
Reaktualisasi Pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam Pengembangan Pendidikan Multikultural Berbasis Kearifan Lokal

Rinovian Rais¹, Brigita Puridawaty², Ahmad Rizky Firdaus³, Jimmy Malintang⁴, Alfhadi

¹Universitas Indraprasta PGRI Jakarta

²Universitas Panca Sakti Bekasi

³Sekolah Tinggi Agama Islam Kuala Kapuas

⁴Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang

⁵Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta

E-mail: rinovianrais@gmail.com¹, gitanawasena@gmail.com², frizky769@gmail.com³, jimmymalintang81@gmail.com⁴, al.fadhli@uinjkt.ac.id⁵

Article History:

Received: 21 April 2026

Revised: 22 Mei 2026

Accepted: 31 Mei 2026

Keywords: pendidikan multikultural, kearifan lokal, Ki Hadjar Dewantara, pendidikan humanis, keberagaman budaya, pendidikan karakter.

Abstract: Keberagaman budaya, agama, bahasa, dan identitas sosial merupakan realitas yang melekat dalam kehidupan masyarakat Indonesia. Kondisi tersebut menuntut pengembangan pendidikan multikultural yang tidak hanya mengenalkan keberagaman secara simbolik, tetapi juga mampu menumbuhkan kesadaran kritis, sikap toleran, dan penghargaan terhadap martabat manusia. Dalam konteks ini, pemikiran Ki Hadjar Dewantara memiliki relevansi yang kuat karena menempatkan pendidikan sebagai sarana pembentukan manusia yang merdeka, berbudaya, dan berkarakter. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Data diperoleh melalui penelaahan buku, artikel jurnal, dokumen pendidikan, dan berbagai literatur ilmiah yang relevan, kemudian dianalisis menggunakan teknik analisis isi dan interpretasi konseptual. Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai-nilai kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, konsep Trikon, tri pusat pendidikan, serta prinsip ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani dapat menjadi landasan pengembangan pendidikan multikultural yang humanis, inklusif, kontekstual, dan transformatif. Temuan ini menawarkan kerangka konseptual pendidikan multikultural yang berakar pada kearifan lokal Indonesia sekaligus relevan dalam menjawab tantangan keberagaman dan dinamika sosial kontemporer.

PENDAHULUAN

Kemajemukan sosial Indonesia menempatkan pendidikan pada posisi strategis dalam membentuk warga negara yang mampu hidup dalam perbedaan etnis, agama, bahasa, kelas sosial, dan tradisi kebudayaan lokal secara bermartabat (Banks, 1993; Noor, 2019). Tantangan tersebut semakin kompleks ketika ruang pendidikan tidak hanya berhadapan dengan keragaman identitas, tetapi juga dengan menguatnya polarisasi sosial, stereotip budaya, dan kecenderungan eksklusivisme dalam kehidupan masyarakat kontemporer (Banks, 2013; Rahmawati, 2024). Dalam situasi demikian, sekolah perlu bergerak melampaui fungsi instruksional menuju fungsi transformasional yang membentuk kesadaran kebangsaan, kepekaan sosial, dan etika penghargaan terhadap martabat manusia (Banks, 1993; Ferary, 2021).

Pendidikan multikultural dalam konteks Indonesia belum sepenuhnya terlepas dari kecenderungan seremonial yang menampilkan keberagaman melalui simbol budaya, festival sekolah, pakaian adat, atau pengenalan tradisi lokal secara permukaan (Banks, 2013; Isnanda, 2019). Praktik semacam itu memiliki nilai pedagogis awal, tetapi belum cukup kuat untuk membangun kesadaran kritis mengenai keadilan, kesetaraan, prasangka, dan relasi kuasa dalam kehidupan sosial yang majemuk (Banks, 1993). Banks menegaskan perlunya pendidikan multikultural yang menyentuh integrasi konten, konstruksi pengetahuan, reduksi prasangka, pedagogi berkeadilan, serta pembentukan budaya sekolah yang memberdayakan seluruh peserta didik (Banks, 2013).

Pemikiran Ki Hadjar Dewantara menyediakan basis konseptual penting untuk membaca kembali arah pendidikan multikultural yang berakar pada kebudayaan Indonesia (Ferary, 2021; Wiryopranoto, 2017). Dewantara menempatkan pendidikan dalam relasi yang erat dengan kebudayaan, kemerdekaan batin, tuntunan moral, dan pembentukan manusia yang hidup selaras dengan masyarakatnya (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Pandangan tersebut memberi dasar bagi pengembangan pendidikan yang tidak tercerabut dari konteks sosial-budaya peserta didik, sekaligus tetap terbuka terhadap perubahan zaman dan pergaulan global (Ferary, 2021; Naila, n.d.).

Reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara perlu dilakukan karena pendidikan Indonesia sedang berhadapan dengan tegangan antara globalisasi pendidikan dan pelestarian identitas kebudayaan lokal (Anggita *et al.*, 2024; Ferary, 2021). Globalisasi mendorong peserta didik untuk menguasai kompetensi abad ke-21, keterbukaan lintas budaya, dan kemampuan adaptasi terhadap perubahan ilmu pengetahuan serta teknologi (Anggita *et al.*, 2024; Rahmawati, 2024). Pada saat yang sama, pendidikan yang kehilangan akar lokal berisiko menghasilkan pembelajaran yang miskin konteks, lemah identitas, dan kurang sensitif terhadap nilai-nilai sosial yang hidup dalam Masyarakat (Isnanda, 2019; Noor, 2019).

Kearifan lokal dapat ditempatkan sebagai sumber nilai pedagogis yang memperkaya pendidikan multikultural melalui nilai gotong royong, musyawarah, tepa selira, tanggung jawab komunal, penghormatan terhadap sesama, dan keseimbangan hidup (Isnanda, 2019; Noor, 2019). Integrasi kearifan lokal dalam pembelajaran membuka ruang bagi peserta didik untuk memahami keberagaman melalui pengalaman sosial yang dekat dengan kehidupan sehari-hari, bukan hanya melalui narasi abstrak tentang toleransi (Noor, 2019; Rahmawati, 2024). Dengan demikian, pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal dapat memperkuat identitas budaya sekaligus membangun kapasitas peserta didik untuk berinteraksi secara etis dalam masyarakat plural (Anggita *et al.*, 2024; Noor, 2019).

Sejumlah penelitian terdahulu telah menunjukkan relevansi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam pendidikan kontemporer, terutama terkait pendidikan karakter, kebudayaan, kemerdekaan belajar, dan orientasi humanistik pendidikan nasional (Ferary, 2021; Naila, n.d.). Ferary

menegaskan bahwa pemikiran Dewantara tetap penting dalam memahami tujuan pendidikan Indonesia karena menghubungkan pendidikan dengan kebudayaan, kemanusiaan, dan cita-cita pembentukan manusia Merdeka (Ferary, 2021). Kajian lain mengenai visi pendidikan multikultural Dewantara menyoroti pentingnya pendidikan yang inklusif, berakar pada budaya lokal, serta diarahkan pada penguatan persatuan dalam kerangka Bhinneka Tunggal Ika (Windria *et al.*, 2024).

Penelitian tentang pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal juga menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal dapat menjadi sumber pembelajaran yang efektif untuk membangun kesadaran keberagaman, karakter sosial, dan penghargaan terhadap identitas budaya peserta didik (Noor, 2019; Rahmawati, 2024). Gusnetti dan Isnanda menunjukkan bahwa kearifan lokal dalam pembelajaran bahasa dan sastra Indonesia dapat merefleksikan nilai pendidikan multikultural karena menghadirkan pengalaman budaya yang dekat dengan peserta didik (Isnanda, 2019). Anggita juga menegaskan bahwa pendekatan etnopedagogi berbasis kearifan lokal dapat memperkuat pendidikan karakter melalui nilai-nilai budaya yang hidup dalam komunitas peserta didik (Anggita *et al.*, 2024).

Meskipun kajian-kajian tersebut memberikan fondasi penting, ruang konseptual masih terbuka untuk mempertemukan pemikiran Ki Hadjar Dewantara, pendidikan multikultural, dan kearifan lokal dalam satu kerangka analitis yang lebih integrative (Ferary, 2021; Noor, 2019; Rahmawati, 2024). Sebagian kajian cenderung menempatkan Dewantara dalam diskursus pendidikan karakter atau pendidikan nasional secara umum, sementara sebagian kajian lain membahas pendidikan multikultural dan kearifan lokal sebagai tema yang berjalan parallel (Ferary, 2021; Isnanda, 2019). Kekosongan tersebut memberi dasar akademik bagi artikel ini untuk menyusun pembacaan ulang atas pemikiran Dewantara sebagai perangkat konseptual dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan local (Dewantara, 1977; Ferary, 2021; Noor, 2019).

