



Pemikiran Pedagogi Kritis Henry Giroux

Rizqyansyah Fitramadhana¹

Received 12 Januari 2022
Revised 10 Oktober 2022
Accepted 13 Oktober 2022

Abstrak

Berbeda dengan mayoritas penelitian pendidikan sebelumnya yang berfokus di ranah tematik, artikel ini berusaha mengetengahkan kajian pemikiran ke permukaan. Pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux akan menjadi pusat perhatian dalam studi kali ini. Secara ringkas, artikel ini mempunyai tiga tujuan utama. Pertama, menjelaskan latar belakang perkembangan teoretis pedagogi kritis Henry Giroux. Kedua, memperlihatkan kritik Henry Giroux terhadap pendidikan *a la* neoliberal. Ketiga, menampilkan alternatif serta visi pendidikan yang dipikirkan oleh Henry Giroux. Agar dapat mencapai tujuan tersebut, artikel ini menggunakan pendekatan hermeneutik kritis untuk menyingkap intisari manuskrip-manuskrip kuncinya. Bersamaan dengan itu maka metode yang digunakan adalah studi pustaka. Karya tulis Henry Giroux yang sesuai dengan pembahasan akan dibaca, ditampilkan, dan dianalisis secara mendalam. Dengan menggunakan piranti metode tersebut, penelitian ini berpendapat bahwa (a) pemikiran pedagogi kritis Giroux sangat dipengaruhi oleh kritiknya terhadap teori korespondensi dan reproduksi, (b) penolakan kerasnya kepada cara pandang sempit neoliberal yang merasuk ke dunia pendidikan membuatnya menawarkan visi baru bernama pendidikan sebagai ruang publik politik, dan (c) Giroux memperlakukan sekolah sebagai tempat produksi agensi demokratis yang mampu menciptakan tatanan normatif demokrasi radikal dan keadilan sosial.

Kata Kunci: Henry Giroux; Neoliberalisme; Pedagogi Kritis; Pendidikan.

Abstract

Against the majority of education research in Indonesia which has focused a lot on the field of thematics, this paper is going to decipher the analysis of the thought of Henry Giroux. Henry Giroux's critical pedagogy will be placed in the centre stage of this research. There are three main objectives of this article. First, this article would like to chart the background and development of Henry Giroux's critical pedagogy theory. Second, this research wants to decipher Henry Giroux's objections to neoliberal pedagogy. Third, this article would like to discuss Henry Giroux's alternative proposal over neoliberal education. To attain these goals, the approach of critical hermeneutics will be used along

¹ Penulis merupakan peneliti di *Critical Pedagogy Indonesia* dan dapat dihubungi melalui fitramadhanarizqyansyah@gmail.com



with the literature study method. As a consequence, Henry Giroux's relevant manuscripts will be read, shown, and analyzed throughout. Through critical hermeneutics, this research shows that (a) Henry Giroux's critical pedagogy was and is influenced by his bitter reproach toward correspondence and reproduction theory, (b) Henry Giroux's insatiable effort to condemn neoliberal views on education drives him to offer new visions of pedagogy that can be called education as public space, (c) Giroux takes school seriously as a place to cultivate democratic subjects who he hopes could create social justice.

Keywords: Henry Giroux; Neoliberalism; Critical Pedagogy; Education.

Pendahuluan

Di Indonesia, kajian mengenai pendidikan sangatlah banyak. Mulai dari penyelidikan empiris sampai teoretis, hampir semua jenis penelitian bisa ditemukan dengan mudah di toko buku terdekat atau situs resmi penerbit jurnal berkala. Dari sekian banyak montase karya ilmiah yang terpajang rapi di rak toko buku, pendedahan empiris tampaknya lebih dominan daripada pengudaran teoretis-kritis. Pembahasan tematik seperti pendidikan inklusi, pendidikan karakter, dan pendidikan jarak jauh jamak dijumpai. Beberapa contoh manuskrip yang bisa disebut adalah *Pendidikan Inklusif: Konsep dan Aplikasi* karya Mohammad Takdir Ilahi dan *Pendidikan Karakter* milik Imam Gunawan, dan *Pendidikan Pancasila* hasil tulisan T. Heru Nurgiansah.

Memang, jika diteliti lebih lanjut, ada juga manuskrip yang khusus mengurai teori pendidikan, tapi biasanya masih berkuat pada profil teoritis klasik. Kebanyakan dari karya tulis tersebut masih berputar-putar pada pembahasan teori pendidikan behavioristik, teori pendidikan kognitif, teori pendidikan humanistik, teori pendidikan konstruktivisme, dan teori siberetik. Penjelasan panjang lebar perihal lima teori itu dapat ditemukan dalam buku Chairul Anwar berjudul *Teori-Teori Pendidikan Klasik Hingga Kontemporer*. Hal ini patut disayangkan sebab perkembangan teoretis di lanskap global terus berlangsung. Ketidakmampuan mengikuti tren penelusuran global ikut mempengaruhi masa depan bentala pendidikan Indonesia. Absennya intervensi kritis membuat ekosistem pendidikan terasa begitu kering tanpa perdebatan berarti. Padahal, dimensi pendidikan sudah seharusnya menjadi tempat bertarungnya berbagai gagasan. Oleh karena itu, berlawanan dengan proklivitas pragmatis-teknis, penelitian ini



menyuguhkan penjelasan terperinci mengenai salah satu tokoh pedagogi kritis terkemuka abad ini, yaitu Henry Giroux.

Henry Giroux adalah mahaguru pedagogi kritis. Dia telah menerbitkan lebih dari enam puluh buku, ratusan artikel, dan banyak wawancara. Karena produktivitasnya ini, Giroux selalu dirujuk ketika seseorang ingin membicarakan soal pendidikan. Sayangnya, kepopulerannya di luar sana tidak sehebat di Indonesia. Tercatat, hanya ada satu ulasan yang membahas secara khusus pemikiran Henry Giroux. Uraian itu ditulis oleh Reza A.A. Wattimena (2018) dengan judul *Pedagogi Kritis: Pemikiran Henry Giroux tentang Pendidikan dan Relevansinya Untuk Indonesia*. Walau cukup komprehensif, karya ilmiah tersebut masih memiliki beberapa kekurangan, salah satunya adalah absennya analisis perjalanan intelektual pedagogi kritis Henry Giroux. Reza memang menyajikan penjelasan yang sangat ciamik, penjabarannya boleh dibilang merangkum secara umum horizon pemikiran Giroux soal pedagogi kritis. Sayangnya, dia luput menyertakan genesis teoritis yang menjadi landasan berpikir Giroux.

Apabila kita menyelami tulisan tersebut, Reza terlihat langsung mengarahkan fokusnya kepada substansi pedagogi kritis tanpa terlebih dahulu melakukan penelusuran sistematis terhadap perkembangan teoritis yang dialami oleh Giroux. Akibatnya, konsep pedagogi kritis Giroux terkesan seperti barang jadi. Pembaca tidak mengetahui bagaimana proses pembentukan itu dan dipaksa menelan mentah-mentah pemahaman Giroux tentang pedagogi kritis. Untuk tulisan yang “hendak melihat unsur-unsur penting dalam pedagogi kritis yang dirumuskan Giroux”, hal ini tentu meninggalkan lubang besar. Guna menambal kekurangan tersebut, artikel ini mencoba menaruh perhatian lebih pada investigasi komprehensif mengenai pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux. Tiga pertanyaan penelitian yang akan digamit adalah (a) apa asal-muasal teoretis yang dipakai oleh Giroux dalam bangunan pemikirannya? (b) seperti apa kritik Giroux terhadap kondisi pendidikan neoliberal saat ini? dan (c) bagaimana Giroux membayangkan fungsi pendidikan guna melawan model ekonomistik pedagogi neoliberal? Secara praktis, karya tulis ini dibagi ke dalam lima bagian. Sub-bab pertama bertugas menguraikan pijakan teoritis Henry Giroux. Di bagian kedua, pencermatan dilanjutkan dengan membongkar tema-tema kunci pedagogi kritis milik Giroux. Selanjutnya, penguraian berlanjut dengan penjelasan tawaran dimensi pendidikan anti-umum dari Giroux. Setelah segi teoritis



telah tersampaikan, tulisan ini kemudian menjabarkan kontekstualisasi pemikiran Giroux terhadap masalah pendidikan di Indonesia. Terakhir, bagian epilog memberikan beberapa catatan kritis mengenai pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux.

Metode

Artikel ini menggunakan hermeneutik kritis untuk membedah pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux. Hermeneutik kritis lahir dari sanggahan terhadap hermeneutik biasa. Apabila hermeneutik biasa mencoba mereproduksi makna yang dimaksud oleh penulis teks agar pembaca memahami teks, hermeneutik kritis “melampaui hermeneutik biasa dalam arti bahwa metode ini berupaya keras untuk menemukan motif yang tidak disadari oleh pelakunya, si penulis” (Hardiman 2015:227). Teknik analisis hermeneutik kritis meliputi dua hal: merekonstruksi teks dan mendorong refleksi penulisnya; yang pertama merupakan interpretasi sedangkan yang kedua adalah analisis (Hardiman 2015:228).

Berdasarkan pengertian tersebut, kajian ini terlebih dahulu bakal menyajikan interpretasi atas pemikiran Henry Giroux yang sudah melekat di dalam tulisan-tulisannya. Interpretasi itu selanjutnya akan dibebaskan di seluruh bagian tulisan. Kemudian, usai menampilkan pemahaman teks, perjalanan dilanjutkan dengan mengemukakan sebab-musabab teks Giroux. Di sini akan terlihat motif yang melatarbelakangi produksi karya-karya Giroux. Kedua teknik analisis itu diberdayakan guna menyingkap intisari pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux.

Beberapa karya utama Giroux yang berhubungan dengan tema pedagogi kritis akan diposisikan sebagai sumber primer. Pemilihan berbagai sumber rujukan tersebut dilandasi oleh tiga alasan. Pertama, dokumen terkait dapat memberi gambaran mengenai pemikiran awal Henry Giroux. Dokumen yang dimaksud adalah *Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Theory and Resistance in Education, Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning, The Henry Giroux Reader*.

Kedua, kumpulan manuskrip yang dipilih mampu menjabarkan secara detail kritik Henry Giroux terhadap paradigma pendidikan neoliberal. Literatur yang masuk ke dalam kategori ini adalah *Education still Under Siege; Neoliberalism, Corporate Culture,*



and the Promise of Higher Education: The University as a Public Sphere; Neoliberalism's War on Higher Education; Democracy's Nemesis: The Rise of the Corporate University; Selling Out Higher Education; The Corporate University and the Politics of Education.

Ketiga, deretan artikel, buku, dan jurnal yang membahas tawaran alternatif bentuk pendidikan sangat penting dalam melacak proposal perubahan dari Henry Giroux. Deretan karya ilmiah seperti *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability*, *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, *Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy, Public Pedagogy and the Politics of Neoliberalism: Making the Political More Pedagogical* masuk ke dalam kategori ketiga. Selain merengkuh karya tulis yang diproduksi langsung oleh Giroux, studi ini juga mencantumkan bahan baku sekunder yang sekiranya mampu memberikan konteks dan mempunyai korelasi dengan bentang pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux.

Biografi Singkat Henry Giroux

Henry Armand Giroux lahir di Providence, Rhode Island tanggal 18 September 1943. Giroux besar di lingkungan kelas pekerja pada tahun 1950 dan 1960 yang ditandai dengan kekerasan, kesetiaan, dan solidaritas. Sebagai seorang putra dari sepasang kelas pekerja yang sangat miskin, Giroux harus bekerja keras untuk meniti pendidikannya. Saat masih duduk di bangku Sekolah Menengah Atas (SMA), dia susah payah merengkuh beasiswa universitas dari kemampuannya bermain basket. Di kesempatan pertamanya, Giroux gagal menavigasikan diri di tengah ekosistem kelas menengah lalu akhirnya keluar. Setelah itu, Giroux memutuskan bekerja selama dua tahun sebelum mendaftar beasiswa bola basket untuk kedua kalinya dan diterima.

