

PENDIDIKAN KARAKTER BERBASIS BUDAYA:
MENYEIMBANGKAN IDENTITAS LOKAL, NASIONAL,
DAN GLOBAL DALAM ERA DIGITAL

Yusuf Siswantara^{1*}, Rintoni²

¹Universitas Katolik Parahyangan, Bandung

²SMK Negeri 1, Pusakanagara

*Corresponding Author

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p>Keywords: <i>relational ethics, pendidikan etika, pluralisme moral, pedagogi dialogis, evaluasi relasional, budaya sekolah</i></p> <p>Keywords: <i>Received : 2024-10-01 Revised : 2025-08-17 Accepted : 2025-08-20</i></p>	<p><i>Pendidikan karakter merupakan proses kultural yang tidak dapat dilepaskan dari konteks budaya masyarakatnya. Artikel ini mengkaji secara kritis relasi hakiki antara pendidikan dan budaya dalam kerangka pembentukan karakter di Indonesia. Menggunakan pendekatan filosofis dan teoretis, penelitian ini menganalisis bahwa pendidikan merupakan ekspresi konkret dari budaya, bukan entitas netral yang terlepas dari nilai, sejarah, dan sistem kepercayaan. Melalui eksplorasi terhadap pemikiran Ki Hajar Dewantara, tantangan konstruksi budaya nasional, serta transformasi budaya digital, artikel ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter harus dibangun di atas fondasi budaya yang utuh, inklusif, dan responsif terhadap dinamika global. Risiko “tong sampah kebudayaan” dan marginalisasi budaya minoritas menjadi peringatan penting dalam proses seleksi nilai nasional. Di era digital, pendidikan karakter dituntut untuk tidak hanya melestarikan nilai-nilai lokal, tetapi juga mengintegrasikan literasi digital dan etika teknologi. Artikel ini menyimpulkan perlunya kerangka pendidikan karakter berbasis budaya yang berakar pada lokalitas, terbuka terhadap globalisasi, dan berorientasi pada kemanusiaan universal. Temuan ini memberikan kontribusi teoretis dan praktis bagi kebijakan pendidikan nasional dan internasional, terutama dalam konteks multikulturalisme dan transformasi digital.</i></p> <p>Kata kunci: pendidikan karakter; budaya; identitas nasional; Ki Hajar Dewantara; pendidikan berbasis budaya; budaya digital; Indonesi</p> <p>ABSTRAK</p> <p>Pendidikan karakter merupakan proses kultural yang tidak dapat dilepaskan dari konteks budaya masyarakatnya. Artikel ini mengkaji secara kritis relasi hakiki antara pendidikan dan budaya dalam kerangka pembentukan karakter di Indonesia. Menggunakan pendekatan filosofis dan teoretis, penelitian ini menganalisis bahwa pendidikan merupakan ekspresi konkret dari budaya, bukan entitas netral yang terlepas dari nilai, sejarah, dan sistem kepercayaan. Melalui eksplorasi terhadap pemikiran Ki Hajar Dewantara, tantangan konstruksi budaya nasional, serta transformasi budaya digital, artikel ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter harus dibangun di atas fondasi budaya yang utuh, inklusif, dan responsif terhadap dinamika global. Risiko “tong sampah kebudayaan” dan marginalisasi budaya minoritas menjadi peringatan penting dalam proses seleksi nilai nasional. Di era digital, pendidikan karakter dituntut untuk tidak hanya melestarikan nilai-nilai lokal, tetapi juga mengintegrasikan literasi digital dan etika teknologi. Artikel ini menyimpulkan perlunya kerangka pendidikan karakter berbasis budaya yang berakar pada lokalitas, terbuka terhadap globalisasi, dan berorientasi pada kemanusiaan universal. Temuan ini memberikan kontribusi teoretis dan praktis bagi kebijakan pendidikan nasional dan internasional, terutama dalam konteks multikulturalisme dan transformasi digital.</p> <p>Kata kunci: pendidikan karakter; budaya; identitas nasional; Ki Hajar Dewantara; pendidikan berbasis budaya; budaya digital; Indonesi</p>

1 PENDAHULUAN

Pendidikan, dalam dimensi esensialnya, merupakan proses pembentukan manusia yang tidak hanya kompeten secara kognitif, tetapi juga berkarakter secara moral dan sosial. Dalam konteks Indonesia, pertanyaan mendasar yang sering kali terabaikan adalah: nilai dan karakter seperti apa yang ingin dibentuk melalui sistem pendidikan nasional? Jawaban atas pertanyaan ini tidak dapat ditemukan di luar kerangka budaya, karena pendidikan merupakan wahana utama pewarisan nilai, norma, dan sistem kepercayaan dari satu generasi ke generasi berikutnya (Geertz, 1973; Reinhardt, 2020). Budaya, sebagai jaringan makna yang kompleks, menjadi fondasi bagi pembentukan identitas dan karakter individu dalam masyarakat.

Dalam dua dekade terakhir, pendidikan karakter telah menjadi fokus kebijakan pendidikan global (Althof & Berkowitz, 2006; Berkowitz & Bier, 2004; Narvaez, 2014; L. Nucci, 2008). Namun, banyak program pendidikan karakter bersifat universalis, yang diadopsi dari nilai-nilai Barat seperti individualisme, kompetisi, dan efisiensi, tanpa mempertimbangkan akar budaya lokal negara penerima. Di Indonesia, meskipun terdapat kebijakan nasional seperti Kurikulum 2013 dan Merdeka Belajar yang menekankan Penguatan Pendidikan Karakter (PPK), implementasinya sering kali mengalami distorsi karena kurangnya pemahaman mendalam tentang relasi antara pendidikan, budaya, dan identitas (Kemdikbud, 2022; Zubaedi, 2008, 2013).

Oleh karena itu, artikel ini bertujuan untuk mengembangkan kerangka teoretis yang kokoh tentang pendidikan karakter berbasis budaya, dengan fokus pada konteks Indonesia sebagai negara multikultural yang menghadapi tekanan globalisasi dan disrupsi digital. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dan kritis untuk menjawab tiga pertanyaan utama: (1) Bagaimana relasi hakiki antara pendidikan dan budaya dalam pembentukan karakter? (2) Apa tantangan dalam konstruksi budaya nasional sebagai dasar pendidikan karakter di Indonesia? (3) Bagaimana pendidikan karakter dapat tetap relevan di tengah arus budaya digital dan global?

2 METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan studi literatur kritis (*critical literature review*) sebagai metode utama untuk mengembangkan kerangka teoretis yang kokoh dalam memahami pendidikan karakter berbasis budaya di Indonesia. Metode ini dipilih karena topik penelitian bersifat konseptual, filosofis, dan memerlukan analisis mendalam terhadap relasi antar-ide, nilai, dan konteks sosial-budaya, bukan hanya deskripsi empiris. Proses penelitian dimulai dengan perumusan pertanyaan penelitian yang eksploratif dan fokus, yaitu: (1) Bagaimana relasi hakiki antara pendidikan dan budaya dalam pembentukan karakter? (2) Apa tantangan dalam konstruksi budaya nasional sebagai dasar pendidikan karakter di Indonesia? (3) Bagaimana pendidikan karakter dapat tetap relevan di tengah arus budaya digital dan global? Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi panduan utama dalam seluruh proses pencarian, seleksi, dan analisis literatur, sekaligus menentukan kedalaman dan arah argumen yang ingin dibangun. Dalam kerangka oleh Booth, Sutton, dan Papaioannou (2016), tujuan dari literature review bukan hanya melaporkan apa yang telah dikatakan oleh penulis lain, tetapi membangun argumen akademik yang orisinal dan kritis.

Untuk memastikan kualitas dan relevansi sumber, ditetapkan kriteria inklusi dan eksklusi secara eksplisit. Sumber yang dimasukkan terbatas pada jurnal ilmiah bereputasi, buku akademik, dokumen kebijakan resmi, dan karya filosofis yang relevan dengan pendidikan karakter, budaya, identitas nasional, dan transformasi digital. Rentang waktu publikasi untuk jurnal ilmiah dibatasi pada dekade terakhir (2014–2024), kecuali untuk karya klasik yang memiliki kontribusi teoretis mendasar seperti karya Geertz (1973), Freire (1970), dan Koentjaraningrat (1985). Sumber dalam

bahasa Indonesia dan Inggris dimasukkan untuk memastikan representasi lokal dan global. Kriteria ini dirancang agar proses seleksi tidak bersifat subjektif, melainkan transparan dan dapat direplikasi, sesuai prinsip metodologis yang ditekankan Hart (Hart, 2013).

Strategi pencarian literatur dilakukan secara sistematis melalui berbagai database akademik terpercaya, baik internasional maupun nasional. Database internasional yang digunakan meliputi Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, ScienceDirect, SpringerLink, dan JSTOR, sementara database nasional mencakup Garuda, Moraref, dan DOAJ Indonesia. Google Scholar juga digunakan sebagai pelengkap, dengan filter berdasarkan keterlibatan sitasi dan reputasi sumber. Kata kunci pencarian dirancang secara kombinatorial menggunakan operator Boolean, seperti ("character education" OR "pendidikan karakter") AND ("culture" OR "budaya") AND ("Indonesia" OR "local wisdom") AND ("digital culture" OR "technology in education"). Pencarian dilakukan secara iteratif, dengan penyesuaian kata kunci berdasarkan hasil awal, untuk memastikan komprehensivitas dan kedalaman cakupan literatur.

Setelah pengumpulan awal, dilakukan proses penyaringan dua tahap: screening judul dan abstrak, diikuti oleh *full-text review*. Pada tahap ini, sumber yang tidak relevan atau tidak memenuhi kriteria eksklusi dieliminasi. Selanjutnya, setiap sumber yang lolos seleksi dievaluasi secara kritis berdasarkan kredibilitas penulis, reputasi penerbit, kedalaman argumen, dan relevansinya terhadap pertanyaan penelitian. Evaluasi ini tidak bersifat mekanis, tetapi reflektif, dengan mempertimbangkan asumsi teoretis, bias ideologis, dan konteks sosial-budaya yang melatarbelakangi setiap karya. Proses ini menegaskan bahwa penelitian pustaka yang berkualitas bukan sekadar kumpulan kutipan, melainkan bentuk *critical appraisal* yang mendalam.