Artikel ini diarahkan untuk mereaktualisasikan nilai-nilai pendidikan Ki Hadjar Dewantara dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal pada konteks pendidikan Indonesia kontemporer (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Fokus utama artikel ini terletak pada artikulasi nilai kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, keteladanan, dan tuntunan sebagai dasar pedagogis untuk membangun pendidikan yang inklusif, kontekstual, dan transformatif (Dewantara, 1977; Ferary, 2021; Windria *et al.*, 2024). Kontribusi konseptual artikel ini terletak pada penyusunan jembatan teoritis antara pedagogi kebangsaan Dewantara, prinsip pendidikan multikultural, dan praksis kearifan lokal sebagai basis pengembangan pendidikan yang relevan dengan masyarakat majemuk Indonesia (Banks, 1993; Dewantara, 1977; Noor, 2019).

LANDASAN TEORI

Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural menempati posisi penting dalam kajian pendidikan kontemporer karena keberagaman peserta didik menuntut sistem pembelajaran yang mampu mengakomodasi perbedaan budaya, agama, etnis, bahasa, gender, kelas sosial, dan latar pengalaman hidup peserta didik (Banks, 1993). Banks mengembangkan kerangka pendidikan multikultural melalui lima dimensi utama, yakni integrasi konten, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi berkeadilan, serta budaya sekolah yang memberdayakan (Banks, 2013). Kelima dimensi tersebut menunjukkan bahwa pendidikan multikultural tidak cukup ditempatkan sebagai penambahan materi budaya dalam kurikulum, tetapi perlu diarahkan pada transformasi cara sekolah membangun pengetahuan, relasi sosial, iklim pembelajaran, dan keadilan Pendidikan (Banks, 2012).

Banks memandang integrasi konten sebagai upaya guru menggunakan contoh, data, dan

informasi dari berbagai kelompok budaya untuk menjelaskan konsep, prinsip, generalisasi, dan teori dalam mata pelajaran tertentu (Banks, 1993). Banks juga menekankan konstruksi pengetahuan sebagai proses membantu peserta didik memahami bagaimana asumsi budaya, perspektif sosial, dan posisi kelompok tertentu memengaruhi pembentukan pengetahuan dalam Masyarakat (Banks, 2013). Dimensi pengurangan prasangka diarahkan untuk membantu peserta didik mengembangkan sikap positif terhadap kelompok lain melalui pengalaman belajar yang terencana, reflektif, dan dialogis (Banks, 2012).

Pedagogi berkeadilan dalam pandangan Banks menuntut guru menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik budaya, gaya belajar, dan pengalaman sosial peserta didik agar kesempatan belajar lebih setara (Banks, 1993). Budaya sekolah yang memberdayakan juga menuntut perubahan struktur sekolah, relasi guru-peserta didik, praktik penilaian, kegiatan ko-kurikuler, dan kebijakan kelembagaan agar seluruh peserta didik memperoleh pengalaman pendidikan yang adil (Banks, 2013). Dengan demikian, pendidikan multikultural bekerja sebagai agenda pedagogis sekaligus agenda transformasi institusional dalam membangun sekolah yang inklusif dan demokratis (Banks, 2012).

Nieto menekankan bahwa pendidikan multikultural perlu dipahami sebagai proses pendidikan yang menolak diskriminasi, memperjuangkan keadilan sosial, dan membangun ruang belajar yang menghargai identitas peserta didik. Gagasan Nieto memperluas kerangka Banks karena pendidikan multikultural tidak hanya menyentuh isi kurikulum, tetapi juga menyangkut komitmen etis terhadap kesetaraan, demokrasi, dan pengakuan terhadap pengalaman hidup peserta didik (Banks, 2013; Nieto, 2009). Gay juga memperkuat pandangan tersebut melalui konsep *culturally responsive teaching*, yakni pembelajaran yang menghubungkan budaya, bahasa, pengalaman, dan kekuatan sosial peserta didik dengan proses belajar di kelas (Gay, 2018).

