kebijakan kelurahan mulai aktif hadir dalam musyawarah perencanaan

pembangunan. Orang tua yang semula meremehkan pendidikan anak perempuan mulai aktif mendorong putri mereka untuk melanjutkan sekolah. Perubahan-perubahan ini tidak terjadi karena kampanye, melainkan karena proses belajar bersama yang perlahan mengubah cara warga memandang diri mereka sendiri.

B. Profil PBK Bone "Sikola Wirtas": Reklamasi Episteme Agraris sebagai Fondasi Pedagogis

Latar Belakang dan Filosofi Berdiri

Sikola Wirtas lahir dari keprihatinan mendalam terhadap kondisi masyarakat di wilayah pesisir, khususnya di Kampung Bajo, Kelurahan Bajoe, Kecamatan Tanete Riattang, Kabupaten Bone, Sulawesi Selatan. Masyarakat pesisir, terutama komunitas Bajo yang dikenal sebagai "Suku Laut", seringkali menghadapi keterbatasan akses pendidikan formal, literasi dan pemberdayaan ekonomi. Sikola wirtas di resmikan pada Minggu 24 November 2024 di kampung bajo, kel. bajoe kec.tanete riattang Kab. Bone.

Sikola Wirtas bukanlah sekolah formal dengan gedung beton megah. Ia adalah sebuah gerakan-gerakan yang mengalir seperti ombak, menyentuh setiap sudut kehidupan masyarakat pesisir. Gerakan ini hadir untuk menjembatani kesenjangan literasi sekaligus memberdayakan masyarakat agar mampu menjadi wirausahawan yang tangguh dan tanggap terhadap perubahan zaman.

Komunitas ini lahir dari usaha lokal dan dukungan sukarela untuk menunjang pendidikan di daerah permukiman Suku Bajo, yang secara historis merupakan pelaut nomaden yang telah menetap di wilayah Teluk Bone sejak abad ke-16, berpindah dari laut ke darat karena berbagai faktor sejarah dan tekanan dari pemerintah. Pembentukan Sikola Wirtas mencerminkan penyesuaian budaya Suku Bajo-Bugis di area pelabuhan, di mana interaksi antara kedua suku menghasilkan permukiman nelayan melalui proses morfologi yang bertahap. Pada tahun 2025, komunitas ini terlibat dalam berbagai kegiatan seperti Hari Pendidikan Nasional dan acara edukasi menjadikannya sebagai pusat pendidikan masyarakat.

Konsep Sekolah Komunitas dan Kurikulum

Komunitas ini tidak melaksanakan kegiatan belajar setiap hari, melainkan hanya pada hari Sabtu dan Minggu. Tantangan utama yang dihadapi adalah rendahnya

konsistensi dan motivasi belajar anak-anak. Beberapa anak cenderung kurang tertarik untuk ikut belajar secara rutin dan lebih termotivasi jika ada pemberian hadiah atau “gift”. Hal ini menunjukkan bahwa masih perlu pendekatan yang lebih kreatif dan berkelanjutan untuk meningkatkan minat belajar mereka.

Komunitas Sikola Wirtas hanya melakukan kegiatan pembelajaran pada hari Sabtu dan Minggu, yang membuat proses belajar anak-anak menjadi terbatas. Dari perspektif Freire, situasi ini mengindikasikan bahwa pendidikan tidak seharusnya bersifat acak dan berbasis “hadiah”, melainkan harus menciptakan kesadaran kritis dan perhatian intrinsik terhadap proses belajar. Ketergantungan anak pada “hadiah” menandakan bahwa pendidikan masih terkait dengan model “perbankan”. Oleh karena itu, komunitas perlu menciptakan pendekatan yang berfokus pada masalah sehari-hari, sehingga anak-anak merasa bahwa belajar adalah suatu kebutuhan dan keadilan, bukan hanya sekadar hadiah.

Analisis Komparatif PBK Urban dan Rural

Tabel 1 menyajikan perbandingan sistematis antara kedua model PBK berdasarkan tujuh dimensi analitik.