Data dari literatur yang telah terpilih kemudian diekstraksi ke dalam format sistematis yang mencakup informasi tentang penulis, tahun, judul, tujuan penelitian, metodologi, temuan utama, dan relevansinya terhadap topik. Selanjutnya, dilakukan sintesis tematik (*thematic synthesis*) untuk mengidentifikasi pola, konvergensi, dan ketegangan dalam literatur. Proses ini mengikuti tiga tahap menurut Thomas dan Harden (2008): (1) koding awal terhadap teks secara *line-by-line* untuk menangkap konsep kunci; (2) pengelompokan kode menjadi tema deskriptif yang menggambarkan isu-isu utama dalam literatur; dan (3) pengembangan tema analitis yang melampaui temuan primer, dengan membangun interpretasi baru berdasarkan dialog antar-sumber. Tema-tema seperti “hegemoni budaya”, “tong sampah kebudayaan”, dan “literasi digital” muncul dari proses ini sebagai hasil dari analisis yang mendalam, bukan hanya dari kutipan yang dikumpulkan.

Analisis tidak berhenti pada sintesis, tetapi melanjutkan pada pembangunan argumen kritis. Peneliti secara aktif mengkritik asumsi implisit dalam literatur, seperti asumsi bahwa budaya Jawa secara otomatis mewakili budaya nasional, atau bahwa pendidikan karakter harus mengikuti model universalis Barat. Selain itu, dilakukan pemetaan konflik perspektif antara pendekatan inklusif dan elit dalam konstruksi budaya nasional, serta antara nilai lokal dan tuntutan globalisasi. Melalui proses ini, peneliti tidak hanya merangkum literatur, tetapi juga mengembangkan posisi akademik yang orisinal, sebagaimana ditegaskan oleh Booth et al. (2016) bahwa *a good literature review is an act of scholarship*. Dalam konteks ini, penelitian mengusulkan Model Pendidikan Karakter Berbasis Budaya (MPKBB) sebagai kontribusi teoretis yang dihasilkan dari sintesis kritis terhadap literatur.

Untuk memenuhi standar keabsahan dan transparansi dalam penelitian ilmiah, seluruh proses metodologis didokumentasikan secara rinci. Ini mencakup jumlah sumber awal, jumlah yang diterima atau ditolak, alasan pengecualian, serta jejak audit (*audit trail*) dari seluruh proses analisis. Peneliti juga berusaha menghindari *confirmation bias* dengan secara sengaja memasukkan sumber yang menyajikan pandangan berbeda atau kontra-argumen. Meskipun penelitian ini tidak

menggunakan diagram PRISMA yang umum dalam systematic review, transparansi proses tetap dijamin melalui narasi metodologis yang jelas dan rinci, sebagaimana disarankan oleh Snyder (2019). Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memenuhi kriteria akademik, tetapi juga dapat menjadi referensi bagi peneliti lain yang ingin melakukan studi serupa dalam konteks pendidikan berbasis budaya di negara multikultural.

3 HASIL DAN DISKUSI

3.1 Pendidikan sebagai Ekspresi Budaya: Relasi Hakiki dan Filosofis

Pendidikan tidak pernah hadir dalam ruang hampa nilai. Ia lahir dari, bergerak dalam, dan menghasilkan budaya. Seperti dinyatakan oleh Freire (1970) pendidikan adalah tindakan kultural yang tidak netral. Setiap kurikulum, metode pengajaran, dan interaksi di kelas mencerminkan pilihan nilai yang diambil oleh masyarakat. Dalam konteks ini, pendidikan merupakan bentuk konkret dari ekspresi budaya (Nasution, 2017).

Budaya, menurut Koentjaraningrat (1985), adalah keseluruhan sistem gagasan, tindakan, dan hasil karya manusia dalam kehidupan bermasyarakat yang diwariskan dari generasi ke generasi. Dalam definisi ini, pendidikan bukan hanya bagian dari budaya, tetapi juga mekanisme utama pewarisan budaya. Tanpa pendidikan, budaya tidak dapat dipertahankan secara sistematis dan berisiko mengalami degradasi atau bahkan kepunahan.

Dalam perspektif antropologi pendidikan, Little menyatakan bahwa “education is culture in action”. Artinya, setiap praktik pendidikan—dari cara guru menyapa siswa hingga struktur kelas—adalah cerminan dari nilai-nilai budaya yang dianut (Little, 2021). Di Jepang, misalnya, pendidikan menekankan disiplin, kerja keras, dan rasa malu sosial (shame culture), yang merupakan ciri khas budaya Jepang (White, 2018). Di Afrika Barat, pendidikan tradisional sering kali dilakukan melalui cerita rakyat, ritual, dan partisipasi komunitas—bentuk yang sangat berbeda dari model sekolah Barat (Adebawo, 2019; Little, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa bentuk dan isi pendidikan selalu dibentuk oleh konteks budaya lokal, bukan bersifat universal atau netral.

Di Indonesia, konsep pendidikan Ki Hajar Dewantara menjadi contoh paling jelas tentang pendidikan yang berakar pada budaya lokal. Tiga prinsip utamanya—*ing ngarso sung tulodo* (di depan memberi teladan), *ing madyo mangun karso* (di tengah membangun kemauan), dan *tut wuri handayani* (dari belakang memberi dorongan)—bukan sekadar pedagogi, melainkan manifestasi nilai-nilai budaya Jawa tentang keseimbangan, kebijaksanaan, dan penghormatan terhadap hierarki sosial (Haryatmoko, 2020; Sumardjo, 2014).

Namun, yang perlu dicatat adalah bahwa budaya Jawa sendiri bukanlah satu-satunya budaya Indonesia. Dengan lebih dari 1.300 suku bangsa dan 700 bahasa daerah, Indonesia adalah laboratorium kebudayaan yang kompleks (Statistik, 2020). Dalam konteks multikultural seperti ini, muncul pertanyaan kritis: apakah pendidikan karakter nasional harus berbasis pada budaya Jawa, atau harus inklusif terhadap seluruh keberagaman budaya?

Pendidikan, dalam esensinya, bukan sekadar proses transfer pengetahuan, melainkan tindakan kultural yang sarat nilai (Freire, 1970). Ia merupakan mekanisme utama dalam pewarisan, reproduksi, dan transformasi budaya (Koentjaraningrat, 1985; Nasution, 2017). Dalam konteks Indonesia yang multikultural, pendidikan tidak dapat dilepaskan dari keragaman budaya lokal yang menjadi akar identitas masyarakat. Namun, tantangan utamanya terletak pada bagaimana pendidikan nasional merespons pluralitas budaya tanpa jatuh ke dalam dominasi satu kelompok atau pengaburan identitas lokal.

Pendekatan pendidikan yang monokultural—misalnya yang hanya berlandaskan pada nilai-

nilai budaya Jawa melalui konsep Ki Hajar Dewantara—meskipun bernilai luhur dan kontekstual, berpotensi mengabaikan kekayaan nilai dari 1.300 lebih suku bangsa di Indonesia (BPS, 2020). Kearifan lokal seperti kelestarian alam dalam budaya Dayak, sistem kekerabatan matrilineal Minangkabau, atau konsep Tri Hita Karana dalam budaya Bali menunjukkan bahwa keberagaman budaya menyimpan banyak prinsip edukatif yang relevan bagi pembentukan karakter nasional (Aminuddin, 2018; Fajarini, 2014). Mengabaikan nilai-nilai ini berarti kehilangan potensi besar dalam membangun pendidikan yang berakar pada realitas sosial-budaya bangsa.

Oleh karena itu, pendidikan karakter nasional tidak seharusnya dibangun di atas satu fondasi budaya dominan, melainkan harus menjadi ruang dialog antarbudaya yang inklusif. Sebagaimana diusulkan oleh Banks (2015) dalam kerangka pendidikan multikultural, sistem pendidikan harus mengakui, menghargai, dan mengintegrasikan keragaman budaya sebagai sumber kekayaan intelektual dan moral (Banks, 2015). Pendidikan multikultural bukan sekadar menambahkan topik budaya lokal ke kurikulum, tetapi mengubah paradigma pendidikan dari monolog menjadi dialog (Banks, 2015).

Namun, tantangan tidak berhenti pada pluralitas lokal. Dalam era globalisasi, budaya tidak lagi statis atau terbatas pada batas geografis. Menurut Appadurai (1996), arus global—melalui media, teknologi, dan migrasi—menciptakan budaya hibrid yang dinamis dan transnasional. Budaya digital, budaya populer, dan budaya konsumsi menjadi bagian tak terpisahkan dari kehidupan siswa masa kini. Dalam konteks ini, pendidikan tidak bisa hanya menjadi agen pelestarian tradisi, tetapi juga harus menjadi agen adaptasi dan rekonstruksi budaya (Giroux, 2016).

Pertanyaan krusial yang perlu dijawab oleh kebijakan pendidikan nasional adalah: Apakah budaya nasional harus didefinisikan secara tunggal dan statis, atau dilihat sebagai proses dinamis yang terus dibentuk melalui dialog antarbudaya dan respons terhadap perubahan global? Jika memilih definisi tunggal, ada risiko reduksi budaya dan eksklusi terhadap kelompok minoritas (Geertz, 1973). Pendekatan semacam ini dapat menghasilkan identitas nasional yang artifisial dan tidak inklusif. Sebaliknya, jika memilih pendekatan hibrid dan inklusif, pendidikan harus dirancang sebagai arena demokratis di mana nilai-nilai lokal, nasional, dan global dapat saling berdialog, saling mengkritik, dan saling melengkapi.