Periode kedua itu dia maksimalkan dengan baik. Pada tahap ini Giroux perlahan-lahan mengenal literatur kritis karya Karl Marx dan James Baldwin. Pergumulan dengan teks-teks kritis tersebut menyadarkan dirinya tentang betapa lekatnya relasi antara pendidikan dan kekuasaan. Usai menyelesaikan tugas pendidikannya, Giroux langsung melanjutkan studi master, mengambil sejarah di Appalachian State University. Kompas



kehidupan menuntun Giroux ke tujuan selanjutnya, mengajar di tingkat SMA. Tujuh tahun adalah waktu yang dia habiskan untuk mengobservasi secara langsung kenyataan empiris di sekolah. Rentang tahun 1968 sampai 1975, Giroux mendedikasikan pikiran dan tenaganya mengajar studi sosial dan sejarah. Di sini, dia mulai membaca Paulo Freire dan Howard Zinn. Pembacaan kritis terhadap dua pemikir tersebut mengantarkannya ke arena ketertarikan baru: pedagogi kritis. Ketertarikan anyar yang dikombinasikan dengan keterlibatannya bersama sesama guru, murid, dan orang tua siswa mendorongnya mengambil program doktor di Carnegie Mellon University.

Tak perlu waktu lama bagi Giroux untuk merampungkan studi doktoralnya. Tahun 1977, dia lulus dan kemudian menjadi profesor di Boston University sampai tahun 1983. Di fase ini, Giroux memperluas serta memperdalam spektrum analisisnya dengan membaca karya sosiologi pendidikan di Inggris, penelitian Howles dan Gintis tentang ekonomi-politik sekolah, dan Paul Willis dari Birmingham Center for Cultural Studies (Peters 2012:695). Melalui deretan studi kritis itu, banyak inspirasi yang hinggap di kepala Giroux. Akan tetapi, kendati mengakui kontribusi mereka, dia mengendus adanya kekurangan dalam beberapa aspek:

I felt that it erred on the side of political economy and did not say enough about either resistance, pedagogy, or the importance of cultural politics. The structural nature of this work was gloomy, over determined and left little room for seizing upon contradictions, developing a theory of power that did not collapse into domination, or imagining a language of struggle and hope. (Peters 2012: 695)

Defisiensi itu kemudian menghantarkan Giroux untuk mempelajari Frankfurt School. Dari teoritis Sekolah Frankfurt generasi pertama, dia mendapat montase masukan berharga sampai akhirnya menerbitkan buku pertamanya bertitel *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* yang terbit di tahun 1981. Dua tahun setelahnya, Giroux kembali menerbitkan buku lain berjudul *Theory and Resistance in Education* dan disusul oleh *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education, Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning, Education still Under Siege, Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*.



Rekahan teoretis Giroux semakin melebar pada dekade 80-an. Meluasnya gerakan studi budaya di Amerika Serikat dan Inggris menyihir Giroux dan berhasil memaksanya meneropong pemikiran Larry Grossberg, Richard Jonson, Stuart Hall, Raymond Williams. “Hasil karya awal kajian budaya tentang pendidikan dan anak muda”, menyitir Giroux, “sangat penting untuk perkembangan teoritis” (Peters 2012:696). Kajian budaya tidak hanya menegaskan urgensi pedagogi di dalam akademik, tetapi juga membuka bahan eksplorasi baru dan menawarkan permulaan cara pandang teoretis yang mampu secara serius menginvestigasi kekuatan pendidikan dalam lanskap budaya yang lebih luas.

Pendidikan, politik budaya, dan anak muda, tiga tema besar itulah yang sangat mendominasi pemikiran Giroux selama dua puluh tahun, 1980-2000. Kumpulan buku seperti *Breaking into the Movies: Film and Culture of Politics*; *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*; *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today's Youth*; *the Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*; *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*; *Disturbing Pleasures*. Awal milenium, usai kejadian 9/11 yang melanda Amerika Serikat dan kebijakan pemerintah Bush selepasnya, Giroux pelan-pelan menggeser fokus ke penelusuran praktik disiplin dan evaluasi tren otoritarian baru. Dua konsentrasi baru itu dijahit dengan analisis bentuk pedagogi neoliberalisme yang memang sudah menjadi keahliannya. Beberapa mahakarya yang lahir dari penggabungan kreatif itu adalah *On Critical Pedagogy, Race, Politics and Pandemic Pedagogy*, *The Terror of the Unforeseen*, *American Nightmare: Facing the Challenge of Facism*, *The Public in Peril*, *America at War with Itself*, *America's Addiction to Terrorism*, *Disposable Futures*, *Dangerous Thinking*.

Pedagogi Kritis dan Letak Pemikiran Henry Giroux

Perkenalan singkat dengan Giroux mengingatkan kita betapa luas cakrawala pemikirannya. Namun, karena tulisan ini akan membedah secara khusus kontribusinya kepada kajian pedagogi kritis, penjelasan mesti dibatasi di dalam koridor tersebut. Di bagian ini, pembaca disugahi penjelasan umum dan singkat mengenai pedagogi kritis.

Pedagogi Kritis bermula dari kerja-kerja transformatif yang dilakukan oleh Paulo Freire (Getahun Yacob Abraham 2014). Paulo Freire merupakan seorang pendidik dan



pemikir yang lahir dan besar di Recife, Brazil. Dia memulai karirnya sebagai pengajar pada tahun 1947. Freire bukanlah guru biasa, dalam proses pembelajaran di kelasnya dia menentang gaya pendidikan bank (*banking pedagogy*); sebuah metode belajar yang menekankan penyampaian satu arah dari guru kepada murid. Gaya pendidikan bank sama sekali tidak memberikan kesempatan subjek didik berbicara atau berdiskusi. Akibatnya, guru dan murid jarang sekali berinteraksi. Intensitas interaksi yang rendah membuat keduanya urung membicarakan topik selain materi kurikulum. Hal ini, menyitir Freire, berlawanan dengan esensi manusia.

Melihat kealpaan tersebut, Freire kemudian menawarkan proposal metode pembelajaran baru. Dia menyebutnya sebagai gaya pendidikan dialogis. Secara singkat, gaya pendidikan dialogis merupakan anti-tesis dari gaya pendidikan bank. Sesuai namanya, gaya pendidikan dialogis menyodorkan dialog sebagai karakteristik utama proses pendidikan. Ketimbang hanya diam dan mendengarkan penyampaian guru, murid dituntut untuk pro-aktif menyuarakan pendapat mereka. Semua bebas mengutarakan pendapat, semua hal bisa dijadikan subjek pembahasan. Dalam pembelajaran, tidak ada hal yang tabu. Hasil dari model pendidikan yang mementingkan interaksi ini adalah keterbukaan dan transparansi prahara publik. Problematika yang awalnya tenggelam di dasar, muncul ke permukaan dan dikupas secara tuntas akar hingga solusi permasalahannya. Saat membahas akar serta alternatif permasalahan tersebut, pendidik dan murid sedang menjalani proses transformatif yang menjadi ciri pemikiran kritis. Dimulai dari identifikasi masalah publik seperti ketidakadilan sosial atau kesenjangan ekonomi, guru dan murid beranjak ke tahap negasi yakni meninggalkan kebobrokan *status quo*, lalu pengajar serta subjek didik mengajukan alternatif baru yang sama sekali berbeda dari pendahulunya.

Frasa “pedagogi kritis” sesungguhnya berasal dari spirit transformatif yang diemban oleh Paulo Freire. Sebagai pendidik, Freire tidak puas dengan kondisi yang ada. Ketika menemui masalah sosial di sekitarnya, dia tidak memilih untuk diam dan berpangku tangan. Freire bereaksi dengan metode pembelajaran baru yang menurutnya dapat mengubah struktur dan tatanan di kelas dan di masyarakat. Dari sini kita bisa menyimpulkan bahwa kata “pedagogi” merujuk pada gaya pendidikan dialogis Freire,



sedangkan “kritis” berasal dari sikap gigih Freire yang ingin menjungkirbalikkan *status quo* dan menggantinya dengan tatanan anyar.

Ajaran Paulo Freire tentang pemikiran pendidikannya termaktub dalam bukunya berjudul *Pedagogy of the Oppressed* yang terbit pada tahun 1967. Tiga tahun setelahnya, buku itu diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris dan laku keras. *Pedagogy of the Oppressed* banyak dibaca oleh pelaku pendidikan, termasuk Henry Giroux yang saat itu sedang menempuh pendidikan. Tulisan Freire menjadi pemicu Giroux untuk memikirkan ihwal pendidikan. Sama seperti Freire, Giroux merupakan seorang pendidik yang mengetahui kondisi lapangan proses pembelajaran di kelas. Pengalaman kontekstual itu barangkali mendorong Giroux untuk membahas secara lebih mendalam kondisi pendidikan di negaranya, yakni Amerika Serikat.

Dalam blantika pemikiran pedagogi kritis, Giroux mempunyai posisi yang relatif unik dibanding tokoh-tokoh pedagogi kritis lainnya. Berbeda dari pemikir pedagogi kritis lainnya, Henry Giroux sangat terbuka terhadap perkembangan pemikiran ilmu sosial. Dia tidak pernah membatasi eksplorasi teoritik pada satu aliran saja. Di berbagai karya ilmiahnya, Giroux secara kreatif mengkombinasikan berbagai macam cara pandang untuk membahas fenomena pendidikan. Dalam satu kesempatan dia bisa menggunakan perspektif postmodern, poststrukturalisme, dan studi budaya; di tempat lain, Giroux terkadang mengambil inspirasi dari aliran neo-marxis, demokrasi radikal, dan filsafat politik. Jangkauan teoritisnya hampir mustahil dimasukkan ke dalam kotak kategori karena terlampau luas.

Meskipun begitu, di dalam rangkaian pemikiran pedagogi kritis, Henry Giroux dapat diposisikan sebagai penerus yang mencoba memperbarui dan mempertahankan nilai-nilai dasar pedagogi kritis. Dia memperbaharui dalam arti memperluas pembahasan pedagogi kritis serta mempertahankan yang berarti memegang teguh spirit revolusioner pedagogi kritis. Upaya ekstensifikasi pembahasan yang dilakukan oleh Giroux termanifestasikan di hampir semua karya-karyanya. Sebisa mungkin dia mengkaitkan penjelasan mengenai pedagogi kritis dengan isu-isu lainnya seperti anak muda, budaya populer, fasisme dan otoritarianisme, serta demokrasi. Dari titik tolak tersebut, Giroux pada akhirnya memahami pedagogi sebagai proses pendidikan yang panjang dan melibatkan berbagai macam instrumen. Proses yang disebut pedagogi tadi, menurut



Giroux, penuh dengan kepentingan dan ideologi. Banyak entitas saling bertarung untuk memperebutkan ruang bernama pedagogi. Sejauh ini, pihak yang memenangkan pertarungan pedagogi adalah pengikut neoliberal dan pemimpin nun otoritarian. Eksistensi keduanya menghasilkan proses pendidikan yang terlalu berfokus pada agenda ekonomi dan stabilitas negara. Pada titik tertentu, pedagogi yang disutradarai oleh pendukung neoliberal dan pemerintah malah justru memperparah ketimpangan ekonomi dan ketidakadilan sosial. Henry Giroux mencoba mengatasi masalah tersebut melalui pedagogi kritis yang digagasnya. Bagaimana Henry Giroux memformulasikan pedagogi kritisnya? Darimana pemikiran pedagogi kritisnya berasal?

