

1. Pendahuluan

Masyarakat adat di seluruh dunia memiliki pengetahuan lokal yang kaya, sistem nilai, dan praktik sosial-ekologis yang berkontribusi pada keberlanjutan lingkungan (Coates, 2004). Masyarakat adat tersebar di lebih dari 90 negara di seluruh dunia, dan mencakup sekitar 476 juta orang, atau sekitar 6% dari populasi dunia (United Nations, 2024). Masyarakat adat menjaga biodiversitas dan menjaga kearifan lokal, yang penting untuk pembangunan berkelanjutan, melalui kebudayaan dan warisan pengetahuan mereka yang berbeda (Mazzocchi, 2020). Meskipun kontribusi ini sangat penting, masyarakat adat seringkali dimarginalisasi dalam berbagai hal, terutama dalam hal akses dan keterlibatan mereka dalam pendidikan formal yang sesuai dengan kebutuhan mereka (Smith, 2003).

Keterbatasan akses ke layanan pendidikan yang sesuai dengan konteks budaya dan lingkungan hidup masyarakat adat merupakan masalah utama dalam mendapatkan pendidikan. Banyak sistem pendidikan formal tetap berfokus pada budaya dominan dan kurang mempertimbangkan bahasa, kekayaan budaya, dan nilai-nilai masyarakat adat (Washington, 2021). Hal ini sering kali menyebabkan ketidaksesuaian antara pendidikan formal dan kebutuhan sosial dan budaya masyarakat adat. Akibatnya, mereka kurang tertarik dan terlibat dalam pendidikan formal (Castagno & Brayboy, 2008). Selain itu, stereotip dan diskriminasi terhadap masyarakat adat memperburuk situasi mereka dalam mendapatkan pendidikan berkualitas tinggi (de Plevitz, 2007). Pendidik yang tidak memahami dan menghargai keberagaman budaya masyarakat adat juga menjadi masalah. Hal ini menyebabkan perbedaan antara siswa dan materi pendidikan yang diajarkan di sekolah-sekolah formal (Putra et al., 2022).

Selain masalah aksesibilitas, masyarakat adat juga menghadapi masalah dengan adaptasi dan relevansi kurikulum, yang sering mengabaikan kearifan lokal dan prinsip budaya masyarakat adat. Pendidikan formal yang didasarkan pada kurikulum nasional biasanya tidak mencakup materi yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari orang, sehingga sering kali tidak berguna bagi siswa dari masyarakat adat (Corson, 1998). Pendidikan yang tidak mempertimbangkan konteks budaya lokal juga menyebabkan keterlibatan masyarakat adat dan motivasi yang rendah untuk mengikuti proses pembelajaran (Mooney et al., 2016). Tantangan ini diperparah oleh masalah ketidakmerataan

sarana dan prasarana pendidikan di daerah terpencil, di mana masyarakat adat biasanya tinggal. Akses pendidikan masyarakat adat semakin terbatas karena infrastruktur pendidikan yang buruk dan dukungan pemerintah yang kurang untuk pendidikan berbasis kearifan lokal (King & Schielmann, 2004).

Pendidikan seharusnya dapat menjembatani kebutuhan masyarakat adat melalui pendekatan yang inklusif, berorientasi pada budaya lokal, dan memperhatikan kearifan komunitas setempat. Pendidikan berbasis masyarakat adat seharusnya tidak hanya melibatkan transfer pengetahuan dari guru ke siswa, tetapi juga mengakui peran pengetahuan lokal sebagai bagian dari kurikulum. Melalui integrasi nilai-nilai dan praktik budaya masyarakat adat, pendidikan dapat menjadi sarana untuk memberdayakan masyarakat adat dalam melestarikan kebudayaan mereka serta meningkatkan partisipasi mereka dalam proses Pembangunan (Druker-Ibáñez & Cáceres-Jensen, 2022). Pendidikan yang memperhatikan kebutuhan masyarakat adat juga harus mencakup pembelajaran kontekstual yang menghubungkan antara teori dan praktik, sehingga siswa dapat memahami relevansi materi ajar dalam kehidupan sehari-hari mereka. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai media transfer ilmu, tetapi juga sebagai alat untuk memperkuat identitas budaya masyarakat adat dan memperkuat rasa keberlanjutan antar-generasi (Botha, 2012).

Beberapa negara telah menerapkan program pendidikan khusus yang berfokus pada pemberdayaan masyarakat adat. Sebagai contoh, Australia telah mengembangkan program *Indigenous Education Policy* yang mengedepankan partisipasi masyarakat adat dalam proses pendidikan dan menyesuaikan kurikulum dengan konteks budaya mereka. Program ini mencakup pembelajaran berbasis pengalaman dan kolaborasi dengan komunitas adat dalam merancang materi ajar yang relevan. Selain itu, kurikulum di Australia juga memberikan ruang bagi murid dari masyarakat adat untuk mempelajari nilai-nilai budaya mereka dalam lingkungan pendidikan formal, sehingga mereka tidak kehilangan identitas budaya selama proses pendidikan (Fogarty et al., 2017; Grace & Platow, 2019). Berbeda dengan di Australia, upaya integrasi kebutuhan masyarakat adat ke dalam kurikulum nasional di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Meskipun beberapa kebijakan pendidikan telah mencantumkan prinsip inklusivitas dan keberagaman, penerapan di lapangan sering kali terbatas dan belum merata.