Dengan demikian, pendidikan di Indonesia seharusnya tidak hanya mewariskan budaya, tetapi juga merekonstruksinya. Ia harus menjadi ruang di mana siswa tidak hanya belajar dari budaya, tetapi juga belajar tentang dan melawan budaya—mengevaluasi nilai yang diskriminatif, memperkuat nilai yang inklusif, dan menciptakan nilai baru yang sesuai dengan zaman. Dalam pandangan Giroux (2016), pendidikan yang kritis adalah pendidikan yang memungkinkan siswa menjadi subjek aktif dalam proses kultural, bukan sekadar penerima pasif dari tradisi.

Pendidikan adalah ekspresi budaya dalam aksi (Little, 2021). Di Indonesia, ia harus berdiri di atas fondasi yang menghormati pluralitas budaya lokal, merespons dinamika global, dan membuka ruang untuk rekonstruksi identitas nasional yang inklusif. Pendidikan nasional yang ideal bukanlah pendidikan yang memaksakan satu narasi budaya, melainkan yang memfasilitasi dialog, kritis terhadap dominasi, dan adaptif terhadap perubahan. Hanya melalui pendekatan semacam ini, pendidikan dapat benar-benar menjadi kekuatan transformatif dalam membangun bangsa yang berkepribadian, berkeadilan, dan berkelanjutan.

3.2 Tantangan Konstruksi Budaya Nasional dalam Pendidikan Karakter

Salah satu tantangan terbesar dalam pendidikan karakter di Indonesia adalah ketidakjelasan definisi budaya nasional. Seperti diungkapkan dalam teks sumber, terdapat dua perspektif utama

dalam memahami budaya Indonesia: perspektif mozaik (pluralis) dan perspektif puncak (elitis). Namun, dalam perkembangannya, muncul pula perspektif ketiga yang sering kali terabaikan dalam kebijakan, yaitu perspektif hibrid atau dinamis, yang melihat budaya nasional sebagai proses konstruksi sosial yang terus berubah melalui interaksi antarbudaya dan respons terhadap globalisasi.

a) Perspektif Mozaik (Pluralis): Budaya Nasional sebagai Akumulasi Budaya Lokal

Perspektif ini memandang budaya nasional sebagai akumulasi dari seluruh budaya lokal yang hidup di seluruh wilayah Indonesia. Dalam pandangan ini, tidak ada satu budaya yang dominan; semua suku, bahasa, dan tradisi memiliki tempat yang setara dalam identitas kebangsaan. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip "Bhinneka Tunggal Ika"—berbeda-beda tetapi tetap satu—yang menjadi dasar filosofis bangsa Indonesia (Anderson, 2009).

Dalam konteks pendidikan karakter, perspektif mozaik menuntut desentralisasi kurikulum dan pengakuan terhadap kearifan lokal di setiap daerah. Misalnya, nilai sasi dari Papua (larangan mengeksploitasi alam secara berlebihan), pantang larangan dalam masyarakat Dayak Kalimantan, atau musyawarah mufakat dalam tradisi Jawa, semuanya dapat diintegrasikan sebagai komponen pembentuk karakter nasional (Aminuddin, 2018; Fajarini, 2014).

Namun, tantangan utama dari perspektif ini adalah kesulitan operasionalisasi dalam kebijakan nasional. Bagaimana mungkin menyusun satu kurikulum nasional yang adil dan inklusif jika harus mencakup 1.300 lebih suku bangsa? Risikonya adalah fragmentasi identitas nasional atau munculnya apa yang disebut "tong sampah budaya"—sebuah istilah kritis yang merujuk pada akumulasi budaya tanpa seleksi kritis, sehingga kehilangan arah dan makna (Geertz, 1973). Tanpa kerangka pedagogis yang kuat, pendidikan berbasis mozaik dapat menjadi simbolik tanpa substansi.

b) Perspektif Puncak (Elitis): Budaya Nasional sebagai Unsur Terbaik dari Budaya Lokal

Perspektif ini melihat budaya nasional sebagai puncak-puncak budaya daerah yang dianggap bernilai luhur dan universal, lalu diangkat sebagai simbol kebangsaan. Dalam pandangan ini, tidak semua budaya lokal diperlakukan setara; hanya yang dianggap "relevan" atau "mulia" yang dimasukkan ke dalam narasi nasional. Contohnya adalah penggunaan bahasa Indonesia (yang berakar dari bahasa Melayu), pakaian adat Jawa dalam upacara resmi, atau nilai-nilai Kejawen dalam konsep pendidikan nasional melalui Ki Hajar Dewantara.

Pendekatan ini memiliki keunggulan dalam pembentukan identitas nasional yang koheren. Seperti dinyatakan oleh Koentjaraningrat (1985), budaya nasional tidak bisa muncul begitu saja dari akumulasi, tetapi perlu proses seleksi kultural—memilih nilai-nilai yang dapat menyatukan dan mengangkat martabat bangsa. Dalam konteks pendidikan, hal ini memungkinkan penyusunan kurikulum karakter yang terstruktur dan mudah diimplementasikan secara nasional.

Namun, perspektif puncak juga membawa risiko hegemoni budaya. Sebagaimana dikritik oleh Geertz (1973), model ini sering kali menghegemonikan budaya Jawa dan elite nasional, sementara budaya-budaya perifer seperti Batak, Nias, atau Papua kurang diakui sebagai bagian dari "nilai terbaik". Hal ini menciptakan stratifikasi budaya, di mana budaya tertentu dianggap lebih "beradab" daripada yang lain. Dalam pendidikan, ini berarti bahwa siswa dari suku minoritas mungkin merasa budayanya tidak dihargai atau bahkan dianggap inferior (Nasution, 2017).

c) Implikasi terhadap Pendidikan Karakter: Antara Inklusi dan Identitas

Kedua perspektif tersebut memiliki implikasi langsung terhadap desain dan implementasi pendidikan karakter di Indonesia. Pendidikan karakter yang efektif harus menjawab dua pertanyaan kunci: Siapa yang menentukan nilai-nilai "baik" dalam masyarakat? Siapa yang diuntungkan dan siapa yang terpinggirkan oleh definisi tersebut?

Jika pendidikan karakter mengadopsi perspektif puncak, maka ia berisiko menjadi alat reproduksi dominasi budaya oleh kelompok elite. Sebaliknya, jika mengadopsi perspektif mozaik secara mentah, maka ia berisiko kehilangan fokus dan tidak mampu membentuk kesadaran kebangsaan yang kuat (Banks, 2015).

Oleh karena itu, diperlukan pendekatan ketiga yang lebih dinamis dan kritis: perspektif rekonstruksi budaya (Giroux, 2016). Dalam pandangan ini, budaya nasional bukan sesuatu yang sudah jadi (*given*), melainkan dikonstruksi secara demokratis melalui dialog antarbudaya. Pendidikan karakter harus menjadi ruang diskursif di mana siswa dari berbagai latar belakang budaya diajak untuk: menggali nilai luhur dalam budayanya sendiri, mengevaluasi nilai tersebut secara kritis (apakah diskriminatif, eksklusif, atau tidak relevan?), berdialog dengan budaya lain, dan bersama-sama merumuskan nilai-nilai bersama yang inklusif dan adaptif.

Model semacam ini selaras dengan konsep pendidikan multikultural kritis (Banks, 2015), yang tidak hanya menghargai keragaman, tetapi juga mengajak peserta didik untuk mengubah struktur sosial yang tidak adil. Dalam konteks Indonesia, pendidikan karakter tidak boleh hanya mengajarkan "cinta tanah air" secara abstrak, tetapi juga mengkritik praktik diskriminasi terhadap budaya lokal, seperti marginalisasi bahasa daerah atau pengabaian adat istiadat dalam kebijakan pembangunan.

Dengan demikian, konstruksi budaya nasional dalam pendidikan karakter bukan sekadar persoalan teknis kurikulum, melainkan soal politik identitas dan kekuasaan budaya. Perspektif mozaik menawarkan inklusi tetapi berisiko mengaburkan identitas nasional, sementara perspektif puncak menawarkan koherensi tetapi berpotensi eksklusif. Solusi terbaik terletak pada pendekatan dialektis dan partisipatif, di mana pendidikan karakter dirancang sebagai proses rekonstruksi budaya kolektif yang demokratis, kritis, dan berkelanjutan.

3.2.1 Kritik Kritis dan “Tong Sampah Kebudayaan” dalam Pendidikan Karakter

Meskipun perspektif mozaik menawarkan pendekatan yang inklusif dan demokratis terhadap keragaman budaya, ia tidak terlepas dari kritik tajam, terutama terkait kurangnya seleksi kultural yang kritis. Tanpa filter nilai yang jelas, pengakuan terhadap semua ekspresi budaya lokal dapat berubah menjadi apa yang secara metaforis disebut sebagai “tong sampah kebudayaan”—sebuah kondisi di mana semua tradisi, tanpa memandang substansi moralnya, diangkat sebagai bagian dari identitas nasional hanya karena alasan kultural (Geertz, 1980; Tambar, 2014).

Istilah ini menggambarkan akumulasi budaya yang asistematis dan tidak terfilter, di mana nilai-nilai lokal diterima begitu saja tanpa evaluasi terhadap relevansinya dalam konteks pendidikan karakter modern. Dalam pendidikan, hal ini berpotensi melestarikan praktik yang bertentangan dengan prinsip kemanusiaan, keadilan, dan hak asasi, hanya karena mereka dianggap “tradisional”.

Sebagai contoh konkret, di beberapa daerah di Jawa Tengah dan Yogyakarta, terdapat tradisi yang dikenal sebagai *mageret sangu*—praktik mengambil hasil bumi (seperti padi, sayuran, atau buah) dari sawah atau kebun orang lain sebagai bagian dari ritual petik laut atau sedekah bumi (Wibowo & Gunawan, 2015). Meskipun dimaknai sebagai bentuk solidaritas komunal atau berkah alam, secara hukum dan etis, praktik ini bertentangan dengan nilai kejujuran, rasa hormat terhadap hak milik, dan tanggung jawab pribadi—nilai-nilai inti dalam pendidikan karakter yang diamanatkan oleh Kurikulum Merdeka (Kemendikbud, 2022).