Melampaui Teori Korespondensi dan Reproduksi

Setelah Perang Dunia II, kajian pendidikan di Amerika Utara dan Eropa Barat didominasi oleh pertempuran tiada akhir antara kaum konservatif-liberal dan radikal. Menggunakan pendekatan fungsionalis, proponen liberal seperti Charles Sberman berpendapat bahwa fungsi utama pendidikan adalah menanamkan nilai dan norma masyarakat kepada anak didik supaya mereka bisa menyesuaikan diri dengan lingkungannya (Sberman 1971). Bagi kelompok liberal, sekolah beserta fungsionarisnya tidak perlu ikut campur dalam urusan politik. Sebagai salah satu bagian dari korpus besar bernama struktur, sistem pendidikan sudah semestinya diproyeksikan guna mempertahankan keamanan, bukan melawannya. Di lokus lain, berlawanan dengan kamp konservatif-liberal, edukator radikal secara aktif mempromosikan pandangan politik terhadap pendidikan. Mereka memandang sekolah sebagai sebuah institusi yang tidak pernah lepas dari unsur ekonomi-politik dan ideologi (Apple 1978; Bourdieu and Passeron 1990; Howles and Gintis 1976). Dalam semesta pemikiran aliran radikal, pendidikan merupakan instrumen prima kelas borjuis guna melestarikan kekuasaannya atas kelas pekerja (Althusser 2014). Hal itu dilakukan melalui penyisipan budaya, rasa, situasi, peran kaum borjuis di dalam kurikulum pendidikan.

Di Amerika Serikat, paradigma radikal tersebut berkembang dengan nama teori korespondensi. Dua orang yang paling bertanggung jawab melahirkan pemahaman itu adalah Samuel Howles dan Herbert Gintis. Dalam bukunya, *School in Capitalist America*,



mereka berpostulat bahwa sekolah urung dilepaskan dari konteks sosial-ekonomi di mana dia eksis:

The educational system helps integrate youth into the economic system, we believe, through a structural correspondence between its social relations and those of production. The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self-preservation, self-image, and social class identifications which are crucial ingredients of job. (Howles and Gintis 1976: 131)

Artinya, apa yang terjadi di sekolah sesungguhnya merupakan *copy-paste* dari yang biasa dijumpai di tempat kerja. Segala elemen pembelajaran—guru, kurikulum, ruang kelas, perilaku, situasi—disusun sedemikian rupa layaknya pabrik supaya siswa bisa menyesuaikan diri dengan lingkungan kerja dan mengerti kalau dirinya akan menjadi pekerja di masa depan. Dengan kata lain, sekolah tak ubahnya ruang pelatihan bagi subjek didik. Di situ siswa diajarkan berbagai materi yang berhubungan dengan industri hanya untuk mengantarkan mereka menjadi pekerja patuh, gigih, dan bersemangat. Tidak ada evaluasi kritis apalagi aspirasi alternatif, pokoknya peserta pembelajaran harus fokus menambang keahlian praktis agar bisa menjadi tenaga kerja totok. Pekerja, tidak lebih atau kurang.

Anotasi yang diberikan oleh Howles dan Gintis mendapat sambutan beragam. Di kalangan teoritis sosiologi pendidikan baru, *School in Capitalist Amerika* dipeluk dengan tangan terbuka. Gegap gempita itu terjadi karena proposisi teori korespondensi disebut mampu mengisi gap penelitian yang sampai saat itu masih menganga (Giroux 1980:227). Dengan menempatkan sekolah di tengah hingar-bingar konteks sosial-ekonomi, Howles dan Gintis berhasil menyuplai analisis kelas dan menggeser perhatian khalayak luas dari analisis individu menuju pembahasan dinamika struktural (Giroux 1980:226). Meskipun sukses menyodorkan sesuatu yang baru, teori korespondensi tetap menarik banyak kritik, utamanya dari teman sejawat pengajar radikal (Apple 1980; Bowers 1978; Glesson 1979). Diantara sekian banyak lawan, Henry Giroux bisa disebut sebagai salah satu yang melancarkan catatan paling pedas.

Tepat empat tahun usai *School in Capitalist Amerika* terbit, Giroux menerbitkan sebuah jurnal berjudul *Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of*



Educational Reproduction and Transformation yang membongkar secara detail teori korespondensi. Melalui tulisan itu, Giroux berusaha menampakkan kelebihan dan kekurangan dari teori rintisan Howles dan Gintis. Menurutnya, cara baca korespondensi sangat bermanfaat untuk melihat relasi antara sekolah serta struktur dominan yang melingkupinya. Kendati demikian, fokus berlebih pada unsur struktur ekonomi, menukil Giroux, membuat teori korespondensi terjebak dalam determinisme, memandang subjek pendidikan sebagai seorang yang pasif, mengantarkan kepada pesimisme politik, serta gagal menggarisbawahi kontradiksi dan tensi nun terjadi di tempat kerja dan sekolah (Giroux 1980: 229).

Sederet defisiensi tersebut eksis karena teori korespondensi memandang sekolah sebagai entitas yang didominasi secara total oleh kapitalisme. Penilaian reduktif itu akhirnya memaksa teori korespondensi menganut anggapan bahwa sudah tidak ada celah lagi guna melakukan pemberontakan. Padahal, seperti yang ditegaskan oleh Giroux, dominasi sungguh tidak berjalan secara penuh (Giroux 1980:229). Sehebat apapun struktur ekonomi melindas kehidupan subjek, di situ pasti tetap ada resistensi. Sekolah sebagai ruang budaya yang aktif selalu memungkinkan agenda perlawanan. Guru, murid, dan pengurus administratif memiliki *sense of agency* yang mengizinkan mereka melawan intrusi nilai dan kepercayaan kelompok dominan di masyarakat. "Layaknya pekerja di lini produksi," kata Giroux, "pengajar dan siswa, lewat berbagai macam cara, seringkali menolak pesan dan praktik dasar sekolah" (Giroux 1980:231). Singkat kata, subjek yang berkecimpung di ranah pendidikan bukan hanya sasaran tapi juga merupakan produsen makna. Mereka sanggup mengkonstruksi situasi dan kondisi sekitarnya walau harus berhadapan dengan struktur.

Kemampuan subjek merencanakan perlawanan inilah yang hilang dari pembacaan teori korespondensi. Memfokuskan diri pada segi ekonomi, mereka abai terhadap subjektivitas penghuni sekolah. Pengabaian tersebut, mengutip Giroux, terjadi karena teori korespondensi terlalu mengganggam distingsi basis/superstruktural Marx di mana ekonomi (basis) mendeterminasi pendidikan (superstruktural) (Giroux 1980:229). Memposisikan sekolah sebagai epifenomena, teori korespondensi kurang memperhatikan aspek agensi di dalamnya. Yang bersarang di kepala mereka adalah hegemoni ekonomi atas sekolah. Penerapan asumsi itu akhirnya menyebabkan analisis



dialektis menghilang. Sekolah terserap secara total ke dalam arus relasi produksi ekonomi. Kapitalisme, sebagai mode ekonomi dominan, merasuki seluruh sisi kehidupan sekolah. Karena menguasai otoritas pendidikan, kapitalis sanggup memanipulasi sumber daya yang dipunyai oleh sekolah demi kepentingannya. Kooptasi penuh atas kurikulum, konten pembelajaran, penataan ruang, dan situasi membuat subjek dinilai tidak memiliki kapasitas mendobrak kemapanan. Akhirnya, ketimbang mengejar sintesis alternatif, teori korespondensi berhenti pada deskripsi tulen terhadap realitas sosial. Daripada menimbang kapabilitas subjek memproduksi makna, pendukung teori korespondensi lebih memilih menganalisis dominasi tanpa menyematkan jalan keluar.

Tak puas menyasar teori korespondensi, Giroux pun getol merongrong teori reproduksi. Menurutnya, pendukung teori reproduksi terlalu melebih-lebihkan ide soal dominasi dalam analisis mereka dan gagal menyediakan masukan baru tentang bagaimana guru, murid, dan agensi lainnya bekerja sama untuk membuat serta memproduksi ulang kondisi eksistensinya (Giroux 2016:4). Dari penggalan kalimat tersebut, Giroux terlihat kecewa pada akses atribut dominasi pada teori reproduksi yang akhirnya membunuh subjek. Dia secara khusus mengalamatkan kritiknya kepada tiga versi teori reproduksi yang saat itu sedang merekah; ekonomi, budaya, dan negara. Sebelum berbicara panjang lebar tentang kritik Giroux terhadap teori reproduksi, ada baiknya kita melakukan ziarah pemikiran terlebih dahulu agar mengetahui alasan pasti mengapa Giroux mendamprat teori reproduksi.

Layaknya tandem, teori reproduksi adalah *pastiche* dari teori korespondensi. Cara pandang mereka berdua hampir serupa, meskipun memang tetap ada perbedaan relatif di beberapa aspek. Keduanya sama-sama mengamati sekolah menggunakan perangkat kerja ideologi, kekuasaan, pengetahuan. Menurut keyakinan teori reproduksi, sekolah merupakan tempat di mana dominasi kelas atas dipertahankan lewat penerapan budaya serta pengetahuan kelompok mapan (Bourdieu 1971:174-185). Di sini, pendidikan berperan sebagai perkakas paling penting untuk mempertahankan ketimpangan. Supaya sanggup mencernanya, beberapa contoh tampaknya diperlukan.

Di lanskap ekonomi, pemahaman reproduksi bisa dibilang menguasai pembahasan soal teori dan metode. Bagi pengikut teori reproduksi, sekolah berfungsi sebagai media penyambung untuk melegitimasi relasi produksi antara kapitalis dan



proletar. Pendidikan bermanfaat, singkat kata, guna mencetak tenaga kerja, menanamkan pengetahuan bahwa siswa harus menjadi pekerja, dan mengintroduksi ketidakmungkinan mobilitas vertikal (Althusser 2014:146). Semua ini diproyeksikan untuk melancarkan kepentingan akumulasi kapital pemilik modal (Bidet 2014:xix). Salah satu cara mensukseskan agenda tersebut adalah dengan mengatur situasi dan kurikulum pengajaran.

Di kelas, situasinya sebisa mungkin dibuat menyerupai tempat kerja. Guru berada di depan, memberi tugas dan memerintah. Murid melaksanakan keinginan pengajar tanpa banyak tanya. Ujian yang dikerjakan cenderung bersifat repetitif. Siswa akan diapresiasi bila mampu menyelesaikan pekerjaan menyerupai contoh yang diberikan oleh guru dan mengumpulkannya tepat waktu. Beralih ke ranah kurikulum, landasan filosofis, substansi, model yang digunakan mesti memfasilitasi tujuan reproduksi kekuasaan kapitalis. Akhirnya, misalnya, landasan filosofis yang dipakai adalah pragmatisme dengan segala intensi praktisnya, substansinya mengajarkan pokok-pokok kegiatan praktik tanpa menyinggung perubahan radikal, model yang ditempelkan bersandar pada aktivitas kerja—kurikulum berbasis proyek semisal. Seluruh komponen itu dicanangkan untuk melestarikan relasi produksi dan memperbesar akumulasi kapital (Apple 1977:347-353).