Salah satu contoh praktik pendidikan masyarakat adat di Indonesia dapat ditemukan pada masyarakat Suku Sasak di Lombok, di mana pendidikan non-formal berbasis kearifan lokal diterapkan untuk menjaga identitas budaya dan pengetahuan tradisional mereka. Sistem pendidikan ini berfokus pada nilai-nilai agama dan budaya, termasuk keterampilan seni seperti *gendang beleq* (musik tradisional) (Yasa et al., 2024), kerajinan tangan (Rahmawati et al., 2024), serta keterampilan agraris (Muchsini et al., 2023), yang mendukung kehidupan masyarakat sehari-hari. Meskipun tidak terstruktur seperti pendidikan formal, pendekatan ini dapat digunakan untuk melestarikan nilai-nilai budaya lokal serta keterampilan yang relevan bagi komunitas Sasak. Namun, kurangnya pengakuan formal dari pemerintah terhadap pendidikan non-formal ini menjadi tantangan dalam upaya melegitimasi pendekatan pendidikan adat. Kesenjangan ini menimbulkan hambatan dalam penerapan kebijakan pendidikan formal yang dapat mengakomodasi kebutuhan dan konteks masyarakat adat di Indonesia.

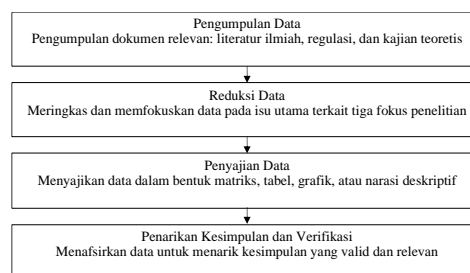
Kesenjangan penelitian tentang integrasi masyarakat adat dalam kurikulum nasional menunjukkan bahwa masih banyak ruang untuk mengembangkan pendekatan yang lebih inklusif dan relevan dengan konteks budaya masyarakat adat. Penelitian tentang dampak langsung dari pendidikan berbasis kearifan lokal terhadap kualitas hidup masyarakat masih terbatas. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam memetakan potensi dan tantangan implementasi pendidikan masyarakat adat dalam kurikulum Indonesia, dan menghasilkan rekomendasi yang dapat meningkatkan inklusi dan efektivitas pendidikan bagi masyarakat adat. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat membuka wawasan baru tentang pengembangan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan masyarakat adat dan mendukung keberlanjutan budaya mereka. Tujuan penelitian ini adalah untuk menganalisis implementasi pendidikan bagi masyarakat adat dalam kurikulum nasional Indonesia dengan fokus pada pemenuhan kebutuhan budaya dan kearifan lokal.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode analisis kebijakan untuk menganalisis implementasi pendidikan bagi masyarakat adat dalam kurikulum nasional Indonesia dengan fokus pada pemenuhan kebutuhan budaya dan kearifan lokal. Sumber data yang digunakan dalam penelitian ini adalah

data sekunder yang diperoleh melalui pengumpulan dokumen berupa literatur ilmiah, kajian teoritis, serta dokumen regulasi terkait pendidikan masyarakat adat di Indonesia. Teknik pengumpulan data dilakukan secara sistematis dengan menelusuri dokumen yang relevan, baik dalam bentuk fisik maupun digital, yang menyinggung tiga fokus utama penelitian, yaitu: 1) Tantangan Budaya Antarmuka; 2) Perspektif Masyarakat Adat dalam Pengajaran dan Pembelajaran; dan 3) Konten Masyarakat Adat dalam Kurikulum. Pengumpulan data dilakukan selama 2 (dua) bulan.

Analisis data menggunakan analisis model interaktif milik (Miles et al., 2014), yang terdiri dari empat langkah utama. Pertama, data dikumpulkan secara sistematis melalui literatur ilmiah, dokumen regulasi, dan kajian teoritis yang relevan dengan isu pendidikan masyarakat adat. Selanjutnya, data yang telah terkumpul diringkas dan difokuskan pada isu-isu utama terkait tiga fokus penelitian. Proses ini bertujuan untuk mengidentifikasi pola, tema, dan informasi signifikan yang mendukung analisis. Data yang telah diringkas kemudian disajikan dalam bentuk matriks, tabel, grafik, atau narasi deskriptif untuk memberikan gambaran yang jelas mengenai hubungan antar data. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan, di mana data yang telah disajikan dianalisis secara mendalam untuk menarik kesimpulan yang relevan dan divalidasi melalui proses verifikasi yang iteratif guna memastikan keabsahan hasil penelitian.