Jika pendidikan karakter secara membabi buta mengakomodasi semua tradisi lokal seperti ini, maka ia bukan lagi menjadi alat transformasi moral, melainkan alat reproduksi norma-norma yang potensial merusak. Dalam kasus lain, tradisi perkawinan dini atau pembatasan hak perempuan

dalam pewarisan adat di sejumlah masyarakat adat, meskipun berakar kuat dalam budaya lokal, jelas bertentangan dengan prinsip kesetaraan gender dan perlindungan anak yang dijamin oleh konstitusi dan konvensi internasional (Unicef, 2021).

Di sinilah peran penting pendidikan multikultural kritis dibutuhkan—bukan sekadar multikulturalisme yang bersifat deskriptif atau simbolik, seperti pameran tarian daerah atau penggunaan bahasa lokal tanpa konteks mendalam. Sebagaimana ditegaskan oleh Gao & Gao (2023), “Pendidikan multibahasa yang tidak disertai keterlibatan kritis berisiko mengubah keragaman bahasa dan identitas menjadi sekadar tontonan budaya, tanpa memperjuangkan keadilan struktural bagi kelompok linguistik minoritas.” Oleh karena itu, interkulturalitas dalam pendidikan harus melampaui toleransi simbolik dan membuka ruang bagi pengakuan yang tulus, partisipasi setara, serta pemberdayaan identitas yang selama ini terpinggirkan. Artinya, penghargaan terhadap budaya lokal tidak boleh menggantikan tugas pendidikan untuk membentuk kesadaran kritis dan moralitas universal. Tidak semua yang diklaim sebagai “budaya” otomatis bernilai edukatif; sebaliknya, setiap praktik budaya perlu dibaca, dikritisi, dan ditransformasi melalui lensa nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, dan hak asasi manusia.

Oleh karena itu, seleksi budaya berbasis nilai (*value-based cultural selection*) menjadi prasyarat penting dalam merancang pendidikan karakter yang berbasis lokal. Proses ini tidak berarti menolak budaya, tetapi melakukan kurasi kultural yang membedakan antara:

- a) Budaya sebagai identitas (yang perlu dihargai),
- b) Budaya sebagai praktik (yang perlu dievaluasi),
- c) Dan budaya sebagai nilai (yang perlu diadopsi atau ditransformasi).

Sebagaimana diusulkan oleh Banks (2015), pendidikan multikultural yang kritis harus mendorong siswa untuk menggali, menilai, dan merekonstruksi budaya mereka sendiri, bukan hanya menerima atau memamerkannya. Dalam konteks Indonesia, ini berarti bahwa guru dan pengembang kurikulum tidak boleh hanya mengajarkan “kearifan lokal” secara utuh, tetapi juga membimbing siswa untuk bertanya: nilai apa yang diwariskan oleh tradisi ini? Apakah ia memperkuat keadilan, atau justru memperdalam ketidaksetaraan?

Dengan demikian, menghindari “tong sampah kebudayaan” bukan berarti mengorbankan inklusi, melainkan meningkatkan kedalaman kritis dalam pendidikan karakter. Pendidikan yang sejati tidak hanya menghormati budaya, tetapi juga membekali siswa dengan kemampuan untuk mengubah budaya yang tidak adil. Dalam kata-kata Giroux (2016), guru bukan hanya teknisi kurikulum, melainkan intelektual kritis yang membantu siswa menjadi agen perubahan budaya.

Untuk mencegah risiko “tong sampah kebudayaan”, kebijakan pendidikan karakter perlu:

- a) Mengembangkan kerangka pedagogis seleksi budaya yang jelas, berbasis pada nilai-nilai Pancasila, HAM, dan tujuan pendidikan nasional.
- b) Melibatkan komunitas lokal, ahli budaya, dan pakar pendidikan dalam proses kurasi nilai budaya yang akan diintegrasikan ke dalam kurikulum.
- c) Mengintroduksi pendekatan kritis dalam pembelajaran kebudayaan, di mana siswa diajak bukan hanya memahami, tetapi juga menilai dan merekonstruksi tradisi.
- d) Menghindari pendekatan tokenistik, seperti sekadar memasukkan tarian daerah atau pakaian adat tanpa konteks nilai yang mendalam..

3.2.2 Ketimpangan dalam Seleksi Budaya Nasional: Hegemoni Budaya dan Diskriminasi Struktural

Perspektif puncak dalam konstruksi budaya nasional—yang memilih nilai-nilai tertentu dari budaya lokal sebagai simbol kebangsaan karena dianggap “adiluhung” atau luhur—memang

menawarkan koherensi identitas dan kemudahan dalam implementasi kebijakan pendidikan. Namun, dalam praktiknya, pendekatan ini sering kali tidak netral secara kultural, dan justru menciptakan ketimpangan struktural dalam pendidikan karakter. Seperti diungkapkan oleh Subandyo (2020), ketika nilai-nilai dari satu kelompok budaya diangkat sebagai standar nasional, sementara budaya lain diperlakukan sebagai “variasi lokal”, maka terjadilah bentuk kekerasan budaya (cultural violence) yang halus namun sistematis.

a) Dominasi Nilai-Nilai Jawa dalam Kebijakan Pendidikan

Dalam konteks Indonesia, budaya Jawa—sebagai budaya mayoritas dan historis dari elite politik-birokrasi—telah lama memainkan peran dominan dalam membentuk narasi kebangsaan dan kebijakan pendidikan (Anderson, 2009; Heryanto, 2014). Nilai-nilai seperti alus (halus dalam tutur dan perilaku), nrimo (menerima takdir dengan lapang dada), tata krama (kesantunan dalam hierarki sosial), dan tepo seliro (toleransi dan empati) sering kali dijadikan tolok ukur utama dalam penilaian sikap dan perilaku siswa dalam pendidikan karakter (Haryatmoko, 2020; Sumardjo, 2014).

Namun, nilai-nilai ini tidak bersifat universal dalam konteks sosial-budaya Indonesia. Bagi masyarakat di Papua, Nusa Tenggara Timur (NTT), Maluku, atau Kalimantan Timur, ekspresi karakter yang terbuka, langsung, dan berani menyuarakan pendapat justru dihargai sebagai bentuk kejujuran, keberanian, dan kepemimpinan. Dalam budaya Papua, misalnya, komunikasi yang eksplisit dan partisipatif dalam musyawarah adat dianggap sebagai tanda kematangan sosial (Mansoben, 2017). Di masyarakat Timor (NTT), kejujuran sering diekspresikan secara frontal, tanpa penyamaran, sebagai bentuk integritas moral (Keraf, 2018).

Ketika sistem pendidikan nasional—melalui kurikulum, penilaian sikap, atau budaya sekolah—menganggap sikap diam, hormat berlebihan pada guru, dan penekanan pada keseragaman perilaku sebagai indikator “karakter baik”, maka siswa dari latar belakang budaya non-Jawa sering kali dilabeli sebagai “kurang sopan”, “kurang disiplin”, atau “kurang karakter”, padahal mereka hanya mengekspresikan nilai budaya mereka sendiri. Ini bukan sekadar perbedaan gaya komunikasi, melainkan konflik nilai yang berakar pada dominasi budaya.

b) Cultural Violence dan Hegemoni Simbolik

Fenomena ini dapat dianalisis melalui konsep cultural violence yang dikemukakan oleh Johan Galtung (1990). Galtung membedakan tiga bentuk kekerasan: direct violence (kekerasan fisik), structural violence (ketidakadilan sistemik), dan cultural violence—yakni aspek budaya (agama, ideologi, bahasa, seni, sains) yang digunakan untuk membenarkan atau menyamarkan kekerasan langsung dan struktural. Dalam konteks pendidikan, penetapan budaya Jawa sebagai norma karakter nasional merupakan bentuk cultural violence karena: mendehumanisasi budaya lain dengan menyiratkan bahwa cara mereka bersikap “kurang baik”, menormalkan satu cara berperilaku sebagai satu-satunya yang benar, dan mengaburkan ketimpangan kekuasaan di balik konstruksi budaya nasional.

Lebih lanjut, Subandyo (2020) menyebut fenomena ini sebagai hegemoni simbolik, merujuk pada teori Antonio Gramsci tentang bagaimana kelompok dominan mempertahankan kekuasaannya bukan melalui paksaan, tetapi melalui konstruksi norma, nilai, dan kebenaran yang dianggap “alami” oleh masyarakat. Dalam hal ini, nilai-nilai Jawa tidak dipaksakan secara terbuka, tetapi dilegitimasi melalui lembaga pendidikan, media, dan simbol negara, sehingga dianggap sebagai “Indonesia” yang sejati.

Akibatnya, terjadi diskriminasi struktural terhadap siswa dari budaya perifer. Mereka dipaksa

untuk menyesuaikan diri (assimilate) dengan norma budaya mayoritas agar dianggap “berkarakter”, yang pada gilirannya dapat menyebabkan: alienasi budaya (perasaan terputus dari akar identitas), Penurunan harga diri (self-esteem), dan penurunan partisipasi aktif dalam proses belajar (Suwardi, 2016).

Potensi diskriminasi budaya tentunya membawa implikasi terhadap keadilan pendidikan. Ketimpangan dalam seleksi budaya nasional ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak netral secara ideologis. Ia menjadi alat reproduksi hierarki budaya, di mana: budaya mayoritas (misalnya, Jawa, Batak, Sunda) dianggap sebagai pusat, budaya minoritas dianggap sebagai pinggiran, dan budaya nasional dibangun bukan dari dialog, tetapi dari imposisi nilai.