Varian teori reproduksi selanjutnya adalah budaya. Aliran ini digawangi oleh sosiolog Perancis bernama Pierre Bourdieu. Bourdieu dalam berbagai karyanya menegaskan bahwa sekolah merupakan institusi yang tidak secara langsung dipengaruhi oleh faktor ekonomi (Bourdieu and Passeron 1990). Alih-alih berposisi sebagai cermin langsung dari kekuasaan ekonomi, sekolah dipandang sebagai semesta simbolik yang tidak memaksa disiplin dan operasi menggunakan cara vulgar (Bourdieu 1990:178). Ia justru mereproduksi relasi dominasi melalui modus subtil, yaitu dengan mengatur produksi dan distribusi budaya dominan yang secara halus mengkonfirmasi pemahaman umum versi kelompok penguasa (Giroux 2016:12-13). Pengaturan tersebut, mencatat Giroux, disalurkan melalui kurikulum. Dia menyebutnya sebagai kurikulum hegemoni di mana kekuatan fundamentalnya terletak di dalam keputusan memasukkan atau mengeluarkan konten pembelajaran.



Di Indonesia, misalnya, kurikulum mata pelajaran Sosiologi SMA sangat mendewakan pendekatan struktural-fungsionalis dengan segala kultur pasif dan kedisiplinan menjalankan peran. Dalam teks yang wajib menjadi pegangan siswa, tidak ada perspektif kritis. Contoh lain yang bisa disadur adalah bagaimana gaya bahasa, olahraga, dan selera (makanan atau musik) direkayasa di ruang kelas. Dalam skema pengajaran, contohnya, kurikulum seturut pasukannya, termasuk guru, sering menghargai dialek bahasa tertentu (Bourdieu 1979). Dalam pengajaran bahasa Indonesia, misalnya, edukator biasanya akan menghormati murid yang berbicara secara lugas tanpa pengaruh dialek daerah. Di ranah musik, siswa dicekoki aliran berkelas seperti klasik atau jazz tanpa peduli keberagaman selera.

Menurut Bourdieu, proses infiltrasi dan penyingkiran budaya tertentu bisa kita juluki sebagai kekerasan simbolik. Lewat terma itu Bourdieu ingin mengatakan bahwa pelestarian kekuatan kelas dominan terjadi dengan cara memaksakan satu versi budaya kepada semua peserta didik (Haryatmoko 2016). Pemaksaan tersebut dijalankan demi memenuhi kepentingan kelas dominan. Pada pelaksanaannya, penanaman budaya mapan dikerjakan tanpa memperhatikan adanya latar belakang dan varietas kultur lainnya yang dimiliki oleh siswa. Proyek reproduksi ini bahkan bisa digolongkan sebagai upaya homogenisasi. Alhasil, karena habitusnya tidak diwadahi oleh sekolah, subjek didik yang berasal dari kelas bawah merasa inferior *vis a vis* teman sebayanya. Dengan dialek daerah, selera musik populer, dan olahraga murahan, mereka dinilai rendah dan sering diejek. Peledakan sebagai produk dari penyuntikkan budaya penguasa di sekolah inilah yang kita sering sebut kekerasan simbolik. Ketimpangan yang hidup di luar lingkungan sekolah pun akhirnya bersemayam juga di dalam konstelasi pembelajaran.

Beralih ke sekuel ketiga, yaitu model hegemoni negara, kita menemukan resonansi serupa dengan dua preskripsi sebelumnya. Di sini kita menemui sosok-sosok neo-marxis seperti Ralp Miliband, Nicos Poulantzas, Goran Therborn, Philip Corrigan. Mahakarya generasi baru teoritis marxis tersebut menjadi titik tolak kultivasi teori reproduksi hegemoni negara. Menurut analisis neo-marxis, negara harus dilihat sebagai jelmaan ulung dari kapitalis. Walaupun disulam oleh kepentingan kelas, negara masih tetap mempunyai otonomi relatif serta berisikan konflik. Tugas utama negara adalah mewakili kelas dominan dalam upaya penguatan hegemoni (Gramsci 1999:244). Tupoksi



itu dilaksanakan melalui institusi fundamental seperti agama, instansi pemerintah, keluarga, sekolah.

Di dalam fragmen terkecil organisasi besar bernama negara itu terjadi proses dominasi di mana kelompok dominan mengontrol dinamika individu lewat kepemimpinan intelektual dan moral (Gramsci 1999:57-8). Negara, dengan demikian, merupakan platform vital kapitalis untuk mempertahankan kekuasaan dan kepentingannya (Giroux 2016:21). Hampir sama seperti dua sahabatnya, kerangka berpikir hegemoni negara berpendapat bahwa sekolah telah menjadi arena reproduksi total. Sekolah, seturut manusia yang hidup di bawahnya, hanyalah sekrup kecil yang bisa diperdaya, dikendalikan, dan diatur sedemikian rupa demi melayani kepentingan negara (Giroux 2016:20-1). Karena dibelenggu, subjek dalam pandangan hegemoni negara terkekang, tak mampu bergerak bebas mengumandangkan jati dirinya. Ia merupakan entitas kelas dua setelah struktur.

Tiga jenis teori reproduksi yang baru saja diuraikan di atas secara kompak menyuarakan kekuasaan total atas agen. Baik itu teori korespondensi, reproduksi budaya, atau model hegemoni, semuanya terlihat berpretensi membunuh subjek. Mereka, *tanpa tedeng aling-aling*, memproklamirkan kematian resistensi. Proklivitas tersebut ditentang habis-habisan oleh Giroux. Menyodorkan teori resistensi sebagai jembatan awal, dia mengambil narasi alternatif berupa kemungkinan menghidupkan kembali subjek sebagai repositori resistensi. Untuk mencapai tujuannya, Giroux terlebih dahulu menjelaskan kelebihan dan kekurangan teori resistensi. Kita akan menyusuri nilai plusnya sebelum beranjak membedah defisiensinya.

Ada dua elemen distingtif dari teori resistensi yang setidaknya bisa dijadikan sebagai parameter proyek pengembangan subjek. Pertama, dengan mengenalkan atribut tensi dan konflik, teori resistensi berkontribusi besar dalam memberi masukan bahwa mekanisme reproduksi tidak pernah berjalan komplis serta selalu dihadapi oleh perlawanan parsial (Giroux 2016:29). Kedua, penekanan terhadap peran vital budaya—khususnya reproduksi budaya—memberi teori resistensi kepekaan kepada agensi individu (Giroux 2016:30). Sayangnya, meski menimbulkan ide baru, teori resistensi mempunyai sederet kelemahan. Pertama, menghilangnya analisis sejarah dan budaya yang memediasi produksi perlawanan menyebabkan teori resistensi menganggap



universal segala jenis resistensi (Giroux 2016:31). Padahal, tidak semua perilaku oposisional memiliki signifikansi radikal. Kedua, kurangnya pelibatan konsep gender dan ras dalam usaha pembentukan resistensi. Feminis kerap melancarkan protes tentang bias laki-laki dan kelas yang meminggirkan perempuan sebagai agen perlawanan (McRobbie 1980). Ketiga, terlalu membatasi diri pada tindakan pembangkangan siswa yang terlihat secara kasat mata (Wilis 1977). Karena limitasi ini, teori resistensi cenderung mengabaikan bentuk pemberontakan lain yang lebih transparan seperti penggunaan humor guna mendisrupsi kelas atau minimalisasi partisipasi dalam aktivitas rutin sekolah.

Kumpulan kritik di atas menjadi batu loncatan bagi Giroux guna memformulasikan pemahamannya soal pedagogi kritis. Menurutnya, landasan untuk pedagogi kritis baru harus melibatkan pemahaman kompleks bagaimana kuasa, resistensi, dan agensi bisa menjadi faktor krusial dalam rangka perjuangan mempertahankan pemikiran kritis (Giroux 2016:40). Dari penggalan kalimat tersebut, bisa dimengerti bahwa agensi individu merupakan entri paling penting apabila kita ingin memenangkan pertarungan di lapangan perang pendidikan. Ide mengenai kedigdayaan subjek meresap ke dalam gerbong pemikiran Giroux karena hanya dengan itulah harapan bisa disemai. Konsekuensi logis dari asumsi itu adalah penolakan terhadap resep dominasi total yang ditetapkan oleh teori korespondensi dan reproduksi. Berlawanan dengan prinsip dasar kedua teori tersebut, teori pedagogi kritis Giroux memasukkan analisis dialektis dalam upaya penguraian sekolah. Itu artinya, pendidikan tidak dianggap bagian linier dari kepentingan kapitalis, melainkan lokus bertarung berbagai macam muatan ideologi. Intrusi dialektis itu akhirnya menciptakan sebuah kontingensi di mana kemungkinan apa pun masih bisa terjadi.

Selain itu, dia juga memperlakukan guru dan murid bukan sebagai wayang yang bisa dimainkan sesuka hati, tapi aktor utama yang memiliki kebebasan relatif untuk melakukan pemberontakan. Maksim "relatif" di sini perlu digaris bawahi mengingat pengajar, petugas administrasi, dan siswa sudah selalu melekat bersama struktur. Individu bukan kategori *sui generis*, berdiri sendiri tanpa pengaruh struktur. Namun, walaupun terus dikejar oleh bayangan besar tersebut, subjek mesti diposisikan sebagai aktor emansipasi yang sanggup menyalakan api alternatif. Inilah yang membedakan teori



pedagogi kritis Giroux. Jika proponen korespondensi dan reproduksi memilih memupuk pesimisme politik melalui penanaman dominasi struktur, teori pedagogi kritis Giroux mencoba membangkitkan kembali optimisme politik lewat pengutamaan agensi individu (Giroux 2016:36). Akan tetapi, seperti ditegaskan oleh Giroux, optimisme politik itu tidak boleh dikerjakan secara serampangan. Apalagi sporadis. Edukator harus jeli mengidentifikasi mana yang bisa disebut resistensi dan mana yang tidak. Lebih lanjut, proyek perlawanan tersebut mesti dipimpin oleh pertimbangan teoritis ranum.

Pendidikan Sebagai Ruang Publik Politis

Pendedahan sebelumnya menyajikan bagaimana Giroux memformulasikan pedagogi kritisnya di atas kelemahan teori korepondensi dan reproduksi. Dengan semangat membara, dia membantah segala tendensi hegemoni total dan menelurkan pemahaman bahwa agen sanggup mengorganisasi diri dan melakukan perlawanan. Kebetulan, pada saat itu, Amerika Serikat dan Kanada sedang mengalami rejuvenasi hebat. Pasukan neoliberal telah berhasil merebut kedaulatan Negara Kesejahteraan dan berniat melangsungkan reformasi pendidikan. Beberapa agenda perubahan yang cepat naik menjadi buah bibir adalah pemotongan subsidi kepada mahasiswa/i, pengenalan sistem *voucher*, serta komersialisasi pendidikan tinggi. Ketiganya bisa dimampatkan menjadi proyek neoliberalisasi universitas; sebuah program terstruktur untuk mengubah wajah kampus secara luas dari institusi publik menuju privat. Akibat langsung dari proses muram itu adalah menyempitnya fungsi perguruan tinggi sebagai unit ekonomi, masuknya perusahaan ke dalam lingkungan kampus, melonjaknya biaya kuliah, maraknya bisnis mahasiswa internasional (Slaughter 1997). Kesemuanya disebabkan oleh masuknya logika ekonomi dalam penyelenggaraan perguruan tinggi.