Gambar 1. Alur Analisis Data

3. Hasil dan Pembahasan

Studi ini menemukan bahwa terdapat tantangan budaya antar muka yang dialami oleh masyarakat adat dari ketiga suku, yakni Suku Tengger, Suku Boti, dan Suku Melayu Sambas, dalam konteks pendidikan. Pada masyarakat Suku Tengger, yang tinggal di kawasan pegunungan Jawa Timur, nilai-nilai sosial seperti toleransi dan gotong royong telah mengakar kuat, tercermin melalui praktik “sayan” (kerja gotong royong), “gentenan” (tradisi saling mengundang makan), dan “nyelawat” (tradisi pelayatan). Nilai-nilai ini merupakan bagian dari

identitas lokal yang penting untuk diwariskan kepada generasi muda (Ulfa, 2022). Namun, ketika kurikulum nasional lebih banyak menekankan narasi sejarah dan kebudayaan yang bersifat umum dan nasional, terjadi tantangan untuk mengintegrasikan kearifan lokal Tengger dalam pendidikan formal. Hal ini mengakibatkan anak-anak Suku Tengger menghadapi kesenjangan antara identitas budaya mereka dan materi yang diajarkan di sekolah.

Tantangan serupa terjadi pada masyarakat Suku Boti di Nusa Tenggara Timur, yang memiliki sistem kepercayaan tradisional yang disebut Halaika. Halaika memandang alam sebagai satu kesatuan yang dikuasai oleh dua entitas, yaitu Uis Pah dan Uis Neno, dan konsep ini berperan besar dalam struktur sosial serta pola hidup masyarakat Boti. Pendidikan formal modern yang berorientasi pada rasionalitas dan ilmu pengetahuan sering kali bertentangan dengan nilai-nilai tradisional ini, sehingga masyarakat Boti merasa pendidikan tersebut dapat mengganggu keteraturan budaya mereka. Selain itu, akses pendidikan formal sangat terbatas akibat kendala geografis yang sulit dijangkau, sehingga membuat pendidikan formal menjadi sesuatu yang eksklusif dan bahkan seringkali asing bagi masyarakat Boti (Sandiningtyas & Wiyono, 2018). Kondisi tersebut menunjukkan pendidikan formal di daerah Boti mengalami tantangan yang mendasar dalam menjembatani pola kehidupan adat yang telah lama dipertahankan dengan standar pendidikan nasional yang diterapkan secara seragam.

Masyarakat Melayu Sambas di Kalimantan Barat memberikan pendidikan kepada anak-anak mereka secara tradisional, yang diberikan melalui cerita rakyat, pantang larang, dan interaksi dengan lingkungan alam. Cerita rakyat berfungsi sebagai sarana penyampaian nilai-nilai moral seperti penghormatan kepada orang tua, sedangkan pantang larang digunakan sebagai mekanisme untuk mendisiplinkan anak-anak dengan mengaitkan aktivitas tertentu dengan konsekuensi mistis. Kedekatan anak-anak Melayu Sambas dengan lingkungan alam juga diperkuat melalui permainan di sawah atau sungai, yang secara tidak langsung meningkatkan kesadaran ekologis mereka (Suratman, 2019). Akan tetapi, pendidikan modern yang diterapkan melalui kurikulum nasional cenderung lebih menekankan standar akademik tanpa memperhatikan aspek kultural yang penting bagi masyarakat Melayu Sambas. Hal ini menimbulkan tantangan dalam menyelaraskan kearifan lokal dan nilai-nilai budaya dengan tuntutan kurikulum yang lebih

fokus pada aspek akademis, sehingga identitas budaya dan tradisi mereka berpotensi terkikis.

Masyarakat Suku Batak Toba memiliki pandangan bahwa pendidikan bukan sekadar instrumen untuk memperoleh pengetahuan akademis, melainkan sebagai sarana utama dalam menanamkan nilai-nilai budaya dan identitas keluarga. Dalam budaya Batak Toba, filosofi *Anakkon Hi Do Hamoraon di Au* atau "Anak adalah kekayaan saya" menjadi landasan bagi pola pikir pendidikan mereka, di mana pendidikan tidak hanya bertujuan membekali anak dengan keterampilan intelektual, tetapi juga memperkuat ikatan budaya dan sosial. Dalam kehidupan sehari-hari, orang tua Batak Toba menanamkan nilai-nilai seperti *dalihan na tolu* yakni struktur sosial yang menekankan penghormatan, kebersamaan, dan keharmonisan, melalui pola asuh dan pembelajaran informal di rumah. Pendidikan juga dilakukan melalui keteladanan, di mana orang tua menunjukkan pentingnya kerja keras dan dedikasi sebagai landasan keberhasilan, yang menjadi contoh nyata bagi anak-anak. Selain itu, keterlibatan anak-anak dalam kegiatan budaya dan keagamaan seperti *Naposo HKBP* (Huria Kristen Batak Protestan), komunitas pemuda Batak yang menjadi bagian penting dalam proses pembelajaran non-formal yang bertujuan memperkokoh karakter, moral, dan identitas budaya mereka (Haloho, 2022). Dengan demikian, perspektif Suku Batak Toba dalam pendidikan adalah dengan mengintegrasikan nilai-nilai budaya dan norma sosial yang menjadi identitas masyarakat tersebut, yang sejalan dengan tujuan untuk menjaga kesinambungan budaya di setiap generasi.