Gay menegaskan bahwa pembelajaran responsif budaya dapat meningkatkan keberhasilan akademik sekaligus memperkuat identitas budaya peserta didik karena guru tidak memisahkan pengetahuan sekolah dari pengalaman sosial-kultural peserta didik (Gay, 2018). Dalam konteks tersebut, pendidikan multikultural memiliki keterkaitan kuat dengan pedagogi responsif budaya karena keduanya sama-sama menempatkan keberagaman sebagai sumber belajar, bukan sebagai hambatan dalam proses Pendidikan (Banks, 2013; Gay, 2018). UNESCO juga menempatkan pendidikan interkultural sebagai instrumen penting untuk membangun perdamaian, pemahaman lintas budaya, dan penghormatan terhadap martabat manusia di tengah masyarakat yang beragam (UNESCO, 2006).

Dalam konteks Indonesia, pendidikan multikultural memiliki urgensi khusus karena masyarakat Indonesia hidup dalam konfigurasi sosial yang plural, multietnis, multibahasa, dan multireligius (Noor, 2019; Rahmawati, 2024). Noor menegaskan bahwa pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal relevan bagi Indonesia karena nilai-nilai lokal dapat menjadi jembatan antara identitas budaya, pembelajaran kewargaan, dan penguatan harmoni sosial (Noor, 2019). Rahmawati juga menunjukkan bahwa pendidikan multikultural dalam konteks pendidikan kewarganegaraan dapat dikembangkan melalui nilai lokal untuk memperkuat kesadaran keberagaman, tanggung jawab sosial, dan sikap demokratis peserta didik (Rahmawati, 2024).

Pemikiran Pendidikan Ki Hadjar Dewantara

Pemikiran Ki Hadjar Dewantara memberi fondasi penting bagi pendidikan Indonesia karena menempatkan pendidikan dalam hubungan erat dengan kemanusiaan, kebudayaan, kemerdekaan, dan pembentukan karakter bangsa (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Dewantara mengembangkan orientasi pendidikan yang bertolak dari kodrat anak, kehidupan masyarakat, dan kebudayaan

bangsa sehingga pendidikan tidak tercerabut dari realitas sosial tempat peserta didik hidup (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Ferary menjelaskan bahwa pemikiran pendidikan Dewantara tetap relevan dalam membaca arah pendidikan Indonesia modern karena pemikirannya menghubungkan pembentukan manusia merdeka dengan konteks historis, kebudayaan, dan tujuan pendidikan nasional (Ferary, 2021).

Dewantara menempatkan pendidikan sebagai proses penuntunan terhadap kekuatan kodrat anak agar peserta didik dapat tumbuh sesuai perkembangan dirinya, lingkungannya, dan tuntutan kehidupan Masyarakat (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Gagasan ini menolak model pendidikan yang memaksakan keseragaman, karena peserta didik dipahami sebagai subjek yang memiliki potensi, latar budaya, dan pengalaman hidup berbeda (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Dalam perspektif tersebut, pemikiran Dewantara beririsan dengan pendidikan multikultural karena keduanya sama-sama menempatkan peserta didik sebagai manusia yang tumbuh dalam konteks sosial-budaya tertentu (Banks, 2013; Dewantara, 1977; Ferary, 2021).

Falsafah kepemimpinan pendidikan Ki Hadjar Dewantara melalui prinsip *ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani* menekankan relasi pedagogis yang berbasis keteladanan, pemberdayaan, dan pendampingan moral (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Prinsip tersebut menunjukkan bahwa pendidik tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai figur etis yang memberi contoh, membangun kemauan, dan mendorong kemandirian peserta didik (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Dalam pendidikan multikultural, prinsip tersebut relevan karena guru perlu hadir sebagai teladan dalam menghargai perbedaan, membangun dialog, dan mendorong peserta didik hidup secara etis dalam masyarakat plural (Banks, 2013; Dewantara, 1977; Gay, 2018).

Kajian filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara juga menempatkan konsep *Trikon*—kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas—sebagai prinsip penting dalam pengembangan pendidikan berbasis kebudayaan (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Kontinuitas mengarahkan pendidikan agar tidak memutuskan hubungan dengan akar budaya bangsa, konvergensi membuka ruang perjumpaan dengan kebudayaan luar secara selektif, sedangkan konsentrisitas menjaga agar pengembangan pendidikan tetap memiliki pusat pada kepribadian dan identitas bangsa (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Konsep tersebut memberi dasar kuat bagi pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal karena pendidikan perlu terbuka terhadap perbedaan dan perubahan global tanpa kehilangan orientasi kebudayaan sendiri (Dewantara, 1977; Ferary, 2021; Suparlan, 2016).