Pertumbuhan teoretis Giroux sangat dipengaruhi ekosistem neoliberal yang merasuk begitu jauh di ranah pendidikan, khususnya universitas. Neoliberalisme mengimajinasikan pendidikan sebagai situs pendulang profit sekaligus penyambung lidah kepentingan industri. Menanggapi ketimpangan pendapatan antara “pekerja terampil” dan “pekerja tidak terampil”, Milton Friedman, nabi neoliberalisme, berkata



bahwa “sebuah rekonstruksi radikal sistem pendidikan memiliki potensi meredam konflik dan di saat bersamaan akan meningkatkan standar hidup” (Friedman 2006:341). Pembangunan tersebut akan terwujud hanya jika sistem pendidikan dapat diprivatisasi—yaitu dengan mengizinkan industri untuk berkembang dan nantinya bakal menyediakan kesempatan belajar serta menawarkan kompetisi efektif antar sekolah. Perubahan itu tak bisa dikebut semalaman. Harus ada langkah gradual untuk mencapainya (Friedman 2006:341).

Secara eksplisit, Friedman menegaskan bahwa pengorganisasian pendidikan perlu dilakukan oleh pihak swasta yang jelas mampu mengerek efektifitas pelayanan sekolah (Friedman 1955). Atau paling tidak, jika memang industri tidak boleh memainkan peran, minimal penataan pendidikan harus diintegrasikan dengan logika bisnis agar tercipta pelayanan bagus. Semua itu, pada akhirnya, dilakukan guna memfasilitasi kebebasan individu di mana orang tua bakal mempunyai kesempatan memilih sekolah apa yang kira-kira cocok untuk anaknya (Friedman 2002:85-107). Di sini, sektor swasta dan pelanggan jelas-jelas melakukan aktivitas ekonomi tanpa ada satu sekat pun. Sekolah diibaratkan sebagai pabrik yang menawarkan daftar fasilitas, orang tua dan subjek didik adalah konsumen yang bertugas menikmati produk.

Pemahaman itu terejawantahkan dalam deretan produk kebijakan pemerintah. Di Amerika Serikat, Partai Republik memperkenalkan kumpulan stipulasi pendidikan pro-pasar bebas. Ketika kekuasaan Ronald Reagan masih seumur jagung, administrasi Reagan langsung menggebrak dengan melakukan pemotongan subsidi pendidikan (Clark dan Amiot 1981). Tren itu terus berlangsung sampai tahun 1988 saat Reagan turun dari jabatannya sebagai presiden (Verstegen and Clark 1988). Kastrasi dana pendidikan ini sudah pasti sangat berpengaruh pada upaya pengembangan berjangka sekolah dan performativitas siswa. Tak hanya menyerang level pendidikan pertama dan kedua, kepemimpinan Partai Republik juga mengubah wajah universitas secara drastis. Pada masa kepresidenan Reagan, misalnya, perguruan tinggi publik tidak lagi mendapat uluran uang maksimal dari pemerintah pusat maupun federal. Lyall dan Sell (2004) menjelaskan bahwa “pada tahun 1980, perguruan tinggi publik menggantungkan lebih dari separuh hidupnya kepada dukungan pembayar pajak. Sekarang, uang yang terkumpul dari negara hanya tersedia sekitar 30 persen” (p. 50). Data dari State Higher



Education Executive Officers Association, contohnya, menunjukkan ada penurunan bantuan sebesar 12 persen dalam rentang 1991 sampai 2004. Lebih lanjut, anggaran keuangan untuk mempertahankan kesempatan masuk ke universitas juga turun dari 9.8 persen di tahun 1980 menjadi 6.9 persen di tahun 2000.

Menanggapi langkah drastis tersebut, perguruan tinggi kelimpungan. Tak punya alternatif, kampus akhirnya menyebar sumber pendapatan ke berbagai arah. Mereka menaikkan standar biaya kuliah, melakukan kerja sama riset berbayar bersama industri dan pemerintah, membiarkan perusahaan mensponsori pembangunan, memperbolehkan korporasi mengiklankan diri di lingkungan universitas, menciptakan MOOC untuk meraup banyak audiens, mengurangi jumlah tenaga kerja, membuka selebar-lebarnya pintu masuk kepada mahasiswa asing (Bok 2003; Giroux 2004; Giroux 2009; Slaughter 1997). Semua upaya direkayasa sedemikian rupa guna menghasilkan uang yang nantinya akan dialokasikan untuk memperbaiki citra kampus supaya lebih banyak mahasiswa/i mau merogoh kocek demi berkuliah di tempat itu.

Dari situ kita bisa melihat bagaimana macetnya subsidi akhirnya membuat kampus yang tadinya mendasarkan diri pada spirit non-profit menjadi sebuah institusi pencari profit demi menambal beban operasional. Akhirnya, perguruan tinggi pun terjebak dalam lingkaran logika ekonomi. Mereka ramai-ramai membagi pendapatan ke berbagai sumber supaya bisa selamat di jengjala kompetisi. Fokus perguruan tinggi pun berubah, dari yang dahulu menyiapkan warga negara berkontestasi di lanskap kehidupan sehari-hari menuju konsentrasi tunggal pada pengerukan keuntungan (Brown 2015). Lingkaran setan itu mencerminkan secara definitif karsa asali pendidikan neoliberal. Langkah yang awalnya bertujuan membantu meringankan beban fiskal negara malah bertransformasi menjadi sarana penanaman kepentingan kapital. Dalam kasus Amerika Serikat di atas, contohnya, inisiatif pengetatan anggaran untuk operasionalisasi perguruan tinggi publik dimanfaatkan industri agar bisa merangsek masuk menyeterai pengurusan universitas. Tahu bahwa kampus membutuhkan dolar segar, mereka menyodorkan kerja sama yang tak mungkin ditolak.

Visi pendidikan neoliberal tersebut ditolak mentah-mentah oleh Giroux. Dia mengkritik logika ekonomi yang dipakai untuk mengorganisasikan universitas. Dalam satu kesempatan Giroux berkata bahwa:



education must not be confused with training ... But the modeling of higher education after corporate principles and the partnerships they create with the business community does more than reorient the purpose and meaning of higher education; such reforms also instrumentalize the curricula and narrow what it means to extend knowledge to broader social concerns. (Giroux 2003:187)

Cuilan pernyataan tersebut menandakan bahwa sejatinya pendidikan tidak bisa disederhanakan sebagai lokus pencetakan tenaga kerja. Pendidikan, dengan kata lain, dilarang didekati hanya menggunakan piranti ekonomistik. Ini, menurut Giroux, sangat berbahaya karena masuknya budaya korporasi ke dalam pendidikan membuat upaya perawatan ruang publik demokrasi kehilangan relevansinya (Giroux 1999:150). Lebih lanjut, di bawah kedaulatan neoliberal, pendidikan, atau pemikiran kritis itu sendiri, tak lagi memiliki relasi dengan (nilai-nilai) sipil dan malah menjadi instrumental, lebih dekat kepada produksi keacuhan dan konformitas ketimbang pertukaran kritis (Giroux 2014:74). Artinya, ketika pendidikan dijalankan laksana korporasi, ia akan kehilangan potensi untuk mempertahankan demokrasi dan agensi sosial yang aktif. Selain itu, pengembangan ruang publik di mana disensus, kesadaran publik, dan keadilan sosial tumbuh guna menangkal tendensi anti-demokrasi juga bakal terhambat (Giroux 2010:187).

Dari beberapa cuitan di atas terlihat bahwa Giroux tidak merestui pereduksian fungsi pendidikan menjadi pemenuhan kebutuhan ekonomi saja. Infiltrasi brutal paham neoliberal di dalam pendidikan telah terbukti menghancurkan bangunan demokratis yang telah lama menjadi norma (Dewey 2001; Gutmann 1999; Habermas 1992). Bahayanya, ketika premis neoliberal menjaral liar ke sekujur tubuh pendidikan, ada tendensi kuat yang mengarah ke pemasungan pemikiran kritis dan politik (Apple 2006). Argumen itu tentu tidak hadir begitu saja. Giroux, sebagai seorang pendidik yang pernah mengajar di tingkat menengah atas dan dosen di universitas, mengalami sendiri lunturnya “aura” politik di dalam pendidikan.

Dia mencontohkan bagaimana obsesi neoliberalisme terhadap penyebaran nilai pasar dan budaya korporasi mengubah pola kepemimpinan pendidikan, tujuan pendidikan tinggi, relasi kerja di fakultas-fakultas, apa yang bisa dianggap pengetahuan



resmi, dan kualitas pedagogi itu sendiri (Giroux 2004:274). Padahal, seperti yang selalu Giroux tekankan, pendidikan merupakan institusi multifungsi. Mobilitas sosial, perubahan sosial, dan pencetakan tenaga kerja hanyalah beberapa dari sekian banyak kontribusi yang bisa diberikan pendidikan kepada komunitas di sekitarnya (Apple 2019; Dale 1976). Pendidikan, misalnya, dapat diberdayakan untuk menumbuhkembangkan kesadaran politik muridnya melalui kurikulum dan pengajaran yang memuat materi kritis seperti sejarah perjuangan kaum buruh, resistensi petani, advokasi isu perempuan. Dengan memotong esensi multifungsi pendidikan, neoliberalisme terlibat dalam skandal pembunuhan demokrasi terbesar sepanjang sejarah (Giroux 2005). Tokoh-tokoh besar pedagogi neoliberal tidak hanya menumpulkan daya kritis subjek didik, mereka bahkan membonsai tumbuh kembang politik sampai ke akar-akarnya.

Setelah menguraikan secara panjang lebar gugatannya terhadap visi pendidikan neoliberal, Giroux beralih menawarkan proposalnya soal pendidikan. Konsep yang ia tawarkan terpusat pada proposisi bahwa pendidikan haruslah menjadi ruang publik politis. Maksudnya, pendidikan mesti berperan sebagai episentrum pemikiran kritis. Di dalam pendidikan dengan paradigma kritis, kesadaran politik itu diciptakan melalui berbagai macam cara; bisa dengan memfasilitasi pengalaman sehari-hari subjek didik di dalam konten pembelajaran atau bahkan melakukan proyek penelitian kritis bersama-sama. Itu artinya, kurikulum sudah semestinya mengembangbiakkan apa yang dinamakan imajinasi sosiologi (Mills 1959).

Murid diajarkan untuk menyambungkan masalah partikular ke dalam kerangka universal. Dari situ, peserta pembelajaran akan menyadari adanya relasi antara apa yang mereka alami dengan unsur eksternal. Ketika mereka tahu dan bisa mengimplementasikan cara berpikir relasional seperti itu maka disensus lambat laun mengudara (Freire 2008; Giroux 1993). Politik akhirnya hidup karena subjek politik secara berkala lahir dari rahim pendidikan yang bervisi demokratis. Mengutip Giroux: “pendidikan seharusnya memainkan peran sebagai situs pemikiran kritis, kepemimpinan demokrasi, dan keterlibatan publik” (Giroux 2002:427). Secara ringkas, pendidikan, dalam berbagai jenjang, bertanggung jawab membekali setiap subjek didiknya kapabilitas dasar berpolitik (Aronowitz & Giroux 2000). Politik di sini urung diartikan dari sudut pandang sempit, yakni berkontestasi memperebutkan suara pada saat pemilu.



Lebih dari itu, politik adalah upaya seseorang atau sebuah kelompok mengubah neraca nasib lewat negosiasi serta disensus.

Untuk mencapai pendidikan sebagai ruang publik politis, ada satu syarat mutlak yang harus dipenuhi, yaitu pembentukan formasi kultur demokrasi. Pembentukan itu mesti didahului perebutan kembali ruang-ruang pendidikan. Derap rencana tersebut, pertama-tama, dimulai dengan menantang proyek pendukung fundamentalisme pasar, penganut kepercayaan agama ekstrem, dan ideologi rigid yang menyembunyikan rasa benci terhadap pemikiran kritis dan skeptisisme (Giroux 2014:174). Hal pertama yang perlu diperbuat adalah melakukan konter-diskursus, melawan proyek politik neoliberal dan konservatif dengan visi pendidikan yang membekali subjek didik pengetahuan, keahlian, dan relasi sosial serta memperbolehkan siswa untuk mengeksplorasi kemungkinan menjadi warga negara kritis dan memperdalam partisipasi mereka supaya tercipta demokrasi substantif (Giroux 2011:155).