Pandangan serupa juga dimiliki oleh masyarakat Suku Baduy yang melihat pendidikan sebagai sesuatu yang lebih dari sekadar aspek kognitif, melainkan harus selaras dengan nilai-nilai adat dan kehidupan sehari-hari. Masyarakat Baduy berpegang pada prinsip *wiwitan*, sebuah konsep yang mencerminkan kesederhanaan dan keberlanjutan yang menjadi pedoman hidup mereka, sehingga pendidikan formal yang terlalu terstruktur dianggap bisa mengganggu keseimbangan tersebut. Salah satu bentuk pendidikan yang diterima oleh masyarakat Baduy adalah Program Keaksaraan Fungsional (PKF), yang bertujuan memberikan kemampuan dasar dalam membaca, menulis, dan berhitung, serta keterampilan hidup praktis yang sesuai dengan kebutuhan mereka, seperti menenun dan mengelola hasil alam. Pendidikan dalam komunitas ini disampaikan dengan pendekatan personal dan fleksibel, seperti pembelajaran dari

rumah ke rumah yang dilakukan oleh tutor dari komunitas mereka sendiri. Pendekatan ini diambil untuk menyesuaikan dengan larangan terhadap pendidikan yang terlalu formal, sehingga masyarakat tetap dapat memperoleh keterampilan dasar tanpa kehilangan nilai-nilai dan keseimbangan yang dihormati dalam budaya mereka (Krisna, 2014).

Berbeda dengan Suku Batak Toba dan Baduy, masyarakat Suku Dayak memiliki pendekatan tersendiri terhadap pendidikan yang berpusat pada nilai kolektivitas dan penghormatan terhadap alam. Pendidikan bagi masyarakat Dayak lebih banyak berlangsung secara informal, di mana generasi muda diperkenalkan sejak dini pada praktik-praktik budaya dan keterampilan tradisional, seperti bertani, berburu, dan bercocok tanam. Pembelajaran tersebut tidak hanya berfungsi sebagai sarana pewarisan budaya tetapi juga sebagai pengenalan terhadap siklus alam yang sangat dihormati dalam kebudayaan mereka. Pola asuh dalam keluarga Dayak biasanya bersifat permisif dan demokratis, memberikan kebebasan bagi anak-anak untuk belajar melalui pengalaman langsung dan interaksi dengan alam yang diyakini membentuk karakter tangguh dan mandiri. Meskipun pendidikan formal mulai dapat diakses, banyak keluarga Dayak masih mempertahankan pendekatan pendidikan berbasis adat karena dianggap lebih relevan dan kontekstual dengan kehidupan sehari-hari. Dengan berinteraksi langsung dengan alam serta terlibat dalam kegiatan komunitas, generasi muda diajarkan tanggung jawab sosial dan kecintaan terhadap budaya lokal, yang menjadi identitas serta warisan tak ternilai dalam masyarakat Dayak (Adawiah, 2017).

Pendidikan yang diberikan kepada masyarakat adat di Indonesia merupakan bagian penting dari upaya untuk membangun sistem pendidikan yang inklusif, relevan, dan berbasis kearifan lokal. Pembelajaran dilihat dengan cara yang berbeda oleh masyarakat adat. Mereka melihat pembelajaran sebagai cara untuk melestarikan budaya dan nilai-nilai tradisional selain memperoleh pengetahuan akademik. Hal ini berarti bahwa kurikulum harus dirancang dengan hati-hati untuk memenuhi persyaratan pendidikan nasional dan tetap menghormati dan melestarikan tradisi budaya masyarakat lokal. Kurikulum Merdeka, yang merupakan perubahan terbaru dalam sistem pendidikan Indonesia, membuka banyak peluang untuk memasukkan materi budaya ke dalam pendidikan, terutama melalui Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Namun, masih belum jelas sejauh mana

kurikulum ini dapat mendukung *Sustainable Development Goals* (SDGs), terutama Tujuan 4 yang berfokus pada pendidikan berkualitas tinggi dan inklusif.

Guna memahami dan mengontekstualisasikan dunia modern yang semakin kompleks, siswa adat sering kali membutuhkan pengalaman belajar yang lebih kaya dan mendalam (O'Connor, 2010). Siswa adat biasanya berasal dari lingkungan budaya yang sangat terikat pada tradisi dan nilai lokal. Akibatnya, pembelajaran mereka harus mampu menghubungkan pengetahuan tradisional dengan dunia luar. Kurikulum Merdeka, yang menekankan pembelajaran berbasis proyek, memungkinkan siswa adat untuk mempelajari masalah lokal sambil meningkatkan kemampuan berpikir kritis mereka. Sebagai contoh, konsep global seperti kreativitas inovatif atau keberlanjutan dapat diajarkan melalui studi seni tradisional atau topik pelestarian lingkungan (Armeth Daud Al Kahar & Anjani Putri, 2023). Ini sesuai dengan Peraturan Presiden No. 87 Tahun 2017 tentang Penguatan Pendidikan Karakter, yang menempatkan nilai-nilai budaya sebagai dasar pendidikan karakter. Pendekatan ini membantu siswa adat memahami dunia mereka sendiri dan juga dapat menghubungkan pengetahuan lokal mereka dengan dunia luar.