Pemikiran Dewantara juga menekankan pentingnya *tri pusat pendidikan*, yakni keluarga, sekolah, dan masyarakat sebagai tiga lingkungan utama yang membentuk perkembangan peserta didik (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Gagasan ini penting bagi pendidikan multikultural karena pembentukan sikap toleran, inklusif, dan berbudaya tidak hanya bergantung pada kurikulum sekolah, tetapi juga pada dukungan keluarga serta praktik sosial dalam masyarakat (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Dengan demikian, pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal perlu menghubungkan proses pembelajaran di sekolah dengan nilai sosial yang hidup dalam keluarga dan komunitas lokal (Dewantara, 1977; Noor, 2019; Rahmawati, 2024).

Kearifan Lokal sebagai Basis Pendidikan

Kearifan lokal memiliki posisi penting dalam pendidikan karena memuat nilai, norma, praktik sosial, pengetahuan komunitas, dan pandangan hidup yang berkembang dalam masyarakat tertentu (Isnanda, 2019; Noor, 2019). Noor menjelaskan bahwa kearifan lokal mencerminkan pandangan hidup yang holistik dan dapat digunakan guru untuk mengembangkan materi

pembelajaran yang dekat dengan konteks kehidupan peserta didik (Noor, 2019). Gusnetti dan Isnanda juga menegaskan bahwa kearifan lokal dapat merefleksikan pendidikan multikultural karena tradisi, bahasa, sastra, dan praktik budaya lokal memuat nilai penghargaan terhadap keragaman, identitas, dan harmoni sosial (Isnanda, 2019).

Dalam konteks pendidikan, kearifan lokal tidak hanya berfungsi sebagai objek pelestarian budaya, tetapi juga sebagai sumber pembentukan karakter, kesadaran sosial, dan identitas peserta didik (Anggita *et al.*, 2024; Noor, 2019). Anggita menunjukkan bahwa pendekatan etnopedagogi berbasis kearifan lokal dapat memperkuat pendidikan karakter karena peserta didik belajar melalui nilai yang tumbuh dalam komunitasnya sendiri (Anggita *et al.*, 2024). Dengan begitu, pembelajaran berbasis kearifan lokal memiliki potensi untuk mengurangi jarak antara pengetahuan sekolah dan realitas sosial peserta didik (Anggita *et al.*, 2024; Noor, 2019).

Kearifan lokal juga memiliki relevansi dengan pendidikan multikultural karena banyak nilai lokal Indonesia mengandung prinsip penghormatan terhadap sesama, gotong royong, musyawarah, solidaritas sosial, keseimbangan hidup, dan tanggung jawab komunal (Noor, 2019; Rahmawati, 2024). Rahmawati menunjukkan bahwa pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal dalam pendidikan kewarganegaraan dapat memperkuat sikap demokratis dan kesadaran keberagaman peserta didik (Rahmawati, 2024). Nilai-nilai tersebut dapat menjadi jembatan antara pendidikan karakter, pendidikan kewargaan, dan pendidikan multikultural dalam konteks masyarakat Indonesia (Noor, 2019; Rahmawati, 2024).

Pendidikan berbasis kearifan lokal juga sejalan dengan gagasan pembelajaran responsif budaya karena guru perlu mengaitkan materi pembelajaran dengan bahasa, pengalaman, dan nilai budaya peserta didik (Gay, 2018; Noor, 2019). Gay menegaskan bahwa pengakuan terhadap kekuatan budaya peserta didik dapat meningkatkan partisipasi, rasa memiliki, dan keberhasilan belajar (Gay, 2018). Dalam kerangka tersebut, kearifan lokal dapat memperkuat pendidikan multikultural ketika nilai lokal tidak dipakai secara dekoratif, tetapi diolah menjadi strategi pedagogis, bahan refleksi kritis, dan sumber pembentukan sikap sosial peserta didik (Banks, 2012; Gay, 2018; Noor, 2019).

Reaktualisasi Pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam Pendidikan Multikultural Berbasis Kearifan Lokal

Reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara perlu dipahami sebagai upaya membaca kembali nilai-nilai pendidikan Dewantara agar mampu menjawab kebutuhan pendidikan kontemporer, terutama dalam konteks keberagaman budaya, globalisasi, dan penguatan identitas lokal (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Ferary menunjukkan bahwa pemikiran Dewantara tetap relevan karena menghubungkan tujuan pendidikan dengan kemerdekaan manusia, kebudayaan, dan pembentukan karakter dalam konteks Indonesia (Ferary, 2021). Kajian terbaru mengenai relevansi filsafat pendidikan Dewantara juga menegaskan bahwa pemikiran Dewantara dapat dikaitkan dengan pendidikan modern karena menekankan kebebasan berpikir, kepemimpinan, moralitas, dan pengembangan manusia secara utuh (Naila, n.d.).