Karena demokrasi substantif merupakan tujuan final, maka langkah selanjutnya adalah mengakuisisi pengangkatan agensi sebagai syarat terjadinya politik proaktif. Ini menjadi begitu krusial karena demokrasi berarti kontrol populer warga negara, demokrasi dalam pandangan ini menyodorkan lebih dari sekedar kebebasan negatif di mana individu terlindung dari kekuasaan. “Segala premis tentang demokrasi sejati”, sambung Giroux dengan menukil Cornelius Castoriadis, “mesti menolak perilaku pasif terhadap kebebasan. Castoriadis menawarkan pemahaman bahwa kekuasaan semestinya produktif, satu konsep yang menggamit agensi politik dan kebebasan yang mengakui kesetaraan untuk menggunakan perkakas kekuasaan” (Giroux 2008:121).

Agensi, Kekuasaan, dan Masa Depan Demokrasi Radikal

Giroux menaruh atensi kolosal terhadap agensi. Gerak-gerak pemikirannya hampir tidak bisa dilepaskan dari upayanya menjahit kemungkinan resistensi melalui produksi subjek demokrasi. Mengapa subjek demokrasi? Jawabannya sederhana: sebab Giroux secara implisit menganut mode berpikir Kantian. Dalam perbincangan filsafat sosial politik



kontemporer, teori Kantian, mengutip Fitzgerald Kennedy Sitorus (2021), adalah “teori yang bertolak dari sebuah konsep ideal atau transendental yang bersifat normatif dan kemudian menerapkan konsep tersebut untuk menganalisis atau menata realitas empiris.” Bila kita menyadur intisari pemikiran Giroux, akan ditemukan satu titik yang berfungsi menghubungkan terminal-terminal di sekelilingnya. Titik itu adalah demokrasi radikal; sebuah demokrasi di mana warga negara mampu menenun simpul *chain of equivalence* secara terus-menerus untuk mematahkan hegemoni penguasa. Artinya, Giroux mensponsori demokrasi yang (a) bersifat substantif, (b) bercirikan disensus, dan (c) berisi perang tiada akhir antara satu entitas dan entitas lainnya memperebutkan hegemoni.

Tentu, dalam konstelasi keras itu, Giroux sudah sedari awal mengambil sudut. Mengimplementasikan anagram Kantian, dia meninggikan demokrasi radikal. Seluruh curahan keringatnya, tulisannya, serta pembicaraannya boleh dibilang hampir selalu berakhir di satu pelabuhan: menciptakan ekosistem demokrasi lewat fabrikasi subjek demokrasi. Pendidikan dilihatnya sebagai *clovis aurea* (kunci emas) penjumpatan subjek didik kritis. Fungsi politik, dengan demikian, bertengger di tempat pertama *Weltanschauung* Giroux. *Zetgeist* demokrasi mendeterminasi pemikirannya tentang pedagogi kritis. Untuk masalah ini, Douglas Kellner memberikan refleksi yang sangat tepat:

Crucially, Giroux has linked his attempts to transform pedagogy and education with the project of promoting radical democracy. Giroux’s earlier work during the 1970s and 1980s focused on educational reform, pedagogy, and the transformation of education to promote radical democracy... Giroux’s main focus was of education and pedagogy the of radical democracy in service reconstruction. (Kellner, 2001: 220-234)

Demokrasi radikal, memeras kutipan Kellner di atas, berperan sebagai cetak biru. Penunjuk jalan ketika tersesat, penerang kala gelap menyatroni. Pedagogi kritis, termasuk kajian budaya yang belum disinggung di sini, bertugas membawa penggunaanya, baik itu pada level teoretis dan praktis, kepada cita-cita normatif demokrasi radikal. Kalau tak ada aral melintang, tatanan demokrasi yang radikal itu diharapkan mampu merealisasikan keinginan agung lainnya: keadilan ekonomi, sosial,



dan politik. Pembentukan kultur formatif demokrasi menjadi poin krusial guna memmanifestasikan karsa abstrak tersebut.

Di lanskap pendidikan, pelaksanaan proyeksi penciptaan kultur formatif demokrasi menjadi tanggung jawab bersama pengajar, peserta didik, tenaga kerja kampus, dan insan akademis lainnya (Giroux 2006:195-201). Giroux, secara khusus, menggantungkan ekspektasinya kepada guru. Dia berargumen bahwa kita mesti melihat guru sebagai intelektual. Aktivitas mengajar, baginya, sudah mengandung komposisi politis. Kurikulum, konten pembelajaran, serta jenis pedagogi bukanlah instrumen transmisi pengetahuan yang netral. Lebih dari itu, ketiganya bekerja sama mengamplifikasi keinginan pembuatnya. Oleh karena itu, penting rasanya menekankan kembali peran pengajar dalam merebut kekuasaan atas pendidikan.

It is important to stress that teachers must take active responsibility for raising questions about what they teach, how they are to teach it, and what the larger goals are for which they are striving. This means that they must take a responsible role in shaping the purposes and conditions of schooling. Such a task is impossible within a division of labour where teachers have little influence over the ideological and economic conditions of their work. (Giroux, 2003:30-1)

Atau, dengan kata lain, pengajar mesti menjadi intelektual transformatif. Seorang yang tidak hanya membeo pada penguasa dan jago mengkritik, tapi juga mau melawan dan mengotori tangan untuk kerja-kerja perlawanan. Secara singkat Giroux berkata: "Sentral dalam kategori intelektual transformatif adalah tugas menjadikan *pedagogical* semakin *political* serta *political* lebih *pedagogical*" (Giroux 2003:36-40). Maksudnya, mereka yang disebut intelektual transformatif berkewajiban membedah aspek politik di dalam unsur pedagogi. Begitupun sebaliknya, mereka juga perlu membongkar dimensi pedagogi dari entri politik. Giroux membandingkan konsep intelektual transformatif ini dengan intelektual kritis yang kurang bisa urun rembug dalam masalah akar rumput, *accomodating intellectual* yang mengafirmasi *status quo*, dan intelektual hegemonik yang membantu secara vulgar upaya kelas penguasa.

Akan tetapi, apakah pembentukan kultur formatif demokrasi hanya ditanggung oleh *homo academicus* saja? Tepatkah menyerahkan upaya produksi subjek pada intelektual di sekolah semata? Jawabannya adalah tidak. Di dalam bukunya bertitel



Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education, Giroux memerinci dengan telaten bagaimana proyek akbar bertemakan politik kewarganegaraan itu bisa terselenggara secara menyeluruh. Di situ dia menjelaskan bahwa konsep *border crossing* tidak hanya mengkritik batasan-batasan yang membonsai pengalaman dan limitasi yang melarang politik inter kontekstualitas, ia juga memprakarsai cara baru untuk membangun pedagogi publik yang sanggup menjahit koneksi lokal dan global, lingkup ekonomi dan politik budaya, serta perguruan tinggi publik dan desakan sosial yang datang dari luar (Giroux 2005:6). Setiap rencana perubahan sosial, bagi Giroux, mensyaratkan adanya ketersambungan antara satu pihak dengan pihak lain. Koherensi lokal dan global, ekonomi dan politik budaya, privat dan publik, melalui keterlibatan secara universal lah perjuangan merintis demokrasi radikal akan lebih bermakna. Di dalam wacana ini, guru dan siswa harus melibatkan pengetahuan sebagai pelintas batas (*border-crossers*), sebagai individu yang berseliweran di tapal batas.

Demikianlah, dengan mewujudkan ruang publik politis di dalam pendidikan serta mengusahakan replikasi intelektual transformatif dan ekstensifikasi pertemanan bersama bentuk resistensi lain, subjek demokrasi mungkin terlahir. Lahirnya warga negara yang memiliki kapasitas untuk melakukan kontrol populer diharapkan mampu memperbaiki posisi tawar kaum terpinggirkan *vis a vis* kelas dominan dan sanggup mengantarkan umat manusia ke dalam kondisi kehidupan yang lebih adil. Pedagogi kritis yang bertujuan melakukan transformasi sosial melalui demokrasi radikal demi terselenggaranya keadilan sosial, seperti itulah kira-kira pokok pemikiran Henry Giroux soal pendidikan. Lewat bahasa yang bernas dan lugas, Girouxewartakan senandung optimisme modernitas kepada kita semua. Memang, Giroux bukanlah seorang fanatik modernisme, tapi setidaknya dia mencoba “merekonstruksi narasi Pencerahan seperti demokrasi, emansipasi, dan keadilan sosial. Dia mencari cara baru menjalankan praktik transformasi yang kiranya bisa merealisasikan angan-angan progresif Pencerahan daripada mempromosikan sikap anti Pencerahan” (Kellner 2001:235).



Membumikan Pemikiran Pedagogi Kritis Henry Giroux

Pada bagian sebelumnya, pembaca telah disajikan pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux secara menyeluruh. Di sub-bab ini, pemikiran pedagogi kritis Giroux akan dikontekstualisasikan dengan masalah pendidikan yang terjadi di Indonesia. Masalah yang menjadi pokok pembahasan adalah neoliberalisasi pendidikan.

Apa yang bisa dilakukan oleh pedagogi kritis Henry Giroux berkenaan dengan masalah pendidikan Indonesia? Secara ringkas, pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux bisa dipakai sebagai kerangka analisis untuk menjelaskan fenomena pendidikan Indonesia kontemporer dan mencari alternatif terhadap *status quo* pendidikan saat ini. Pada aspek penjelasan fenomena, kritik Giroux tentang neoliberalisasi pendidikan bisa dijadikan acuan guna mempelajari realitas yang berhubungan dengan keterlibatan nilai-nilai neoliberal di dalam pendidikan Indonesia. Kebetulan, setelah Reformasi, pendidikan Indonesia dijejali oleh praktik-praktik neoliberal. Berbagai macam praktik itu termanifestasikan dalam berbagai bentuk, dari tingkat dasar hingga level universitas.

Di tingkat paling dasar sampai menengah, misalnya, praktik neoliberalisme tercermin dalam pemberian otonomi pengelolaan pendidikan kepada sekolah dan hadirnya komite sekolah. Pada awalnya, komite sekolah ditujukan untuk mempererat kerjasama antara sekolah dan orang tua murid dalam pelaksanaan program pendidikan (Misbach 2009). Dalam skema ini, komite sekolah diposisikan sebagai “penyambung lidah” masyarakat. Artinya, komite sekolah seharusnya menjadi wahana bagi orang tua murid untuk berpartisipasi agar kualitas pelayanan pendidikan terus meningkat. Sayangnya, ide mulia itu tidak terwujud karena pendirian komite sekolah dibarengi oleh diterapkannya kebijakan otonomi keuangan.

Inti dari stipulasi otonomi keuangan adalah kebebasan mencari dana. Sekolah, melalui peraturan tersebut, diberikan keleluasaan untuk menghimpun dana dari masyarakat. Pemberian lisensi otonomi itu dilatarbelakangi oleh alasan fiskal: negara dinilai sudah tidak mampu menyokong ongkos pendidikan sendirian, maka sudah sewajarnya bagi masyarakat berpartisipasi dalam penyelenggaraan program pendidikan. Pemangku kepentingan yang kemudian menanggung tanggung jawab otonomi keuangan adalah komite sekolah. Melalui komite sekolah, pihak penyelenggara pendidikan



(sekolah) menarik dana dalam berbagai bentuk guna memenuhi kebutuhan operasional dan peningkatan fasilitas. Alhasil, ketimbang mengurus tupoksi yang berkaitan dengan peningkatan kualitas layanan sekolah, komite sekolah justru terpaku pada pekerjaan keuangan. Komite sekolah, dengan demikian, telah melenceng dari jalur yang sebelumnya ditetapkan. Praktik semacam ini sudah dilarang oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan lewat Peraturan Kementerian Kebudayaan Nomor 75 Tahun 2016. Namun, meski sudah dilarang, pungutan liar nyatanya masih dilakukan dengan dalih berdasar keikhlasan dan besarnya tidak ditentukan (Anggalih Bayu Kamim 2022).