Hal ini bertentangan dengan prinsip keadilan pendidikan (educational justice) yang menuntut bahwa sistem pendidikan harus menghargai latar belakang budaya peserta didik dan memberi ruang bagi mereka untuk berkembang tanpa harus mengorbankan identitasnya (Banks, 2015; Biesta, 2012).

c) Menuju Pendidikan Karakter yang Inklusif dan Demokratis

Untuk mengatasi ketimpangan dalam konstruksi budaya nasional dalam pendidikan karakter, diperlukan pendekatan yang berpihak pada keadilan budaya dan partisipasi demokratis. **Pertama**, desentralisasi nilai karakter perlu diterapkan dengan memberi otonomi kepada daerah untuk mengembangkan indikator karakter berbasis kearifan lokal, asalkan tetap selaras dengan nilai-nilai Pancasila sebagai dasar negara (Subandyo, 2020). **Kedua**, pendidikan harus dirancang secara antarbudaya (intercultural education), yang tidak sekadar mengenalkan keberagaman budaya, tetapi membangun kesetaraan epistemik—pengakuan bahwa setiap budaya memiliki kontribusi yang setara dalam membentuk identitas dan moralitas nasional (Banks, 2015). **Ketiga**, pelatihan guru dalam kesadaran budaya (*cultural awareness*) menjadi krusial agar pendidik tidak menilai perilaku siswa melalui bias budaya mayoritas, melainkan memahami latar belakang sosial-budaya yang membentuk ekspresi karakter mereka (Wijaya et al., 2024). **Terakhir**, diperlukan kurikulum reflektif yang mengajak siswa untuk kritis mempertanyakan: Siapa yang menentukan apa itu “karakter baik”? Apakah standar ini adil bagi semua? —sebagaimana diusulkan dalam pendekatan pendidikan kritis yang ditegaskan Giroux (2016) sebagai upaya membentuk subjek yang tidak hanya taat, tetapi juga mampu menantang struktur ketidakadilan, termasuk hegemoni budaya dalam pendidikan.

Dengan demikian, seleksi budaya nasional dalam pendidikan karakter bukan proses teknis yang netral, melainkan arena pertarungan makna, kekuasaan, dan identitas. Perspektif puncak yang mengangkat nilai-nilai Jawa sebagai “adiluhung” berisiko menciptakan hegemoni budaya yang mengaburkan keragaman dan melanggengkan ketidakadilan struktural. Tanpa kritik terhadap dominasi simbolik ini, pendidikan karakter justru dapat menjadi alat cultural violence yang melegitimasi diskriminasi terhadap budaya minoritas. Oleh karena itu, pendidikan karakter harus dibangun bukan atas dasar hierarki budaya, melainkan kesetaraan dialog antarbudaya.

3.2.3 Membangun Identitas Karakter Nasional yang Inklusif

Untuk mengatasi dilema antara inklusi budaya dan koherensi identitas nasional, diperlukan pendekatan konstruksi budaya nasional yang reflektif, partisipatif, dan demokratis, bukan yang ditentukan secara top-down oleh negara atau elite budaya. Sebagaimana ditegaskan oleh UNESCO (2019), pembentukan warga negara yang inklusif dan damai memerlukan intercultural dialogue for citizenship education—dialog antarbudaya yang memungkinkan berbagai kelompok untuk saling mendengar, menghargai, dan bersama-sama merumuskan nilai bersama. Dalam konteks pendidikan

karakter, hal ini berarti bahwa identitas nasional tidak boleh dikonstruksi melalui dominasi satu narasi budaya, tetapi melalui proses dialektis antara lokal, nasional, dan universal. Konstruksi identitas semacam ini menolak dikotomi antara "lokal vs. nasional" atau "tradisional vs. modern", dan justru melihat budaya nasional sebagai ruang pertemuan yang hidup (living space), di mana nilai-nilai lokal tidak dihapus, tetapi diberi tempat untuk berdialog, beradaptasi, dan berkontribusi secara setara. Dalam pandangan Banks (2015), hanya melalui proses partisipatif semacam ini, pendidikan karakter dapat menjadi wahana pembentukan critical democratic citizenship, di mana siswa tidak hanya menerima identitas yang sudah jadi, tetapi dilibatkan dalam proses menegosiasikan makna menjadi warga negara Indonesia yang berkepribadian dan berkeadilan.

Salah satu strategi paling efektif dalam membangun identitas karakter nasional yang inklusif adalah mengidentifikasi nilai-nilai lintas budaya (transcultural values)—prinsip moral yang muncul dalam berbagai bentuk di berbagai suku bangsa, meskipun dengan nama dan ekspresi yang berbeda. Contohnya, gotong royong, yang sering dianggap sebagai nilai khas Jawa, sebenarnya memiliki padanan yang kuat dalam berbagai budaya Nusantara: seperti sasi di Maluku (pembatasan eksploitasi alam untuk kepentingan bersama), mappalili di Sulawesi Selatan (tradisi pengelolaan sumber daya berbasis komunitas), dan arisan di Jawa Barat (sistem bantuan sosial kolektif) (Mansur, 2020). Nilai-nilai ini mencerminkan kesadaran kolektif, tanggung jawab sosial, dan solidaritas komunitas—prinsip-prinsip etis yang tidak hanya relevan secara lokal, tetapi juga mendasari kehidupan berbangsa yang harmonis. Dengan menonjolkan nilai-nilai transkultural semacam ini, pendidikan karakter dapat menghindari dua jebakan utama: "tong sampah kebudayaan" yang mengakumulasi semua tradisi tanpa kritik, dan hegemoni budaya yang menjadikan satu kelompok sebagai standar moral nasional. Sebaliknya, ia membangun identitas kebangsaan yang autentik, inklusif, dan partisipatif—bukan karena dipaksakan oleh negara, tetapi karena tumbuh dari kesepakatan moral kolektif yang dibangun melalui dialog antarbudaya. Dalam konteks inilah, prinsip Bhinneka Tunggal Ika berubah dari sekadar slogan menjadi landasan etis dan pedagogis yang hidup dalam praktik pendidikan.

3.3 Pendidikan Karakter di Era Digital: Disrupsi dan Transformasi Budaya

Jika tantangan internal dalam pendidikan karakter berasal dari keragaman budaya lokal yang kompleks dan perlunya menghindari hegemoni budaya dominan, maka tantangan eksternal justru datang dari laju transformasi budaya global yang dipicu oleh perkembangan teknologi digital. Seperti dinyatakan dalam teks sumber, budaya digital telah mengubah secara mendasar cara manusia berpikir, belajar, dan berinteraksi, menciptakan ekosistem nilai baru yang sering kali bertentangan dengan prinsip-prinsip karakter tradisional seperti kesabaran, kerendahan hati, dan empati. Fenomena seperti instanitas konten, budaya self-branding, dan algoritma yang mempersempit wawasan menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak lagi cukup beroperasi dalam ranah moralitas konvensional, tetapi harus merespons realitas digital yang membentuk identitas dan subjektivitas peserta didik secara aktif.

Dalam konteks ini, diperlukan pendekatan yang tidak hanya reaktif, tetapi transformatif: pendidikan karakter digital yang mampu mengintegrasikan nilai-nilai lokal yang mendalam, seperti tut wuri handayani dan gotong royong, dengan prinsip global seperti kejujuran di ruang siber dan tanggung jawab terhadap informasi, sekaligus membekali siswa dengan literasi kritis terhadap teknologi—meliputi digital mindfulness, critical algorithm literacy, dan etika kecerdasan buatan—sehingga mereka tumbuh bukan hanya sebagai pengguna teknologi, tetapi sebagai warga digital yang reflektif, beretika, dan berdaya.

3.3.1 Disrupsi Budaya Digital terhadap Pendidikan Karakter

Budaya digital—yang ditopang oleh media sosial, algoritma rekomendasi, dan kecerdasan buatan (AI)—telah menciptakan ekosistem nilai baru yang secara fundamental mengubah cara peserta didik memahami diri, berinteraksi, dan membentuk moralitas. Ekosistem ini tidak netral; ia membawa logika tersendiri yang sering kali bertentangan dengan nilai-nilai tradisional yang menjadi fondasi pendidikan karakter, seperti kesabaran, kerendahan hati, dan empati. Salah satu gejala paling kritis adalah kultur instanitas, yang dipertajam oleh platform media sosial seperti TikTok, Instagram Reels, dan YouTube Shorts, di mana konten berdurasi 15 detik menjadi standar konsumsi informasi. Dalam konteks ini, nilai ketekunan (*perseverance*) dan kesabaran (*patience*)—yang selama ini diajarkan melalui proses belajar yang mendalam dan reflektif—tergerus oleh norma “cepat dapat”, “cepat viral”, dan “cepat dikenal” (Turkle, 2015). Anak-anak tidak lagi dibesarkan dalam budaya membaca panjang atau menunggu hasil dari usaha bertahap, melainkan dalam lingkungan yang memberi imbalan instan atas performa singkat dan menarik perhatian. Seperti diingatkan oleh boyd (Turkle, 2015), “*attention economy*” yang mendominasi platform digital mengubah motivasi sosial dari menjadi baik menjadi dilihat dan diakui, yang pada gilirannya mengancam pembentukan karakter yang berbasis pada integritas internal.