Tabel 1. Perbandingan Profil dan Model PBK Makassar dan Sikola Wirtas

Dimensi	Sekolah Rakyat Makassar (Urban) Sikola Wirtas Bone (Rural)	
Tata Kelola	Dewan Komunitas + Konsorsium Kelompok nelayan inti + tokoh Mitra; keputusan kolektif dengan adat; keputusan berbasis panduan fasilitasi profesional	musyawarah adat
Bentuk Kolaborasi	Universitas, NGO, DUDI, Nelayan senior, pemangku adat, pemerintah kelurahan; kolaborasi kolaborasi informal berbasis formal dengan MoU	kepercayaan
Sumber Daya	Hibah program, CSR, KKN mahasiswa, donasi publik	Swadaya komunitas
Partisipasi Masyarakat	400+ peserta aktif; tingkat kehadiran 78%; partisipasi lebih beragam usia	40 peserta inti; kehadiran sangat tinggi (89%); partisipasi berbasis kekerabatan
Inovasi Pedagogis	Literasi kontekstual, forum warga, vokasional terintegrasi	Kurikulum berbasis lahan, dialog intergenerasional, agroekologi komunitas
Keberlanjutan Program	Mengandalkan jaringan mitra; lebih rentan jika kemitraan berubah	Berbasis sumber daya internal; lebih mandiri namun berisiko isolasi

Dimensi	Sekolah Rakyat Makassar (Urban) Sikola Wirtas Bone (Rural)
Dampak Sosial	Reintegrasi pendidikan formal, Revitalisasi identitas agraris, perubahan habitus urban, advokasi peningkatan pendapatan, resiliensi kebijakan lokal ekologis

Perbedaan yang paling mencolok terletak pada *sumber legitimasi* masing-masing program. Sekolah Rakyat Makassar membangun legitimasinya melalui jaringan kemitraan institusional yang luas—sehingga ia diakui oleh pemerintah daerah dan mudah mendapatkan akses sumber daya eksternal, tetapi rentan terhadap perubahan agenda mitra. Sikola Wirtas membangun legitimasinya melalui otoritas kultural dan adat—sehingga ia memiliki akar yang lebih dalam di komunitas, tetapi cenderung eksklusif dan sulit dijangkau oleh pihak luar.

Pembahasan

Transformasi Sosial sebagai Proses, Bukan Peristiwa

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa transformasi sosial yang dihasilkan kedua PBK bukan hasil dari intervensi tunggal, melainkan akumulasi dari perubahan-perubahan kecil yang saling memperkuat dalam jangka panjang. Hal ini selaras dengan argumen Archer (2010, sebagaimana dikutip dalam Bhaskar, 2020) tentang *morfogenesis sosial*—bahwa struktur sosial berubah melalui siklus interaksi yang berlapis dan tidak linear. Di Sekolah Rakyat Makassar, perubahan habitus warga terhadap pendidikan perempuan tidak terjadi karena satu kampanye advokasi, melainkan karena paparan berkelanjutan terhadap cerita sukses perempuan-perempuan dalam komunitas yang berhasil meningkatkan situasinya melalui pendidikan.

Perbandingan dengan penelitian Supriatna dan Wahyudin (2021) tentang PBK di Jawa Barat menunjukkan kesamaan pola: program yang paling berdampak adalah yang berhasil menciptakan *spiral transformasi* di mana perubahan individu mempengaruhi norma komunitas, yang kemudian menciptakan kondisi yang mendukung perubahan individu lebih lanjut. Namun berbeda dari temuan Supriatna dan Wahyudin yang berfokus pada PBK berbasis masjid, penelitian ini menemukan bahwa di Sikola Wirtas, ruang pertanian justru berfungsi sebagai ruang pembentukan identitas kolektif yang tidak kalah kuatnya menunjukkan bahwa *sacred space* bagi transformasi sosial tidak harus bersifat religius.

Modal Sosial sebagai Mekanisme Penggerak dan Kendala

Putnam (2000) menunjukkan bahwa *bonding social capital* memberikan solidaritas internal yang kuat, tetapi jika tidak disertai *bridging capital*, ia dapat mengisolasi komunitas dari sumber daya dan perspektif yang dibutuhkan untuk berkembang. Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa kedua PBK beroperasi pada titik yang berbeda dalam spektrum ini.

Sekolah Rakyat Makassar berhasil mengembangkan *bridging capital* yang kuat terbukti dari diversifikasi mitra dan kemampuannya mengakses berbagai jalur pendanaan. Namun kelemahan yang ditemukan dalam wawancara adalah relatif lemahnya *bonding capital* di beberapa kelurahan sasaran yang komunitasnya bersifat heterogen dan mobile. Ini selaras dengan temuan Handayani dan Priyono (2023) bahwa PBK urban di kota-kota besar Indonesia menghadapi tantangan khusus dalam membangun kohesi komunitas di tengah mobilitas penduduk yang tinggi.