Siswa adat membutuhkan kemampuan berpikir yang kuat, yang mencakup kemampuan untuk menganalisis, menyusun, dan menilai untuk berhasil dalam lingkungan interkultural. Hal ini tampaknya bertentangan dengan banyak orang, terutama karena siswa dari keluarga tradisional sering dianggap memiliki keterbatasan akses terhadap pendidikan formal (Carreira & Lopes, 2021). Namun, kenyataannya, kebutuhan mereka untuk meningkatkan keterampilan ini berkorelasi positif dengan tingkat budaya yang lebih tradisional. Tema-tema seperti "Kearifan Lokal" dalam P5 dapat menjadi sarana yang bagus untuk mengajarkan siswa adat berpikir kritis dan analitis dalam konteks Kurikulum Merdeka. Selain itu, strategi ini sesuai dengan prinsip pendidikan untuk semua dalam SDGs, yang menekankan pentingnya memberikan akses pendidikan yang berkualitas kepada kelompok-kelompok yang rentan, termasuk masyarakat adat.

Lingkungan sekolah yang bersifat interkultural menyebabkan siswa sering kali menghadapi kesulitan untuk berinteraksi satu sama lain di ruang kelas. Merujuk pada konteks ini, pendidikan harus berpusat pada pembentukan pemahaman yang mendalam tentang budaya lain. Siswa adat harus memahami

perspektif siswa dari latar belakang lain, seperti halnya siswa non-adat harus memahami perspektif adat (Lillemyr et al., 2010). Hal ini hanya dapat dicapai melalui penerapan konten adat secara teratur dalam kurikulum formal. Misalnya, penggunaan bahan ajar yang menceritakan tentang tradisi lokal, bahasa, dan adat istiadat dapat membantu semua siswa belajar lebih banyak (Agius & Russell, 2016). Pembelajaran kolaboratif dalam P5 juga dapat meningkatkan interaksi antar siswa dari latar belakang budaya yang berbeda. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah menekankan pentingnya pembelajaran berpusat pada siswa. Peraturan ini memudahkan penerapan metode ini.

Mengintegrasikan konten adat ke dalam kurikulum bukan hal yang mudah. Ketidakselarasan antara standar pendidikan nasional dan kebutuhan masyarakat adat merupakan masalah terbesar (Nakata, 2011). Merujuk pada hasil dalam Tantangan Budaya Antarmuka yang telah diuraikan sebelumnya, ditemukan bahwa kurikulum formal sering mencoba menggabungkan elemen adat tanpa memahami konteks budaya lokal sepenuhnya. Akibatnya, pemerintah daerah memainkan peran penting dalam mengatasi perbedaan ini. Peraturan Daerah (Perda) tentang perlindungan masyarakat adat yang ada di Indonesia diantara yaitu: 1) Peraturan Daerah Provinsi Kalimantan Tengah Nomor 16 Pasal 5 Ayat (1) dan Pasal 9 Ayat (2) Tahun 2008 tentang Perlindungan dan Pemberdayaan Masyarakat Adat Dayak; 2) Peraturan Daerah Provinsi Sumatera Barat Nomor 6 Pasal 8 Ayat (3) dan Pasal 10 Ayat (1) Tahun 2008 tentang Nagari sebagai Kesatuan Masyarakat Hukum Adat di Provinsi Sumatera Barat; 3) Peraturan Daerah Provinsi Papua Nomor 21 Pasal 12 Ayat (2) dan Pasal 18 Ayat (1) Tahun 2008 tentang Pengelolaan Sumber Daya Alam Berbasis Masyarakat Hukum Adat; 4) Peraturan Daerah Provinsi Kalimantan Selatan Nomor 2 Tahun 2023 tentang Pengakuan dan Perlindungan Masyarakat Hukum Adat; dan 5) Peraturan Daerah Kabupaten Tanah Bumbu Nomor 2 Tahun 2024 tentang Pengakuan, Perlindungan, dan Pemberdayaan Masyarakat Hukum Adat, yang dapat menjadi instrumen untuk memastikan bahwa pendidikan adat mendapat pengakuan yang setara dengan pendidikan formal.

Selain itu, berdasarkan Perspektif Masyarakat Adat dalam Pengajaran dan Pembelajaran, kurikulum Indonesia memiliki potensi yang sangat besar untuk menerapkan

pendidikan berbasis budaya. Dalam situasi ini, masyarakat adat sering melihat pendidikan sebagai cara penting untuk mempertahankan nilai-nilai kolektif, keharmonisan dengan alam, dan penghormatan terhadap tradisi selain sekadar penyebaran pengetahuan. Perspektif ini memberikan dasar yang kuat untuk membangun metode pembelajaran yang memanfaatkan lingkungan lokal sebagai ruang belajar dan tidak hanya berbasis buku teks. Siswa adat dapat lebih memahami relevansi pengetahuan akademis dengan kehidupan sehari-hari mereka jika proyek pembelajaran menggabungkan kegiatan berbasis budaya seperti upacara adat (Sri Wardani & Soebijantoro, 2017), pendekatan pertanian tradisional (Akbar, 2021), atau kerajinan tangan (Angelina & Putra, 2021).