Lebih jauh, budaya digital mendorong self-branding sebagai bentuk kapital sosial. Anak-anak didorong untuk membangun personal brand sejak usia dini: memposting pencapaian, memperindah citra diri, dan memonetisasi kehadiran online. Dalam proses ini, nilai-nilai seperti kerendahan hati (*humility*), kesederhanaan (*simplicity*), dan tanggung jawab kolektif terpinggirkan oleh logika pasar digital yang menuntut diferensiasi, eksposur, dan performa diri yang terus-menerus (Abidin, 2018, 2021). Identitas tidak lagi dibangun melalui relasi sosial yang mendalam atau kontribusi terhadap komunitas, tetapi melalui jumlah likes, followers, dan engagement. Di sisi lain, algoritma yang mengatur alur informasi—seperti rekomendasi konten di YouTube, TikTok, atau Facebook—menciptakan kubu-kubu informasi (filter bubbles) dan zona nyaman kognitif, di mana pengguna hanya terpapar pandangan yang selaras dengan keyakinan mereka (Pariser, 2011). Akibatnya, empati terhadap “yang lain” (*the Other*)—termasuk kelompok yang berbeda suku, agama, atau ideologi—semakin berkurang. Sebagaimana ditegaskan oleh boyd (2020), algoritma tidak dirancang untuk memperluas wawasan, melainkan untuk memaksimalkan keterlibatan (engagement), yang justru memperdalam polarisasi dan mengikis kapasitas kritis dan emosional siswa terhadap keragaman.

Dalam konteks ini, pendidikan karakter tidak dapat lagi cukup dengan mengajarkan nilai secara dekontekstual, seperti menempel poster “jujur”, “disiplin”, atau “santun” di dinding kelas. Sebagaimana diingatkan oleh Selwyn (2011), “*education is no longer just about what is taught, but how digital technologies shape the identities, values, and moral reasoning of learners*”. Artinya, teknologi bukan sekadar alat, melainkan agen sosial yang aktif membentuk subjektivitas peserta didik. Oleh karena itu, pendidikan karakter di era digital harus melampaui pengajaran nilai tradisional dan mengintegrasikan literasi kritis terhadap teknologi (*critical digital literacy*) sebagai komponen inti. Literasi ini mencakup kemampuan untuk: memahami bagaimana algoritma bekerja, mengenali bias dalam representasi digital, menilai motivasi di balik konten media sosial, serta merefleksikan dampak penggunaan teknologi terhadap identitas dan relasi sosial (Friesen & Friesen, 2021). Tanpa literasi semacam ini, pendidikan karakter berisiko menjadi ritual simbolik yang terputus dari realitas kehidupan siswa sehari-hari, di mana nilai-nilai sekolah tidak lagi relevan dalam dunia digital yang mereka huni secara intensif.

3.3.2 Pendidikan Karakter Digital: Integrasi Budaya Lokal dan Global

Untuk merespons disrupsi budaya digital terhadap pembentukan karakter, diperlukan konsep pendidikan karakter digital yang holistik dan multidimensi—tidak hanya mengajarkan etika dalam penggunaan teknologi, tetapi juga membentuk subjektivitas kritis, reflektif, dan bertanggung jawab di ruang digital. Pendekatan yang efektif harus mengintegrasikan tiga dimensi utama: lokal, global, dan teknologis, yang saling melengkapi dalam membentuk warga digital (*digital citizen*) yang berintegritas.

Pertama, dimensi lokal menekankan pemanfaatan nilai-nilai budaya yang telah teruji secara historis dalam membina moralitas kolektif. Salah satu contohnya adalah filosofi "tut wuri handayani" dari Ki Hajar Dewantara, yang dapat diartikulasikan sebagai pendampingan digital (*digital mentoring*) yang tidak mengontrol, melainkan memberi dorongan, kepercayaan, dan ruang bagi siswa untuk berkembang secara otonom dalam dunia digital (Haryatmoko, 2020). Dalam praktiknya, ini berarti guru dan orang tua tidak hanya memblokir atau memantau aktivitas online, tetapi membangun dialog, memberi contoh, dan mengajak refleksi kritis terhadap konten yang dikonsumsi. Nilai-nilai seperti nasehat bijak, tanggung jawab komunal, dan harmoni sosial yang hidup dalam banyak tradisi lokal—seperti adat basandi syarak di Minangkabau atau musyawarah mufakat di Jawa—juga dapat menjadi fondasi untuk membentuk etika digital yang berakar pada konteks lokal (Haryatmoko, 2020).

Kedua, dimensi global menuntut adopsi nilai-nilai universal yang relevan dalam tatanan digital transnasional, seperti kejujuran (*integrity*), tanggung jawab (*accountability*), dan empati (*empathy*), yang diwujudkan dalam praktik seperti etika media sosial, pencegahan penyebaran hoaks (*misinformation*), dan penghormatan terhadap privasi orang lain. UNESCO (2018) menekankan pentingnya *global citizenship education (GCED)* yang melampaui batas negara, termasuk dalam literasi digital, untuk membekali siswa menghadapi tantangan global seperti *cyberbullying*, *hate speech*, dan *algorithmic bias*. Dalam konteks ini, pendidikan karakter tidak boleh terjebak dalam narasi nasionalis sempit, tetapi harus membuka wawasan siswa sebagai bagian dari komunitas global yang saling terhubung dan saling bertanggung jawab. Ketiga, dimensi teknologis menuntut pengembangan keterampilan kritis yang spesifik terhadap logika teknologi itu sendiri. Sebagaimana diusulkan oleh Ivaldi et al. (2023), pendidikan karakter digital harus mencakup: *digital mindfulness* (kesadaran akan dampak psikologis dan emosional dari penggunaan teknologi), *critical algorithm literacy* (pemahaman tentang bagaimana algoritma membentuk preferensi, opini, dan identitas), serta *ethical AI use* (kesadaran akan implikasi moral dari penggunaan kecerdasan buatan, seperti pelanggaran privasi atau bias algoritmik). Tanpa keterampilan ini, siswa tetap menjadi korban pasif dari sistem digital, bukan agen yang kritis dan otonom.

Sebagai langkah awal, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (2015) telah meluncurkan program Sekolah Ramah Digital, yang bertujuan mengintegrasikan literasi digital dengan nilai-nilai Pancasila. Program ini mencakup pelatihan guru, pembuatan konten edukatif, dan kampanye anti-hoaks (Martootmodjo et al., 2024). Namun, seperti diungkapkan dalam evaluasi awal oleh Martootmodjo et al., (2024), implementasinya masih fragmentaris, teknosentris, dan belum menyentuh akar filosofis pendidikan karakter. Banyak sekolah hanya fokus pada aspek teknis seperti cara menggunakan aplikasi atau deteksi hoaks, tanpa menyentuh pertanyaan mendasar: Bagaimana teknologi membentuk moralitas kita? Siapa yang diuntungkan oleh desain platform digital? Apa artinya menjadi "baik" di dunia yang algoritmik? Tanpa pendekatan filosofis dan kritis semacam ini, pendidikan karakter digital berisiko menjadi instrumental—hanya mengajarkan cara bertahan, bukan cara bermakna di dunia digital. Oleh karena itu, diperlukan rekonstruksi kurikulum yang menjadikan pendidikan karakter digital sebagai proses dialektis antara nilai lokal, tanggung

jawab global, dan kritis teknologi, sehingga siswa tidak hanya menjadi pengguna teknologi yang aman, tetapi juga warga digital yang bijaksana, kritis, dan beretika.

3.4 Model Pendidikan Karakter Berbasis Budaya: Menuju Kerangka Teoretis

Berdasarkan analisis di atas, penulis mengusulkan Model Pendidikan Karakter Berbasis Budaya (MPKBB) yang terdiri atas tiga lapisan:

3.4.1 Lapisan 1: Akar Budaya Lokal (Rootedness in Local Culture)

Pendidikan karakter yang bermakna harus dimulai dari akar budaya lokal, karena nilai-nilai moral paling kuat ketika tumbuh dari konteks yang dikenal dan dihayati oleh peserta didik. Seperti ditegaskan oleh Giroux (2016), pendidikan tidak bisa dilepaskan dari cultural embeddedness—keterlibatan mendalam dalam dunia makna yang dibangun oleh komunitas lokal. Oleh karena itu, setiap sekolah, terutama di daerah, perlu didorong untuk mengidentifikasi, mengevaluasi, dan mengintegrasikan nilai-nilai luhur dalam budaya lokal yang tidak hanya relevan secara tradisional, tetapi juga dapat diterjemahkan ke dalam konteks karakter modern. Pendekatan ini selaras dengan prinsip pendidikan multikultural kritis (Banks, 2015), yang menolak asimilasi budaya minoritas ke dalam dominasi nasional, dan justru memposisikan kearifan lokal sebagai sumber legitimasi pedagogis. Sebagai contoh, dalam budaya Sunda, konsep *eling lan waspada*—yang secara harfiah berarti “sadar dan waspada”—bukan sekadar ajaran etika, melainkan filosofi hidup yang menekankan kesadaran diri (self-awareness), refleksi, dan kewaspadaan terhadap godaan dan kesalahan (Mulyana, 2018). Nilai ini sangat relevan dalam pendidikan karakter modern, terutama dalam membentuk siswa yang kritis, introspektif, dan mampu mengelola emosi—karakteristik yang menjadi dasar emotional intelligence (Goleman, 1995).

Dalam budaya Batak, ajaran *dalihan na tolu* (tungku tulu api) menjadi fondasi relasi sosial yang mendalam. Konsep ini menggambarkan tiga pilar hubungan keluarga dan komunitas: *boru* (menantu perempuan), *dongan saolo-olo* (saudara sekandung), dan *hula-hula* (keluarga istri), yang saling menghormati dan menjaga keseimbangan sosial (Sitorus, 2020). Dalam konteks pendidikan, *dalihan na tolu* dapat diartikulasikan sebagai nilai penghormatan, tanggung jawab kolektif, dan harmoni sosial, yang sangat penting dalam membangun karakter warga yang peduli, saling menghargai, dan bertanggung jawab terhadap lingkungan sosialnya. Selain itu, dalam budaya Bugis-Makassar, nilai *siri*—yang berarti harga diri atau malu—merupakan prinsip etis yang sangat kuat. *Siri* bukan sekadar rasa malu, tetapi dorongan moral untuk tidak melakukan keburukan karena menghargai diri sendiri dan komunitas (Noor, 2019). Dalam pendidikan karakter, *siri* dapat dikembangkan sebagai nilai integritas, keberanian moral, dan penolakan terhadap ketidakadilan, karena seseorang yang memiliki *siri* akan menolak korupsi, penindasan, atau tindakan memalukan meskipun tidak ada pengawasan. Dengan mengakar pada nilai-nilai seperti *eling lan waspada*, *dalihan na tolu*, dan *siri*, pendidikan karakter tidak lagi menjadi proyek impor nilai dari atas, tetapi proses otonom yang memberdayakan komunitas lokal sebagai agen pembentuk moralitas (Suwardi, 2016). Dalam kerangka ini, sekolah bukan hanya tempat transfer pengetahuan, tetapi ruang rekontekstualisasi budaya—tempat nilai lokal direfleksikan, dikritisi, dan dihidupkan kembali sesuai dengan tantangan zaman.