Pada dasarnya, pemberian otonomi di tingkat dasar hingga menengah bukan saja dilandasi oleh rasionalisasi ketersediaan anggaran atau alasan “partisipasi”. Lebih dari itu, kebijakan otonomi sesungguhnya merupakan siasat yang dipakai oleh pendukung neoliberal untuk memasukkan unsur-unsur pasar bebas ke dalam lembaga publik. Dengan adanya otonomi keuangan, komite sekolah harus susah payah mencari dana untuk melengkapi biaya operasional sekolah. Bila lembaga publik tidak bisa diubah menjadi lembaga privat, maka paling tidak cara bekerja, nilai, relasi sosial, dan budaya yang berkembang di dalam sektor publik harus menyerupai sektor privat.

Hal yang sama bisa kita temukan di perguruan tinggi. UU No. 12 Tahun 2012 tentang Perguruan Tinggi Negeri Badan Hukum (PTNBH) memberikan otonomi kepada universitas berstatus PTNBH. Sama seperti level pendidikan di bawahnya, otonomi yang berlaku di perguruan tinggi hanyalah otonomi keuangan saja. Perguruan tinggi yang menyandang label PTNBH diperbolehkan untuk (a) mendirikan badan usaha tanpa perlu persetujuan dari Kementerian Keuangan, (b) bebas mengadakan berbagai macam pungutan dari mahasiswa, (c) tetap mendapat kucuran dana APBN dalam bentuk Bantuan Pendanaan Perguruan Tinggi Negara Badan Hukum (BPPTNBH) (Panji Mulki 2021). Dari tiga kemudahan yang dihibahkan kepada PTNBH, kita bisa melihat dengan gamblang bahwa pemerintah melalui UU No. 12 Tahun 2012 memberikan keleluasaan bagi kampus untuk menarik dana dari mahasiswa/i nya. Dana tersebut digunakan untuk menambal biaya operasional yang semakin hari semakin besar: pembangunan gedung, langganan jurnal, perawatan fasilitas, dsb.



Kebijakan otonomi tersebut praktis mengubah budaya dan relasi sosial di sekolah dan universitas. Pada aspek budaya, tumbuh budaya korporasi yang menghargai efektivitas, efisiensi, kontrol, dan performativitas. Untuk mencapai target penghematan yang sudah ditetapkan di awal, berbagai institusi pendidikan menerapkan efektivitas, efisiensi, serta kontrol terhadap beberapa dimensi aktivitasnya. Bila ada yang kurang efektif dan efisien, pihak sekolah dan universitas akan melakukan penindakan.

Pada segi relasi sosial, terdapat hubungan baru yang tercipta dari pemberlakuan otonomi tersebut. Bukan mahasiswa/i dan penyelenggara layanan publik, melainkan pemberi jasa dan pelanggan. Relasi yang terjalin diantara pemberi dan pengguna jasa adalah hubungan dengan modus *cost-benefit*. Sebagai pelanggan, siswa/i serta mahasiswa/i berharap mendapat pelayanan yang terbaik dari pemberi jasa, yakni sekolah dan universitas. Jika sekolah dan universitas tidak bisa memberikan pelayanan terbaik, subjek didik dan orang tua otomatis akan melayangkan protes. Dalam logika bisnis, pemberi jasa mesti menerima protes tersebut sebagai bahan untuk memperbaiki pelayanan atau mereka harus rela kehilangan potensi pelanggan di masa depan. Di sisi yang lain, merasa tidak mau merugi, sekolah dan universitas mencoba sebisa mungkin melakukan pelayanan yang maksimal. Oleh karena itu, mereka berlomba-lomba membangun berbagai macam fasilitas dan reputasi untuk menarik minat calon pelanggan. Sayangnya, upaya pembangunan itu memerlukan biaya investasi yang tidak sedikit. Biaya itu sebagian besar diambil dari kontribusi finansial yang dibayar mahasiswa/i setiap semester atau tahun dalam bentuk SPP, Uang Kuliah Tunggal (UKT), dan Uang Pangkal. Pada akhirnya, implementasi kebijakan otonomi menciptakan lingkaran setan yang tidak berujung—pengguna jasa menuntut layanan maksimal, pemberi jasa membebankan tuntutan pelayanan maksimal itu kepada pengguna jasa.

Kritik Giroux terhadap neoliberalisasi pendidikan akan sangat cocok bila dibenturkan dengan fenomena yang baru saja dijabarkan. Sama seperti yang sudah dijelaskan di awal, Giroux mendamprat kehadiran neoliberalisme di segala lanskap pendidikan karena gaya pendidikan neoliberal hanya mementingkan keuntungan saja. Yang ada di dalam pikiran pendukungnya hanyalah uang dan keuntungan; bagaimana saya bisa mendapatkan dana agar pelayanan bisa terlaksana. Karena sudah terpatrit dengan strategi mencari keuntungan, pendidikan dijalankan menggunakan cara pandang



untung rugi. Para pemimpin sekolah atau perguruan tinggi tidak sempat memikirkan hal lain karena waktu dan tenaga mereka sudah habis untuk mendongkrak pendapatan. Kalau sudah begini, apa yang dikhawatirkan Giroux sesungguhnya sedang terjadi di Indonesia: penyempitan fungsi pendidikan, penyingkiran diskursus kewargaan di dalam sektor pendidikan, dan semakin mahalnya barang publik bernama pendidikan.

Pendidikan yang sudah diinfiltrasi oleh praktik-praktik neoliberal sama sekali tidak memberi ruang pada kultur demokrasi dan politik. Alih-alih membiarkan kepekaan politik siswa/i dan mahasiswa/i berkembang melalui aktivitas atau kurikulum kritis, pedagogi neoliberal mencoba membatasi upaya itu dengan menyederhanakan visi pendidikan, menghukum pihak yang melakukan resistensi, dan merancang ruang publik yang tidak bersahabat bagi tumbuhnya pemikiran kritis. Di Indonesia, upaya pembunuhan terhadap pemikiran kritis dan pengurangan aktivitas politik telah terjadi. Beberapa waktu lalu, misalnya, ada seorang siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) yang disanksi oleh tempatnya belajar karena berani mengkritik kebijakan sekolah. Lima tahun ke belakang, ada mahasiswa yang dihukum oleh pihak kampus hanya karena mempertanyakan UKT dan Uang Pangkal. Pada tahun 2019, saat perlawanan mahasiswa/i terhadap RUU KUHP dan RUU Cilaka sedang memuncak, beberapa kampus menjatuhkan skors kepada mahasiswanya. Semua itu dilakukan atas nama “menjaga marwah universitas”.

Keadaan yang semakin parah mendorong sebagian pihak untuk mengibarkan bendera putih sebagai tanda menyerah. Kompleksitas masalah juga membuat banyak orang tidak bisa mengimajinasikan alternatif dan masa depan yang lebih cerah. Dalam keterputusan, siswa/i atau mahasiswa/i lebih memilih menerima pendidikan dengan ciri khas neoliberal tersebut. Berhadapan dengan rasa putus asa, pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux kiranya bisa menjadi alternatif yang bisa dipakai untuk melawan tendensi neoliberal di dalam pendidikan Indonesia. Spirit perubahan yang dibawa pedagogi kritis menuntut guru, siswa, dan insan pendidikan lainnya untuk melakukan resistensi. Secara khusus, pedagogi kritis Henry Giroux mencoba menawarkan visi pendidikan yang mengarah pada keadilan sosial dan pembangunan semangat kewargaan bagi berlangsungnya demokrasi substantif. Bagi Giroux, fungsi pendidikan bukan hanya terletak pada dimensi ekonomi dan mobilitas sosial. Lebih dari itu, pendidikan, menurut



Giroux, merupakan sarana menuju keadilan sosial dan kesetaraan kehidupan. Keadilan sosial dan kesetaraan itu dapat tercipta bila pendidikan mampu mengembangkan pedagogi yang mendukung kultivasi subjek-subjek demokrasi. Subjek demokrasi ini diharapkan dapat melakukan intervensi di ruang publik dan melakukan perubahan dengan resistensi dan advokasi kebijakan.

Apabila meninjau keadaan Indonesia terkini, pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux sangat cocok diterapkan sebagai kerangka berpikir kajian dan advokasi pendidikan di Indonesia. Pada aspek kajian, pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux dapat difungsikan untuk mengkritisi keterlibatan neoliberalisme di sektor pendidikan. Selanjutnya, setelah tahap kritis selesai, pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux juga bisa dipakai guna melakukan advokasi pendidikan. Dalam hal ini, advokasi yang disarankan oleh Giroux berkisar pada aspek kepublikan pendidikan. Pendidikan, menurut Giroux, harus dikaitkan dengan unsur-unsur demokrasi dan politik.

Epilog: Limitasi Pemikiran Pedagogi Kritis Henry Giroux

Usai menguraikan pemikiran pedagogi kritis Henry Giroux serta kontekstualisasinya dengan kasus Indonesia, pada bagian ini penulis akan menampilkan refleksi kritis terhadap substansi teori yang dilahirkan oleh Henry Giroux.

Refleksi kritis yang pertama menyangkut soal determinasi politik di hampir seluruh bagian pemikiran Henry Giroux. Dalam hal ini, kritik pertama berkaitan dengan eksekusi determinasi ideologi dan politik dalam kerangka teoritis Giroux. Dalam berbagai manuskrip kuncinya, khususnya yang menyangkut pembredelan pedagogi kritis, Giroux selalu membawa semangat politik. Dia tidak pernah jemu mewartakan bahaya pedagogi neoliberalisme, dan mengangkat tema demokrasi substantif dan politik ke permukaan sebagai obat penawar. Menurut Giroux, keadaan ekonomi, sosial, dan politik yang semakin kacau mewajibkan adanya perubahan total. Perubahan yang sejati, menurut Giroux, dapat terwujud jika fungsi politik pendidikan kembali menempati posisi tertinggi. Ketika fungsi politik diberi ruang untuk tumbuh, maka dengan otomatis pendidikan mampu memproduksi orang-orang (subjek demokrasi) yang bisa terlibat aktif di ruang publik. Subjek demokrasi itu lalu diharapkan dapat memupuk kerja sama dengan subjek



revolusioner lain untuk mewujudkan cita-cita ideal yakni keadilan sosial dan kesetaraan antar umat manusia.

Berdasarkan logika di atas, jalan keluar dari keterpurukan sosial adalah terciptanya demokrasi substantif dan kembalinya politik ke tengah kehidupan sehari-hari. Di atas kertas, proposisi tersebut terlihat menjanjikan, tapi bukan tanpa kelemahan. Bila demokrasi substantif dan repolitisasi menjadi benang merah, pertanyaan yang kemudian muncul adalah: bagaimana Giroux menjelaskan kebutuhan praktis manusia seperti ekonomi atau apa pun yang berhubungan dengan penghidupan. Di berbagai karya yang ditulisnya, Giroux jarang sekali membahas atau bahkan menyinggung soal kebutuhan ekonomi manusia dan bagaimana pendidikan bisa membantu mewujudkannya. Analisisnya mentok pada penjelasan politik tanpa banyak membahas aspek lain pendidikan.