Kurikulum Merdeka yang mendukung pembelajaran berbasis proyek memberikan peluang besar bagi siswa adat untuk terlibat dalam masalah yang berkaitan dengan komunitas mereka, seperti pengelolaan sumber daya alam, konservasi lingkungan, atau revitalisasi seni tradisional. Dengan melibatkan siswa dalam proyek-proyek seperti ini, kurikulum dapat melakukan dua hal. Pertama, mereka dapat membantu menjaga nilai-nilai dan tradisi lokal (Wei, 2009) dan kedua, mereka dapat membantu siswa belajar berpikir kritis, analitis, dan kolaboratif (Ye & Xu, 2023). Ini juga dapat menumbuhkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab bersama terhadap pendidikan. Menurut Ngai & Koehn (2010), pendidikan berbasis budaya dapat berdampak pada siswa adat selain meningkatkan pemahaman siswa non-adat tentang budaya lain, sehingga meningkatkan pemahaman mereka tentang keanekaragaman budaya Indonesia.

Pendidikan berbasis budaya juga memiliki relevansi yang kuat dengan pencapaian *Sustainable Development Goals* (SDGs), khususnya Tujuan 4 yang berfokus pada pendidikan yang inklusif dan berkualitas. Memasukkan konten adat ke dalam kurikulum dapat memperkuat komitmen Indonesia terhadap pembangunan berkelanjutan, terutama dalam hal pengakuan dan pelestarian keberagaman budaya sebagai bagian integral dari pendidikan. Dalam praktiknya, pendekatan ini mencakup pengembangan materi pembelajaran yang mencerminkan tradisi lokal (Lee et al., 2023), pelatihan guru untuk memahami konteks budaya adat (Suarta et al., 2022), serta penyediaan sarana dan prasarana pendidikan yang mendukung integrasi kearifan lokal dalam pembelajaran (Idhayani et al., 2023). Misalnya, buku teks dan media pembelajaran berbasis

digital dapat dirancang untuk menggabungkan cerita rakyat, filosofi, dan praktik adat yang relevan dengan mata pelajaran tertentu, sehingga siswa adat merasa bahwa identitas budaya mereka diakui dan dihargai.

Namun demikian, para pemangku kebijakan harus benar-benar memperhatikan berbagai tantangan yang masih ada untuk memasukkan konten nasional ke dalam kurikulum. Guna melaksanakan pendidikan berbasis budaya di daerah terpencil, kekurangan dukungan infrastruktur dan sumber daya merupakan masalah utama (Safiq Maulido et al., 2023). Selain itu, kurikulum yang seragam secara nasional sering mengabaikan kebutuhan unik masyarakat adat, yang menyebabkan pendidikan menjadi tidak relevan bagi mereka (Putnam et al., 2011). Pemerintah harus membuat kebijakan yang lebih responsif dan fleksibel, termasuk menyediakan dana khusus untuk mendukung proyek pendidikan berbasis budaya di komunitas adat, untuk mengatasi masalah ini. Guna memastikan bahwa kurikulum memenuhi kebutuhan dan keinginan komunitas adat, pemerintah, sekolah, dan komunitas adat harus bekerja sama.

4. Simpulan dan Saran

Studi ini menekankan betapa pentingnya pendidikan berbasis budaya dalam kurikulum nasional Indonesia untuk memenuhi kebutuhan siswa dari komunitas adat sambil mempertahankan kearifan lokal dan identitas budaya mereka. Melihat konteks penggunaan Kurikulum Merdeka, diketahui bahwa masyarakat adat membutuhkan kesempatan belajar yang lebih luas untuk memahami dunia yang semakin kompleks. Hal ini termasuk membangun kemampuan berpikir kritis dan kemampuan bahasa yang relevan, terutama bagi siswa dengan latar belakang adat tradisional. Selain itu, ruang kelas yang berfungsi sebagai arena lintas budaya harus dikelola dengan baik untuk memastikan bahwa semua orang memiliki pemahaman antarbudaya yang setara. Sesuai dengan Tujuan 4 dari *Sustainable Development Goals* (SDG), memasukkan konten adat ke dalam kurikulum tidak hanya merupakan syarat untuk menciptakan pendidikan yang inklusif, tetapi juga merupakan alat untuk menanamkan nilai-nilai keberlanjutan.

Namun, ada dua masalah utama yang ditemukan. *Pertama*, tidak ada regulasi dan kebijakan spesifik yang mendukung kebutuhan masyarakat adat, dan *Kedua*, tidak ada tokoh adat yang terlibat dalam desain dan evaluasi kurikulum. Penelitian lanjutan harus

berkonsentrasi pada pembuatan model pendidikan berbasis budaya yang lebih spesifik dan dapat diukur untuk berbagai komunitas adat di Indonesia agar dapat menjawab tantangan tersebut. Guna menemukan praktik terbaik yang dapat diterapkan, penelitian ini dapat diperluas dengan menganalisis bagaimana kebijakan pendidikan berbasis budaya diterapkan di negara lain yang memiliki populasi adat yang signifikan, seperti Kanada, Australia, atau Selandia Baru.