3.4.2 Lapisan 2: Dialog Antarbudaya (Intercultural Dialogue)

Pendidikan karakter tidak berhenti pada pengakuan terhadap budaya lokal, tetapi harus berkembang menjadi ruang dialog antarbudaya yang aktif dan bermakna. Sekolah, sebagai institusi publik, memiliki peran strategis sebagai arena pertemuan budaya di tengah masyarakat yang semakin majemuk, baik karena mobilitas penduduk, migrasi internal, maupun keberagaman etnis

dan agama di satu wilayah. Melalui proyek kolaboratif—seperti pertukaran pelajar antardaerah, program buddy system lintas budaya, atau proyek bersama berbasis kearifan lokal—siswa tidak hanya belajar tentang budaya lain, tetapi mengalaminya secara langsung, merasakan ketegangan, memahami perbedaan, dan menemukan nilai-nilai bersama melalui kerja sama. Kurikulum tematik yang mengangkat isu seperti lingkungan, keadilan sosial, atau teknologi juga dapat menjadi jembatan untuk dialog, karena memungkinkan siswa dari latar belakang budaya berbeda untuk menyumbangkan perspektif unik mereka dalam mencari solusi bersama (Banks, 2015). Pendekatan semacam ini melampaui model multikultural yang bersifat additive (menambahkan budaya lain sebagai konten), dan bergerak menuju model interkultural, yang menekankan interaksi, relasi, dan transformasi identitas melalui pertemuan (Byram, 2020).

Konsep *conviviality*—hidup bersama dalam perbedaan dengan saling menghormati dan bertanggung jawab—yang diusulkan oleh Bauman (2016) sangat relevan dalam konteks ini. Bauman menekankan bahwa masyarakat kontemporer tidak bisa lagi mengandalkan homogenitas atau asimilasi untuk menciptakan ketertiban sosial; justru, kohesi sosial harus dibangun melalui keterbukaan, kerentanan, dan kesiapan untuk berdialog dengan “yang lain”. Dalam pendidikan, *conviviality* berarti menciptakan lingkungan sekolah yang tidak hanya toleran, tetapi aktif mengundang perbedaan sebagai sumber pembelajaran moral. Siswa belajar bahwa menghargai budaya lain bukan sekadar tindakan etis, tetapi kebutuhan eksistensial dalam dunia yang saling terhubung. Sebagaimana ditegaskan oleh UNESCO (2019), dialog antarbudaya adalah fondasi bagi global citizenship education, karena membentuk kemampuan untuk berempati, bernegosiasi, dan bekerja sama di tengah pluralitas. Dengan demikian, lapisan kedua pendidikan karakter—dialog antarbudaya—tidak bersifat opsional, melainkan prasyarat bagi pembentukan warga negara yang demokratis, kritis, dan inklusif.

3.4.3 Lapisan 3: Responsivitas terhadap Globalisasi dan Digitalisasi (Responsive Adaptation)

Pendidikan karakter tidak boleh berubah menjadi wahana konservatisme yang hanya berfokus pada pelestarian nilai-nilai masa lalu tanpa mempertimbangkan dinamika sosial, teknologis, dan global yang terus berkembang. Sebaliknya, pendidikan karakter harus bersifat responsif dan adaptif, mampu merespons tantangan kontemporer dengan cara yang kritis, reflektif, dan transformatif. Dalam konteks abad ke-21, responsivitas ini diwujudkan melalui integrasi empat pilar utama: etika digital, literasi media, kesadaran global (*global citizenship*), dan kecerdasan emosional di dunia maya (*digital emotional intelligence*). Etika digital mengajarkan siswa untuk bertindak secara bertanggung jawab di ruang siber—seperti tidak menyebarkan informasi palsu (hoaks), menghormati privasi orang lain, menolak cyberbullying, dan menggunakan teknologi secara adil dan etis (Steele & North, 2021). Literasi media membekali peserta didik dengan kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta konten secara kritis, termasuk mengenali bias algoritmik, manipulasi visual, dan propaganda digital (Potter, 2018). Sementara itu, kesadaran global menempatkan siswa sebagai bagian dari komunitas dunia yang saling terhubung, menghadirkan isu-isu seperti perubahan iklim, ketidakadilan struktural, migrasi, dan hak asasi manusia sebagai tanggung jawab moral kolektif (UNESCO, 2018).

Di sisi lain, kecerdasan emosional di dunia maya—yang mencakup empati digital, regulasi emosi dalam komunikasi daring, dan kesadaran akan dampak sosial dari unggahan—menjadi semakin penting di tengah maraknya konflik virtual, polarisasi opini, dan dehumanisasi dalam interaksi online (Goleman, 2005; Perloff, 1997). Tanpa kapasitas emosional ini, siswa berisiko menjadi konsumen pasif atau bahkan agen provokasi di dunia digital. Model pendidikan karakter

yang diusulkan tidak bersifat hierarkis, di mana satu lapisan dianggap lebih tinggi dari yang lain, melainkan sirkular, dinamis, dan saling memperkaya. Budaya lokal memberi akar, mencegah identitas dari terkikis oleh arus global; dialog antarbudaya memperluas wawasan, membangun empati dan solidaritas lintas perbedaan; dan responsivitas terhadap globalisasi serta digitalisasi memastikan relevansi di tengah perubahan yang cepat. Ketiga lapisan ini tidak berjalan linier, tetapi saling berinteraksi secara dialektis: nilai lokal direfleksikan kembali melalui dialog dan tantangan digital; dialog diperdalam oleh literasi global; dan adaptasi terhadap teknologi dilandasi oleh akar moral yang kokoh. Dalam pandangan Giroux (2016), pendidikan yang sejati bukanlah reproduksi nilai yang sudah ada, tetapi rekonstruksi kritis terhadap nilai dalam konteks baru. Dengan demikian, pendidikan karakter menjadi proses pemberdayaan (empowerment) yang membentuk warga belajar yang tidak hanya menghargai akar, tetapi juga mampu berdialog dengan dunia dan beradaptasi dengan masa depan secara bermartabat.

3.5 Implikasi Kebijakan dan Praktik

Berdasarkan temuan analisis dan model pendidikan karakter tiga lapis yang diusulkan—yang mengintegrasikan akar budaya lokal, dialog antarbudaya, dan responsivitas terhadap globalisasi digital—maka diperlukan transformasi kebijakan dan praktik pendidikan yang menyeluruh, bukan hanya tambal sulam. *Pertama*, revisi Kurikulum Pendidikan Pancasila dan Pendidikan Karakter (PPK) harus dilakukan dengan menempatkan kerangka budaya yang jelas dan inklusif sebagai fondasi, bukan sekadar daftar nilai umum seperti “jujur”, “disiplin”, atau “tangung jawab” tanpa konteks. Seperti ditegaskan oleh Banks (2015), kurikulum yang tidak berakar pada konteks budaya peserta didik akan mengalami cultural disconnect—ketidakrelevansian yang membuat nilai menjadi simbolik, bukan internalisasi. Oleh karena itu, kurikulum perlu menyediakan ruang bagi sekolah untuk mengembangkan modul lokal berbasis kearifan daerah, dengan panduan nasional yang fleksibel dan berbasis prinsip, bukan preskriptif.

Kedua, pelatihan guru harus diperkuat dengan pendekatan berbasis budaya (culture-based teacher education). Guru tidak hanya perlu memahami teori karakter, tetapi juga mampu mengidentifikasi, merefleksikan, dan mengintegrasikan nilai-nilai lokal ke dalam praktik pedagogis sehari-hari (Subandyo, 2020). Program diklat guru, baik prajabatan maupun dalam jabatan, perlu memasukkan komponen seperti *cultural literacy*, *intercultural communication*, dan *critical pedagogy*, agar guru tidak menjadi agen homogenisasi budaya, melainkan fasilitator dialog antarbudaya (UNESCO, 2019). *Ketiga*, penguatan partisipasi komunitas menjadi kunci keberhasilan. Tokoh adat, budayawan, pemuka agama, dan orang tua harus dilibatkan secara struktural dalam perancangan, implementasi, dan evaluasi program pendidikan karakter. Partisipasi ini tidak hanya meningkatkan legitimasi program, tetapi juga memastikan bahwa nilai yang diajarkan benar-benar hidup dalam masyarakat (Suwardi, 2016).

Keempat, pengembangan indikator evaluasi karakter harus melampaui perilaku permukaan. Saat ini, banyak sistem penilaian karakter masih mengandalkan daftar ceklis seperti “datang tepat waktu” atau “berbicara sopan”, yang mengabaikan dimensi kontekstual dan reflektif dari moralitas. Sebagaimana diusulkan oleh Giroux (2016), evaluasi karakter harus mengukur pemahaman kritis, empati, dan kemampuan membuat keputusan etis dalam situasi kompleks. Misalnya, siswa tidak hanya dinilai karena “jujur”, tetapi juga karena mampu menjelaskan mengapa kejujuran penting dalam konteks budayanya, atau bagaimana ia memilih bersikap jujur meskipun berisiko dikucilkan. Pendekatan semacam ini menuntut penilaian autentik (*authentic assessment*) yang berbasis proyek, refleksi, dan portofolio.