Anotasi selanjutnya berkisar pada penggunaan modul Kantian. Giroux memasang demokrasi radikal sebagai cita-cita transenden, namun apakah memang itu yang sebetulnya dikejar oleh *homo academicus* secara menyeluruh? Betulkah proyek politik Giroux merupakan emanasi dari keinginan sosiologis masyarakat kampus? Sama seperti kritik Honneth kepada Habermas, Giroux sepertinya mengalami defisit sosiologis; dia mencanangkan standar normatif tanpa menginvestigasi terlebih dahulu secara empiris keluhan-keluhan di level masyarakat (Honneth 1993:xiv-xviii). Di sini yang menjadi bahan perbincangan utama adalah siapa subjek historis gagasan transenden tersebut dan bagaimana mengaitkan berbagai macam kelompok dan golongan dalam satu gerakan.

Giroux tidak pernah menunjuk secara eksplisit siapa subjek historis yang akan menanggung cita-cita idealnya. Pada satu titik, dia menuntut pendidik untuk peka terhadap keadaan sekitar dan menjadikan dirinya sebagai intelektual transformatif. Di tempat yang lain, Giroux juga mendorong siswa/i dan mahasiswa/i lebih kritis serta terlibat aktif dalam gerakan politik. Agar perlawanan yang terjadi dapat berdampak lebih luas, Giroux tak lupa mengajak pengajar dan para murid bekerja sama dengan aktor resistensi lainnya seperti seniman, pekerja budaya, buruh, dan kaum imigran. Penggabungan berbagai macam varian gerakan merupakan niat baik Giroux yang bisa saja menjadi bumerang. Setiap gerakan memiliki historisitas, tokoh, kepentingan, dan visi yang unik. Upaya mengumpulkan mereka menjadi satu bukan hal yang mustahil, tapi juga



bukan urusan gampang. Di sini, Giroux tidak menguraikan apa dan bagaimana cara yang bisa ditempuh untuk mewujudkan persatuan itu. Karena nihil penjelasan, konsep *border crossing* yang dimunculkan Giroux terkesan abstrak dan tidak ideal.

Catatan kritis ketiga menyorot kurangnya pembahasan alternatif pendidikan berupa advokasi kebijakan dan kemungkinan gerakan intra-parlementer. Henry Giroux memiliki corak pemikiran pedagogi kritis yang cukup unik. Dia tidak mau berpaku pada pemikiran-pemikiran klasik dan modern saja. Pedagogi kritisnya menggigit teori-teori terkini seperti postmodern dan poststrukturalisme. Sayangnya, keterampilan dan kreativitasnya dalam mengkombinasikan berbagai aliran pemikiran tersebut cenderung mengorbankan penjelasan mengenai alternatif kebijakan dan terlihat sangat abstrak. Di berbagai kesempatan, Giroux hampir selalu mengumandangkan penciptaan ruang publik politik sebagai solusi atas ketidakadilan sosial. Dia menginginkan pendidikan bertindak sebagai tempat di mana formasi subjek demokratis dan kritis terbentuk. Secara implisit, Giroux menaruh harapan besar pada proses produksi subjek tersebut guna mengatasi masalah pelik masyarakat.

Sayangnya, bersandar pada penciptaan ruang publik politis dan produksi subjek demokratis-kritis saja tidak cukup. Dalam proses politik, banyak sekali tahapan yang harus dilalui oleh seseorang sebelum tujuan perubahan sosial radikalnya dapat tercapai. Pertama, untuk mengubah secara drastis tata kehidupan, subjek demokratis-kritis Giroux mesti terlibat dalam aktivitas yang lebih daripada gerakan ekstra-parlementer. Akar masalah yang selama ini terjadi terletak pada kesewenang-wenangan penguasa dalam menggunakan kekuasaan. Ketika diberi otoritas, mereka sering mengeluarkan kebijakan yang mementingkan golongan tertentu. Hasil akhir dari kebijakan yang bias kelas tersebut adalah memuncaknya ketidakadilan sosial dan kesenjangan ekonomi. Jika memang pangkal permasalahannya ada di situ, maka solusi yang bisa dihadirkan adalah masuk menuju gelanggang pertarungan politik praktis.

Akan tetapi, jalan menuju perubahan radikal dengan menggunakan medium politik praktis juga tidak mudah. Subjek demokratis-kritis Giroux memerlukan kendaraan yang bisa membawanya menuju singgasana kekuasaan. Kendaraan itu bernama partai politik. Dalam perjalanannya, membentuk partai politik saja masih kurang sebab subjek demokratis-kritis Giroux harus menggalang massa dan menyiapkan



berbagai macam modal; baik itu modal budaya, finansial, dan sosial. Proyek seperti ini merupakan agenda jangka panjang yang masih perlu dipertimbangkan kembali karena rawan politisasi dan terbawa arus. Seperti yang sudah-sudah, gerakan sosial yang bertransformasi menjadi partai politik terlihat sangat menjanjikan di awal, namun seiring dengan berjalannya waktu beberapa gagal karena mengikuti pola lawas—Syriza dan Podemos merupakan dua contoh paling terkini (Kioupkiolis and Katsambekis 2019).

Sementara itu, selain mengabaikan pilihan gerakan intra-parlementer, Giroux juga kurang memperhatikan opsi advokasi kebijakan pendidikan. Giroux terlalu menggebu-gebu membahas *das sollen* (apa yang seharusnya terjadi) ketimbang mengurai strategi menghadapi *das sein* (yang sesungguhnya terjadi). Karena terfokus pada hal-hal abstrak, Giroux menghiraukan langkah-langkah konkret seperti analisis detail mengenai sebuah kebijakan dan proposal kebijakan apa yang kira-kira bisa disodorkan sebagai solusi.

Kecenderungan ini sangat berbeda dengan tokoh-tokoh pedagogi kritis lainnya seperti Michael Apple, Paulo Freire, atau Stephen J. Ball. Dalam berbagai manuskrip yang mereka rilis, tiga penulis itu sering sekali menjabarkan secara terperinci analisis mereka mengenai kebijakan pendidikan; mulai dari latar belakang, ideologi, kepentingan dan maksud kebijakan, aktor-aktor yang terlibat, teknik kekuasaan yang digunakan, representasi wacana—semuanya dipaparkan secara panjang lebar (Ball 2008). Sesudah mengupas habis kebijakan pendidikan, mereka juga tak lupa melakukan advokasi. Dari tiga tokoh yang disebut tadi, Paulo Freire merupakan pentolan pedagogi kritis yang paling paripurna untuk urusan advokasi kebijakan. Dia tidak hanya mengkritik, tapi juga bertindak serta turut berjasa dalam proses perubahan riil di masyarakat.

Daftar Pustaka

- Althusser, L. 2014. *Ideology and Ideological State Apparatuses*. London: Verso.
- Apple, M. 2006. *Educating the "Right" Way: Market, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M., and King, N. R. 1977. "What Do Schools Teach?." *Curriculum Inquiry*, 341-358.



- Aronowitz, S., & Giroux, H. 2000. "The Corporate University and the Politics of Education." *The Educational Forum*, 332-339.
- Aronowitz, S., and Giroux, H. 2003. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. London: Taylor & Francis.
- Abraham, G. Y. 2014. "Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences." 1-10.
- Ball, S. J. 2008. *the Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bok, D. 2003. *Univesities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Pres.
- Bourdieu, P. 1971. "Systems of Education and Systems of Thought." Pp. 189-207 In M. F. Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital." Pp. 15-29 In R. J, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood.
- Bourdieu, P., and Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Brown, W. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Clark, D. L., and Amiot, M. A. 1981. "The Impact of the Reagan Administration on Federal Education Policy." *The Phi Delta Kappan*, 258-262.
- Freire, P. 2008. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Jakarta: LP3ES.
- Friedman, M. 1955. "The Role of Government in Education." 1-19.
- Friedman, M. 2002. *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Friedman, M. 2006. "Public Shools: Make Them Private." *Education Economics*, 341-344.
- Giroux, H. 1993. "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism." Pp 177-188 In P. McClaren, & P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge.
- Giroux, H. 1997. "Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education." Pp 35-69 In H. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. 1997. "Ideology and Agency in the Process of Schooling." Pp. 71-94 In H. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Colorado: Westview Press.



- Giroux, H. 1999. "Vocationalizing Higher Education: Schooling and the Politics of Corporate Culture." *College Literature*, 147-161.
- Giroux, H. 2002. "Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education." *Harvard Educational Review*, 425-465.
- Giroux, H. 2003. "Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle." *Philosophy of Education Society of Australasia*, 5-17.
- Giroux, H. 2003. "Selling Out Higher Education." *Policy Futures in Education*, 179-200.
- Giroux, H. 2004. "Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization." *Teacher Education Quarterly*, 31-47.
- Giroux, H. 2004. "Public Pedagogy and the Politics of Neoliberalism." *Policy Futures in Education*, 494-503.
- Giroux, H. 2004. "Public Pedagogy and the Politics of Neoliberalism: Making the Political More Pedagogical." *Policy Futures in Education*, 494-504.
- Giroux, H. 2005. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. 2008. *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*. London: Paradigm Publisher.
- Giroux, H. 2009. "Democracy's Nemesis: The Rise of the Corporate University." *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 1-27.
- Giroux, H. 2009. *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. 2010. "Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere." *The Educational Forum*, 184-196.
- Giroux, H. 2011. *On Critical Pedagogy*. London: Continuum.
- Giroux, H. 2014. "When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto." *Policy Futures in Education*, 491-499.
- Giroux, H., and Giroux, S. S. 2006. "Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy." *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 21-32.
- Giroux, H., and Giroux, S. S. 2010. *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H., & Robbins, C. G. 2016. *the Giroux Reader*. New York: Routledge.



- Gramsci, A. 1999. *Selections From The Prison Notebooks*. London: The Electric Book Company.
- Gutmann, A. 1999. *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. 1991. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: The MIT Press.
- Hardiman, F. B. 2015. *Seni Memahami: Hermeneutik dari Schleiermacher sampai Derrida*. Yogyakarta: Kanisius.
- Haryatmoko. 2016. *Membongkar Rezim Kepastian*. Yogyakarta: PT Kanisius.
- Henry, G. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Honneth, A. 1993. *The Critique of Power: Reflective Stages in a Critical Social Theory*. Massachusetts: MIT Press.
- Kamim, A. B. 2022. "Komite Sekolah dan Tantangan Demokratisasi." *Swara Kaltim*.
- Kellner, D. 2001. "Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millenium: Reflections on the Work of Henry Giroux." *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 220-239.
- Kioupkiolis, A., and Katsambekis, G. 2019. "New Left Populism Contesting and Taking Power: The Cases of SYRIZA and Podemos." Pp. 129-155 In G. Charalambous, G. Ioannou, *Left Radicalism and Populism in Europe*. New York: Routledge.
- Lyall, K. C., & Sell, K. R. 2006. "The De Facto Privatization of American Public Higher Education." *Change: The Magazine of Higher Learning*, 6-13.
- Mills, C. W. 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Misbach, M. 2009. "Peran dan Fungsi Komite Sekolah dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan." *Jurnal Pemikiran Alternatif Pendidikan*, 1-15.
- Sitorus, F. K. 2020. "Axel Honneth Filsuf Generasi II Mazhab Frankfurt Bagian I: Kritik atas Habermas dan Para Pendahulunya." *Majalah BASIS*, 22-33.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. 1997. "Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Higher Education." *Social Tex Academic Labor*, 9-38.
- Verstegen, D. A., & Clark, D. L. 1988. "The Diminution in Federal Expenditures for Education during the Reagan Administration." *The Phi Delta Kappan*, 134-138.