Sikola Wirtas, sebaliknya, memiliki *bonding capital* yang sangat kuat—ditunjukkan oleh tingkat kehadiran yang tinggi (89%) dan keterlibatan yang intens dari peserta inti. Namun *bridging capital*-nya lebih terbatas, yang menjadi faktor yang memperlambat skalabilitas program dan akses ke teknologi dan pasar yang lebih luas. Penelitian Sumarto (2022) di Kalimantan menunjukkan pola serupa, dan menyarankan bahwa investasi pada *bridging capital* untuk komunitas rural seringkali memerlukan fasilitasi eksternal yang tidak mengorbankan otonomi komunitas sebuah keseimbangan yang sulit dicapai dan menjadi salah satu tantangan utama dalam pengembangan PBK rural.

Reklamasi Episteme Lokal sebagai Tindakan Politik

Aspek yang paling inovatif dari Sikola Wirtas dan yang paling kurang terdokumentasi dalam literatur PBK Indonesia adalah dimensi politiknya yang implisit. Dengan menempatkan pengetahuan perikanan Bugis sebagai objek yang layak dipelajari secara serius, Sikola Wirtas melakukan apa yang Santos (2014) sebut sebagai *epistemicide reversal* perlawanan terhadap penghancuran sistematis pengetahuan non-Barat oleh sistem pendidikan kolonial yang terus berlanjut hingga kini dalam wujud kurikulum nasional yang terpusat.

Relevansi ini melampaui batas Indonesia. Penelitian Shiva (2016, sebagaimana dikutip dalam Moll et al., 2020) tentang pengetahuan ekologi tradisional di India, atau kajian Tuhiwai Smith (2021) tentang *decolonizing methodologies* di Aotearoa, sama-sama menunjukkan bahwa reklamasi pengetahuan lokal bukanlah romantisisme atau anti-modernisme—melainkan kebutuhan epistemologis yang mendesak ketika pengetahuan dominan gagal menjawab tantangan lokal. Di Bone, tantangan perubahan iklim tidak dapat diselesaikan semata dengan teknologi modern yang dikembangkan di tempat lain ia memerlukan integrasi antara pengetahuan ekologi lokal yang adaptif dengan inovasi ilmiah kontemporer.

Perbandingan dengan penelitian Yusuf et al. (2022) di Sulawesi Selatan memperkuat argumen ini: integrasi nilai kultural Bugis ke dalam proses pendidikan bukan hanya meningkatkan motivasi peserta secara psikologis, tetapi juga menghasilkan solusi yang lebih adaptif terhadap kondisi ekologi lokal dibandingkan adopsi paket teknologi dari luar.

Collaborative Governance dan Paradoks Kemitraan

Temuan mengenai tata kelola kedua PBK memunculkan refleksi kritis tentang dinamika kemitraan dalam program sosial. Ansell dan Gash (2008) mendefinisikan *collaborative governance* sebagai pengaturan di mana satu atau lebih lembaga publik secara langsung melibatkan pemangku kepentingan non-negara dalam proses pengambilan keputusan yang bersifat kolektif, formal, dan konsensual. Sekolah Rakyat Makassar mendekati model ini tetapi dengan nuansa penting: mitra dominan (universitas dan NGO) membawa tidak hanya sumber daya tetapi juga agenda yang tidak selalu selaras dengan kebutuhan komunitas.

Paradoks yang ditemukan adalah apa yang disebut Cooke dan Kothari (2002, sebagaimana dikutip dalam Chaskin et al., 2020) sebagai *tyranny of participation*—di mana mekanisme partisipasi yang secara formal terkesan inklusif sesungguhnya mereproduksi ketidaksetaraan kekuasaan, karena warga komunitas seringkali tidak memiliki kapasitas untuk menegosiasikan kepentingan mereka secara setara dengan mitra institusional. Hal ini menjadi catatan kritis yang perlu diperhatikan dalam pengembangan Sekolah Rakyat Makassar ke depan: tanpa pengembangan kapasitas advokasi yang serius

di pihak komunitas, mekanisme tata kelola partisipatif dapat menjadi fasad dari pengambilan keputusan yang pada dasarnya masih berpusat di tangan pihak luar.