Dalam pendidikan multikultural, reaktualisasi pemikiran Dewantara dapat dilakukan melalui penguatan nilai kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, keteladanan, dan tuntunan sebagai prinsip pedagogis (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Nilai kemerdekaan memberi ruang bagi peserta didik untuk tumbuh sebagai subjek yang memiliki suara, pengalaman, dan identitas budaya, bukan sebagai objek pendidikan yang diseragamkan (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Nilai kebudayaan memberi arah agar pendidikan multikultural tidak tercerabut dari akar lokal, sementara nilai kemanusiaan memberi dasar etis bagi penghormatan terhadap perbedaan dan martabat

manusia (Banks, 2013; Dewantara, 1977; Noor, 2019).

Konsep *Trikon* Dewantara memiliki posisi strategis dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal karena konsep tersebut mengajarkan keterbukaan terhadap budaya luar tanpa kehilangan identitas budaya sendiri (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Kontinuitas dapat diarahkan pada pelestarian nilai lokal yang relevan dengan kehidupan peserta didik, konvergensi dapat diarahkan pada dialog antarbudaya, sedangkan konsentrisitas dapat diarahkan pada penguatan identitas nasional dan kepribadian budaya Indonesia (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016). Dengan demikian, *Trikon* dapat digunakan sebagai kerangka teoritik untuk menghubungkan pendidikan lokal, pendidikan nasional, dan pendidikan global secara seimbang (Dewantara, 1977; Suparlan, 2016; UNESCO, 2006).

Prinsip *ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani* dapat ditempatkan sebagai model etika pedagogis dalam pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Guru di depan memberi teladan penghargaan terhadap keberagaman, guru di tengah membangun kemauan peserta didik untuk berdialog dan bekerja sama, sedangkan guru di belakang memberi dorongan agar peserta didik mampu mengambil peran sosial secara mandiri (Dewantara, 1977; Ferary, 2021). Dalam relasi tersebut, guru tidak hanya mengajarkan toleransi sebagai konsep, tetapi menghadirkan toleransi sebagai praktik pedagogis dalam interaksi kelas dan budaya sekolah (Banks, 1993; Dewantara, 1977; Gay, 2018).

Reaktualisasi pemikiran Dewantara juga dapat memperluas pendidikan multikultural dari sekadar pengenalan perbedaan menuju pembentukan etika sosial yang berakar pada nilai lokal dan terbuka terhadap nilai universal (Dewantara, 1977; Noor, 2019; UNESCO, 2006). UNESCO menekankan pendidikan interkultural sebagai sarana membangun pemahaman lintas budaya, perdamaian, dan penghormatan terhadap keberagaman manusia (UNESCO, 2006). Dalam konteks Indonesia, nilai-nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, tepa selira, dan tanggung jawab sosial dapat memperkuat prinsip pendidikan interkultural tersebut karena nilai-nilai tersebut hidup dalam praktik sosial masyarakat (Noor, 2019; Rahmawati, 2024).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan atau *library research*. Pemilihan pendekatan ini didasarkan pada karakter penelitian yang berfokus pada penelaahan, penafsiran, dan sintesis konseptual terhadap pemikiran Ki Hadjar Dewantara, pendidikan multikultural, serta kearifan lokal sebagai basis pengembangan pendidikan Indonesia. Zed menegaskan bahwa penelitian kepustakaan dilakukan melalui penelusuran, pembacaan, pencatatan, dan pengolahan bahan pustaka sebagai sumber utama penelitian, bukan melalui pengumpulan data lapangan secara langsung (Zed, 2008).

Penelitian kepustakaan dalam kajian ini digunakan untuk menggali dan merekonstruksi gagasan Ki Hadjar Dewantara melalui sumber primer dan sekunder yang relevan. Sumber primer mencakup karya-karya Ki Hadjar Dewantara, terutama tulisan mengenai pendidikan, kebudayaan, kemerdekaan, *Trikon*, *tri pusat pendidikan*, dan prinsip *ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani*. Sumber sekunder mencakup buku metodologi, artikel jurnal nasional terakreditasi, artikel jurnal internasional bereputasi, prosiding ilmiah, dokumen kebijakan pendidikan, serta publikasi akademik yang membahas pendidikan multikultural, kearifan lokal, pendidikan karakter, dan filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara.