Daftar Pustaka

- Adawiah, R. (2017). POLA ASUH ORANG TUA DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PENDIDIKAN ANAK (Studi pada Masyarakat Dayak di Kecamatan Halong Kabupaten Balangan). *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*, 7(1), 33–48.
- Agius, N., & Russell, D. Di. (2016). Engaging Indigenous perspectives , knowledges and pedagogies in curriculum : Indigenous and non-Indigenous experiences. *Journal of Australian Indigenous Issues*, 19(1–2), 224–238.
<https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.200285826680844>
- Akbar, A. (2021). *Eksplorasi Konsep Etnomatematika pada Alat Pertanian Tradisional Suku Bugis di Kabupaten Pinrang*. 05(02), 121–128.
<https://doi.org/10.26418/pipt.2021.14>
- Angelina, C. C., & Putra, P. B. A. A. (2021). Aplikasi Pengenalan Kerajinan Tangan Khas Kalimantan Tengah Menggunakan Augmented Reality Berbasis Android. *Journal of Information Technology and Computer Science*, 1(3), 210–219.
<https://doi.org/10.47111/jointecom.v1i3.8815>
- Armeth Daud Al Kahar, A., & Anjani Putri, R. (2023). Project Base Learning dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di PAUD. *Murhum : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 199–210.
<https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.165>
- Botha, L. R. (2012). Using expansive learning to include indigenous knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 57–70.
<https://doi.org/10.1080/13603110903560093>
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2021). Drivers of academic pathways in higher education: traditional vs. non-traditional students. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1340–1355.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1>

- 675621
- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Coates, K. S. (2004). *A Global History of Indigenous Peoples*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230509078>
- Corson, D. (1998). Community-based Education for Indigenous Cultures. *Language, Culture and Curriculum*, 11(3), 238–249. <https://doi.org/10.1080/07908319808666555>
- de Plevitz, L. (2007). Systemic Racism: The Hidden Barrier to Educational Success for Indigenous School Students. *Australian Journal of Education*, 51(1), 54–71. <https://doi.org/10.1177/00049441070510105>
- Druker-Ibáñez, S., & Cáceres-Jensen, L. (2022). Integration of indigenous and local knowledge into sustainability education: a systematic literature review. *Environmental Education Research*, 28(8), 1209–1236. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2083081>
- Fogarty, W., Riddle, S., Lovell, M., & Wilson, B. (2017). Indigenous Education and Literacy Policy in Australia: Bringing Learning Back to the Debate. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47(2), 185–197. <https://doi.org/10.1017/jie.2017.18>
- Grace, D. M., & Platow, M. J. (2019). Indigenous Education in Australia. In *Self and Social Identity in Educational Contexts*. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch7>
- Haloho, O. (2022). Konsep Berpikir Suku Batak Toba: Anakkon Hi Do Hamoraon di Au. *Ideas: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Budaya*, 8(3), 747. <https://doi.org/10.32884/ideas.v8i3.896>
- Idhayani, N., Nurlina, N., Risnajayanti, R., Salma, S., Halima, H., & Bahera, B. (2023). Inovasi Pembelajaran Anak Usia Dini: Pendekatan Kearifan Lokal Dalam Praktik Manajemen. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 7453–7463. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5624>
- King, L., & Schielmann, S. (2004). *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4232
- Krisna, F. N. (2014). Studi Kasus Layanan Pendidikan Nonformal Suku Baduy. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v20i1.121>
- Lee, S., Jung, K., Baek, S., Kim, T., & Lee, S. (2023). Development of traditional life culture-centered local cultural heritage teaching materials for elementary school students. *The Korean Association of Practical Arts Education*, 36(3), 159–179. <https://doi.org/10.24062/kpae.2023.36.3.159>
- Lillemyr, O. F., Søbstad, F., Marder, K., & Flowerday, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: a comparative perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 243–267. <https://doi.org/10.1080/13502931003784396>
- Mazzocchi, F. (2020). A deeper meaning of sustainability: Insights from indigenous knowledge. *The Anthropocene Review*, 7(1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/2053019619898888>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mooney, J., Seaton, M., Kaur, G., Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (2016). Cultural perspectives on Indigenous and non-Indigenous Australian students' school motivation and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.04.006>
- Muchsin, A., Sriyati, S., & Solihat, R. (2023). Identifikasi Indigenous Knowledge Suku Sasak Sebagai Upaya Pengembangan Pembelajaran Biologi Untuk Mendukung Konsep Merdeka Belajar. *Jurnal Paedagogy*, 10(2), 330. <https://doi.org/10.33394/jp.v10i2.6875>
- Nakata, M. (2011). Pathways for indigenous education in the Australian curriculum framework. *Australian Journal of Indigenous Education*, 40, 1–8. <https://doi.org/10.1375/ajie.40.1>
- Ngai, P. B., & Koehn, P. H. (2010). Indigenous studies and intercultural education: the impact of a place-based primary-school program. *Intercultural Education*, 21(6), 597–606. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.533039>