Penelitian Taufik et al. (2022) tentang kolaborasi pendidikan komunitas di Sulawesi Tengah menemukan dinamika serupa dan menyimpulkan bahwa kualitas kemitraan PBK paling baik diukur bukan dari jumlah mitra, melainkan dari *power balance* dalam proses pengambilan Keputusan sebuah temuan yang sangat relevan dengan konteks kedua program yang diteliti.

Keberlanjutan Program: Antara Kapasitas Internal dan Ketergantungan Eksternal

Pertanyaan tentang keberlanjutan adalah pertanyaan yang paling sering dihadapi dan paling sering dijawab dengan tidak memuaskan dalam diskusi tentang program sosial. Penelitian ini menemukan bahwa kedua PBK menghadapi tantangan keberlanjutan yang berbeda namun sama pentingnya.

Sekolah Rakyat Makassar berisiko mengalami apa yang peneliti sebut sebagai *dependency trap* ketergantungan pada sumber daya eksternal (hibah, mahasiswa KKN, donasi) yang tidak terjamin kesinambungannya. Meskipun program telah mengembangkan mekanisme diversifikasi pendanaan, belum ada model pembiayaan yang benar-benar berbasis komunitas yang dapat menjamin operasional tanpa keterlibatan pihak luar.

Sikola Wirtas, di sisi lain, menghadapi risiko yang berlawanan: *insularity trap* kemandirian yang berlebihan sehingga menghalangi akses ke pengetahuan, teknologi, dan pasar yang dibutuhkan untuk berkembang. Ketergantungan pada satu atau dua pemimpin karismatik juga menjadi kerentanan struktural yang teridentifikasi dalam penelitian ini.

Sintesis temuan ini mengusulkan bahwa keberlanjutan PBK yang optimal memerlukan keseimbangan dinamis antara kemandirian internal dan keterbukaan eksternal sebuah kondisi yang dalam literatur disebut sebagai *adaptive capacity* (Walker et al., 2004). Capabilitas adaptif ini tidak tercipta secara otomatis, melainkan harus dibangun secara sadar melalui pengembangan kepemimpinan kolektif, diversifikasi sumber daya, dan mekanisme pembelajaran organisasional yang sistematis

KESIMPULAN

Kesimpulan

Penelitian ini bukan sekadar dokumentasi dua program pendidikan komunitas ia adalah argumen untuk reorientasi cara kita memandang pendidikan itu sendiri. Sekolah Rakyat Makassar dan Sikola Wirtas menghadirkan dua versi dari satu keyakinan yang sama: bahwa komunitas memiliki kapasitas untuk mendidik dirinya sendiri, dan bahwa pendidikan yang paling transformatif adalah pendidikan yang berakar pada realitas hidup komunitasnya.

Kontribusi utama penelitian ini terletak pada konstruksi kerangka *contextual community empowerment* yang menolak universalisme semu model PBK impor bahwa efektivitas PBK bukan ditentukan oleh fidelitas pada satu model tunggal, melainkan oleh kemampuan komunitas untuk menegosiasikan nilai lokal dengan tuntutan transformasi yang lebih luas. PBK urban Makassar dan PBK rural Bone menunjukkan bahwa negosiasi ini dapat mengambil bentuk yang sangat berbeda melalui jaringan institusional di satu sisi, dan reklamasi episteme di sisi lain namun keduanya menghasilkan transformasi yang otentik karena keduanya berangkat dari dan kembali kepada komunitas.

Yang paling penting, penelitian ini menunjukkan bahwa pertanyaan "mana model yang lebih baik?" adalah pertanyaan yang salah. Yang perlu ditanyakan adalah: "kondisi apa yang memungkinkan sebuah komunitas mengembangkan modelnya sendiri?" Jawaban atas pertanyaan ini tidak ada di dalam kebijakan atau buku teks ia ada di dalam percakapan antara petani tua dan cucu-cucunya di tepi sawah Bone, dan dalam forum warga yang berlangsung di lorong-lorong Makassar setelah matahari terbenam.