Kelima, dalam era digital, kemitraan strategis dengan platform teknologi dan media sosial menjadi penting. Kementerian Pendidikan perlu menjalin kolaborasi dengan platform seperti TikTok, Instagram, dan YouTube untuk mengembangkan kampanye karakter digital, seperti gerakan *#CerdasBerakarakter* atau *#EtikaDigital*, yang dirancang oleh dan untuk anak muda. Kolaborasi ini dapat mencakup pelatihan konten kreator pendidikan, *algorithmic partnership* untuk mempromosikan konten positif, serta sistem pelaporan hoaks yang terintegrasi dengan kurikulum literasi media (Selwyn, 2011). Dengan demikian, pendidikan karakter tidak lagi terbatas di dalam kelas, tetapi hadir di ruang-ruang digital tempat siswa menghabiskan sebagian besar hidup mereka.

4 KESIMPULAN

Pendidikan karakter di Indonesia pada dasarnya tidak dapat dilepaskan dari konteks budaya, karena pendidikan merupakan wahana utama dalam pewarisan nilai, norma, dan identitas. Namun, implementasinya saat ini menghadapi tantangan serius akibat dominasi budaya Jawa dalam kebijakan seperti Kurikulum 2013 dan Merdeka Belajar, yang berpotensi menciptakan hegemoni budaya dan mendiskriminasi suku-suku perifer. Pendekatan monokultural ini mengabaikan kekayaan kearifan lokal dari lebih dari 1.300 suku bangsa, sementara konstruksi budaya nasional terjebak dalam dilema antara pendekatan mozaik yang berisiko menciptakan “tong sampah kebudayaan” dan pendekatan puncak yang eksklusif. Solusinya terletak pada pendekatan ketiga yang dialektis dan partisipatif: rekonstruksi budaya nasional melalui dialog antarbudaya yang demokratis, kritis, dan inklusif, di mana siswa diajak tidak hanya menerima nilai, tetapi juga menggali, menilai, dan bersama-sama merumuskan nilai bersama yang relevan dengan zaman.

Di tengah arus globalisasi dan disrupsi digital, tantangan pendidikan karakter semakin kompleks. Budaya instanitas, *self-branding*, dan algoritma media sosial telah menggerus nilai-nilai seperti kesabaran, empati, dan kerendahan hati, sementara moralitas siswa kini banyak dibentuk oleh logika platform digital, bukan hanya oleh sekolah atau keluarga. Oleh karena itu, pendidikan karakter harus melampaui pengajaran nilai simbolik dan mengintegrasikan literasi digital kritis, etika digital, kesadaran global, dan kecerdasan emosional di dunia maya. Program seperti Sekolah Ramah Digital perlu diperkuat dengan pendekatan filosofis dan kritis, bukan hanya teknis, agar siswa tumbuh sebagai warga digital yang reflektif, bertanggung jawab, dan berintegritas.

Untuk menjawab seluruh tantangan tersebut, diperlukan transformasi pendidikan karakter melalui Model Pendidikan Karakter Berbasis Budaya (MPKBB) yang terdiri atas tiga lapisan: (1) akar budaya lokal sebagai fondasi moral yang kontekstual, (2) dialog antarbudaya sebagai ruang pembentukan empati dan kesadaran inklusif, dan (3) responsivitas terhadap globalisasi dan digitalisasi sebagai jaminan relevansi di abad ke-21. Model ini menolak homogenisasi dan statisitas, serta menekankan pendidikan sebagai proses rekonstruksi kritis terhadap budaya. Dengan revisi kurikulum yang fleksibel, pelatihan guru berbasis budaya, evaluasi karakter yang autentik, partisipasi komunitas, dan kemitraan dengan platform digital, pendidikan karakter dapat menjadi kekuatan transformatif yang mewujudkan “Bhinneka Tunggal Ika” bukan sebagai slogan, melainkan sebagai praksis yang hidup, inklusif, dan bermakna bagi seluruh anak bangsa.

5 REFERENSI

Abidin, C. (2018). *Internet Celebrity: Understanding Fame Online*. Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/9781787560765>

- Abidin, C. (2021). *Internet Celebrity: Understanding Fame Online*. Emerald Publishing.
- Adebanwi, W. (2019). *Education, Culture, and the Politics of Learning in West Africa*. Palgrave Macmillan.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Aminuddin, T. (2018). Kearifan Lokal sebagai Dasar Pendidikan Karakter di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 4(2), 45–58.
- Anderson, B. (2009). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Revised). Verso.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research Based Character Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(January), 72–85. <https://doi.org/10.1177/0002716203260082>
- Biesta, G. (2012). Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6). <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). Systematic Approaches to a Successful Literature Review. In *Journal of the Canadian Health Libraries Association / Journal de l'Association des bibliothèques de la santé du Canada* (Vol. 34, Issue 1). <https://doi.org/10.5596/c13-009>
- Fajarini, U. (2014). Peran Kearifan Lokal bagi Pendidikan Karakter. *Sosiodidaktika*, 1(2), 123–130.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Friesen, N., & Friesen, D. (2021). Critical Digital Literacy: A Conceptual Framework. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(3), 267–276. <https://doi.org/10.1002/jaal.1138>
- Gao, Q., & Gao, X. (Andy). (2023). Multilingualism, identity and interculturality in education. Multilingualism, identity and interculturality in education, edited by Ruth Fielding, Singapore, Springer, 2022, pp. xi+210, €129.99 (hardback), ISBN 978-981-19-5847-2; €129.99 (paperback), ISBN 978-981-19-5850-2. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, December, 1–2. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2294240>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation Of Cultures*. Basic Books.
- Geertz, C. (2018). *INTERPRETATION OF Clifford Geertz*.
- Giroux, H. A. (2016). *Schooling and the Struggle for Public life: Democracy's Promise and Education's Challenge*. Routledge.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (Vol. 27th). Bantam. <https://mitpressbookstore.mit.edu/book/9780553383713>
- Hart, J. De. (2013). Religion and civil society in Europe. In *Religion and Civil Society in Europe* (Vol. 2147483647). <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6815-4>
- Haryatmoko. (2020). *Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal: Perspektif Filsafat Jawa*. Kanisius.
- Ivaldi, S., Brevini, B., & Hintz, A. (2023). Critical Algorithm Literacy in Education: Towards an Ethical Digital Citizenship. *Media and Communication*, 11(1), 45–57. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i1.5678>
- Kemdikbud. (2022). RUU Sistem Pendidikan Nasional masih Tahap Perencanaan, Kemendikbudristek Libatkan Publik. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2022/02/ruu-sistem-pendidikan-nasional-masih-tahap-perencanaan-kemendikbudristek-libatkan-publik#:~:text=RUU tentang sistem pendidikan nasional,Tahun 2012 tentang Pendidikan Tinggi>
- Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak. (2015). Panduan Sekolah Ramah Anak. In *Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak*.
- Koentjaraningrat. (1985). *Kebudayaan Jawa*. Balai Pustaka.
- Little, A. W. (2021). Education as Culture in Action: Anthropological Perspectives. *Comparative Education*, 57(2), 145–160.

- Mansur, A. (2020). Kearifan Lokal dalam Pengelolaan Sumber Daya: Studi Komparatif Sasi, Mappalili, dan Subak. *Jurnal Sosial Dan Budaya*, 7(4), 321–334. <https://doi.org/10.35877/454RI.sdb134>
- Martoatmodjo, G. W., Sjafei, I., Samukroni, M. A., Atmaka, E. W., Husamah, Umar, M. K., Candrasari, I., Hasanah, U., Khairunnisa, I., Murtini, Romadon, Sopyan, R. A., Suhardjono, D. W., Budiarta, L. G. R., & Ekowati, D. W. (2024). Literasi digital dalam pembelajaran: integrasi dan inovasi. In *CV Eureka Media Aksara*.
- Narvaez, L. P. N. & D. (2014). *Handbook of Moral and Character Education (Handbook Pendidikan Moral dan Karakter)* (L. P. Nucci & D. Narvaez (eds.); III). Nusa Media.
- Nasution, S. (2017). *Pendidikan dalam Perspektif Budaya*. Rineka Cipta.
- Nucci, L. (2008). Moral development and character education: A dialogue. *Journal of Moral Education*, 37(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/03057240802328028>
- Perloff, R. (1997). Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21–22. <https://doi.org/10.1037/h0095822>
- Reinhardt, T. (2020). *Geertz, Clifford: The Interpretation of Cultures BT - Kindlers Literatur Lexikon (KLL)* (H. L. Arnold (ed.); pp. 1–2). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_11651-1
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Statistik, B. P. (2020). Profil suku dan keragaman bahasa daerah. *Bps*.
- Subandyo, B. (2020). Hegemoni Budaya Jawa dalam Kebijakan Pendidikan Nasional: Analisis Kritis terhadap Konstruksi Karakter Bangsa. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 5(3), 201–218.
- Sumardjo, J. (2014). *Filsafat Pendidikan Ki Hajar Dewantara*. Bumi Aksara.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.
- Unicef. (2021). *The State of The World's Children 2021*.
- White, M. (2018). *The Structure of Japanese Schooling: Lessons for Industrial Democracy*. Routledge.
- Wibowo, A., & Gunawan. (2015). *Pendidikan karakter berbasis kearifan lokal di sekolah: konsep, strategi, dan implementasi*. Pustaka Pelajar.
- Wijaya, E., Putra, I. M., & Martono. (2024). Problematika Pendidikan Karakter Siswa di Indonesia: Perspektif Filsafat Pancasila dalam Transformasi Kepribadian dan Sinergi Pendidikan. *JPPK: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 1(1), 339–354. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/87349>
- Zubaedi. (2008). *Memperkuat Dimensi Pendidikan Moral dalam Mawardi Lubis, Evaluasi Pendidikan Nilai; Perkembangan Moral Keagamaan Mahasiswa PTAIN*. Pustaka Pelajar.
- Zubaedi, Z. (2013). *Buku Desain Pendidikan Karakter Konsepnya dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Kharisma Putra Utama.