- O'Connor, K. (2010). *Experiential Learning in an Indigenous Context: Integration of place, experience and criticality in educational practice* (Issue January). Experiential Learning Services Inc.
- Putnam, J. A. W., Putnam, D. E., Jerome, B. E., & Jerome, R. (2011). Cross-cultural collaboration for locally developed indigenous curriculum. *International Journal of Multicultural Education*, 13(2), 1–18.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v13i2.400>
- Putra, Z. H., Hermita, N., Afrillia, Y. M., & Dahnilsyah, D. (2022). The Effect of Gender, Teaching Experience, Educational Background, and the School Type on Teachers' Mathematical, Didactic, and Technological Competences. *Perspectives of Science and Education*, 60(6), 612–624.
<https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.37>
- Rahmawati, S., Arjudin, Hidayati, V. R., & Fauzi, A. (2024). PENGEMBANGAN MODUL PEMBELAJARAN ETNOMATEMATIKA BERBASIS KEARIFAN LOKAL SUKU SASAK PADA MATERI BANGUN DATAR KELAS III DI SDN 8 CAKRANEGARA TAHUN AJARAN 2023/2024. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(3), 299–310.
- Safiq Maulido, Popi Karmijah, & Vinanda Rahmi. (2023). Upaya Meningkatkan Pendidikan Masyarakat Di Daerah Terpencil. *Jurnal Sadewa: Publikasi Ilmu Pendidikan, Pembelajaran Dan Ilmu Sosial*, 2(1), 198–208.
<https://doi.org/10.61132/sadewa.v2i1.488>
- Sandiningtyas, H., & Wiyono, B. B. (2018). Pendidikan Berbasis Budaya Lokal Suku Boti: Studi Kasus di SDN-SMPN Satu Atap Oefau Desa Boti Nusa Tenggara Timur. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori Dan Praktik Kependidikan*, 3(1), 77–82.
<https://doi.org/10.17977/um027v3i12018p077>
- Smith, G. (2003). Indigenous struggle for the transformation of education and schooling. *Alaskan Federation of Natives (ADN) Convention*, 1–14.
- Sri Wardani, T., & Soebijantoro, S. (2017). UPACARA ADAT MANTU KUCING DI DESA PURWOREJO KABUPATEN PACITAN (MAKNA SIMBOLIS DAN POTENSINYA SEBAGAI SUMBER PEMBELAJARAN SEJARAH). AGASTYA: *JURNAL SEJARAH DAN PEMBELAJARANNYA*, 7(01).
<https://doi.org/10.25273/ajsp.v7i01.1061>
- Suarta, I. M., Noortyani, R., Yarsama, K., & Adhiti, I. A. I. (2022). The role of Teachers' Indigenous Knowledge and Cultural Competencies in Enhancing Students' Engagement and Learning Outcomes. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(1), 244–264.
<https://doi.org/10.29333/ejecs/1025>
- Suratman, B. (2019). Pendidikan Anak Usia Dini Berbasis Kearifan Lokal Pada Suku Melayu Sambas. *Jurnal Noken*, 4(2), 107–117.
- Ulfa, M. (2022). Penanaman Pendidikan Multikultural Melalui Pembelajaran Sejarah Lokal (Studi Kasus: Nilai Toleransi Masyarakat Suku Tengger). *Pendidikan Multikultural*, 6(1), 96–106.
- United Nations. (2024). *Melindungi Hak-Hak Masyarakat Adat dalam Isolasi Sukarela dan Kontak Awal*.
[https://indonesia.un.org/id/275683-hari-internasional-masyarakat-adat-sedunia-9-agustus#:~:text=Diperkirakan terdapat 476 juta masyarakat,hidup tersebar di 90 negara.](https://indonesia.un.org/id/275683-hari-internasional-masyarakat-adat-sedunia-9-agustus#:~:text=Diperkirakan%20terdapat%20476%20juta%20masyarakat,hidup%20tersebar%20di%2090%20negara.)
- Washington, S. A. (2021). An Indigenous Community's Fight for Cultural Continuity and Educational Equity With/In and Against a New England School District. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 123(12), 3–37.
<https://doi.org/10.1177/01614681211070863>
- Wei, Z. (2009). *Lost or Recovery? Relationship between the hidden curriculum and the preservation of Chinese traditional culture in Xiamen,China*. UNIVERSITETET I OSLO.
- Yasa, I. M. A., Suastra, I. W., Bagus, I., & Arnyana, P. (2024). Kendang Beleq: Navigasi Etnopedagogis Untuk Memahami Kultural Dalam Pendidikan. *Widya Sundaram : Jurnal Pendidikan Seni Dan Budaya*, 02(01), 13–32.
- Ye, P., & Xu, X. (2023). A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate “4C skills.” *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080811>