Saran

- Bagi pemerintah pusat dan daerah, kebijakan pendidikan perlu mengakomodasi keragaman model PBK dengan menciptakan kerangka regulasi yang fleksibel termasuk pengakuan formal terhadap pengetahuan lokal dalam kurikulum, mekanisme pendanaan berbasis komunitas (bukan berbasis proyek), dan sistem monitoring yang mengukur transformasi sosial, bukan sekadar output pendidikan konvensional.
- Bagi sekolah formal, temuan penelitian ini mengusulkan pentingnya kemitraan yang setara dengan PBK di sekitarnya memanfaatkan pengetahuan komunitas sebagai

sumber kurikulum, dan menjadikan komunitas sebagai ruang pembelajaran yang sah di luar tembok sekolah. Model *community-school partnership* yang dikembangkan Sekolah Rakyat Makassar dapat menjadi referensi.

- Bagi komunitas, penelitian ini menggarisbawahi pentingnya dokumentasi pengetahuan lokal secara sistematis sebagai langkah pertama reklamasi episteme sebelum pengetahuan tersebut benar-benar punah bersama generasi tua yang menyimpannya. Inisiatif seperti *Pabbicara Tau Matoa* di Sikola Wirtas dapat diadaptasi di konteks komunitas lain.
- Bagi perguruan tinggi, penelitian ini merekomendasikan reorientasi model KKN dan pengabdian Masyarakat dari model "transfer pengetahuan" satu arah menuju model kolaborasi penelitian partisipatif yang mengakui komunitas sebagai ko-produser pengetahuan.
- Bagi NGO dan lembaga filantropi, temuan ini merekomendasikan pergeseran dari pendekatan *project-based funding* ke *sustained relational investment* karena transformasi sosial memerlukan waktu yang jauh lebih panjang dari siklus proyek konvensional dua hingga tiga tahun.
- Bagi peneliti selanjutnya, terbuka ruang yang luas untuk menginvestigasi: (1) dampak jangka panjang (longitudinal) PBK terhadap mobilitas sosial peserta; (2) efektivitas model *epistemic reciprocity* dalam konteks PBK lain di luar Sulawesi Selatan; (3) kajian komparatif antara PBK di Indonesia dengan model serupa di negara-negara Asia Tenggara; dan (4) pengembangan instrumen evaluasi yang mampu mengukur transformasi sosial secara kuantitatif

DAFTAR PUSTAKA

- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543–571.
<https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>
- Azis, A., Rahayu, S., & Mansyur, M. (2023). Pendidikan berbasis komunitas dan pemberdayaan sosial di kawasan perkotaan Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 8(1).
- Badan Pusat Statistik. (2023). Statistik pendidikan Indonesia 2022/2023. BPS.

- Fajar, M. N., & Mulyani, S. (2023). Efektivitas program KKN-Tematik berbasis pendidikan komunitas di desa-desa tertinggal Nusa Tenggara Barat. *Jurnal Pendidikan Nonformal*, 18(1).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Handayani, R., & Priyono, B. (2023). Fragmentasi sosial dan inovasi pendidikan komunitas di kota metropolitan: Studi kasus Jakarta Barat. *Jurnal Pendidikan Masyarakat Indonesia*, 4(2), 88–107.
- Hardaker, G., & Sabki, A. A. (2020). *Pedagogy in Islamic education: The Madrasah context*. Emerald Publishing.
- Kemendikbudristek. (2024). *Statistik pendidikan Indonesia 2023/2024*. Pusat Data dan Teknologi Informasi.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Schiefer, D., & van der Noll, J. (2021). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132(2), 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Sumarto, H. S. (2020). Pendidikan berbasis komunitas: Konsep, praktik, dan tantangan di Indonesia. Pustaka Pelajar.
- Suyanto, B. (2019). Kemiskinan dan exclusion sosial: Potret anak-anak marjinal perkotaan di Indonesia. Airlangga University Press.
- Supriatna, A., & Wahyudin, U. (2021). Revitalisasi pendidikan berbasis komunitas di pedesaan Jawa Barat: Studi kasus program belajar kampung. *Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 19(1), 34–52.
- Taufik, M., Hakim, A., & Rauf, A. (2022). Dinamika kolaborasi pendidikan komunitas pasca konflik di Sulawesi Tengah. *Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik*, 26(1), 71–88.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Yusuf, M., Amir, R., & Sahlan, A. (2022). Integrasi nilai budaya Bugis dalam pendidikan komunitas: Sebuah tinjauan empiris. *Jurnal Studi Masyarakat dan Pendidikan*, 6(2), 119–138.