Secara metodologis, penelitian ini merujuk pada pandangan Zed (2008) tentang penelitian kepustakaan sebagai proses ilmiah yang menempatkan teks sebagai medan utama analisis. Selain itu, penelitian ini juga menggunakan kerangka penelitian kualitatif sebagaimana dijelaskan

Sugiyono, yakni penelitian yang menekankan pemaknaan, interpretasi, dan pemahaman mendalam terhadap objek kajian (Sugiyono, 2018). Dalam konteks analisis konseptual, penelitian ini juga relevan dengan pandangan Kaelan mengenai metode penelitian kualitatif bidang filsafat yang dapat digunakan untuk mengkaji pemikiran, nilai, kebudayaan, dan gagasan normatif dalam ranah sosial-humaniora (Kaelan, 2005).

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran literatur ilmiah secara sistematis. Literatur dikumpulkan dari beberapa basis data dan repositori ilmiah, seperti Google Scholar, Garuda, Sinta, DOAJ, Scopus, Web of Science, Taylor & Francis, SpringerLink, ScienceDirect, Routledge, Sage Journals, dan repositori perguruan tinggi. Kata kunci yang digunakan antara lain: Ki Hadjar Dewantara, Ki Hajar Dewantara educational philosophy, multicultural education, local wisdom education, culturally responsive pedagogy, ethnopedagogy, pendidikan multikultural, kearifan lokal, dan filsafat pendidikan Indonesia. Penelusuran dilakukan dengan mengutamakan literatur ilmiah yang relevan, mutakhir, dapat ditelusuri, dan memiliki kredibilitas akademik.

Teknik analisis data menggunakan analisis isi kualitatif dan analisis hermeneutik-konseptual. Analisis isi digunakan untuk mengidentifikasi tema-tema utama dalam literatur, seperti nilai kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, keteladanan, tuntunan, keberagaman, toleransi, keadilan sosial, dan kearifan lokal. Bungin menjelaskan bahwa analisis data kualitatif dapat digunakan untuk menemukan pola, kategori, hubungan makna, dan konstruksi pemikiran dari data yang dikaji (Bungin, 2007).

Keabsahan data dalam penelitian ini dijaga melalui triangulasi sumber, kritik literatur, dan konsistensi interpretasi. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan berbagai jenis literatur, baik sumber primer, buku akademik, artikel jurnal nasional, maupun artikel jurnal internasional. Kritik literatur dilakukan dengan menilai kredibilitas penulis, reputasi penerbit atau jurnal, relevansi isi, tahun terbit, serta keterkaitan literatur dengan fokus penelitian. Konsistensi interpretasi dilakukan dengan memastikan bahwa penafsiran terhadap pemikiran Ki Hadjar Dewantara tetap sesuai dengan konteks gagasan aslinya, tetapi tetap terbuka untuk direaktualisasikan sesuai kebutuhan pendidikan kontemporer.

Dengan desain metode tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menghasilkan konstruksi konseptual mengenai reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal. Metode penelitian kepustakaan dipandang relevan karena fokus kajian tidak diarahkan pada pengukuran empiris lapangan, melainkan pada penggalan, penafsiran, dan penyusunan sintesis teoritis dari berbagai literatur ilmiah. Hasil akhir penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual bagi pengembangan pendidikan yang inklusif, humanis, kontekstual, dan berakar pada kebudayaan Indonesia.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendidikan sebagai Proses Humanisasi Berbasis Kebudayaan

Pemikiran Ki Hadjar Dewantara menempatkan pendidikan dalam hubungan erat dengan pembentukan manusia yang merdeka, berbudaya, dan bertanggung jawab terhadap kehidupan sosialnya. Dalam perspektif ini, pendidikan tidak cukup dipahami sebagai proses penguasaan pengetahuan formal, tetapi perlu diarahkan pada pembentukan manusia yang mampu hidup selaras dengan dirinya, masyarakatnya, dan kebudayaannya. Ferary menegaskan bahwa filsafat pendidikan Dewantara memberi perhatian besar pada kemerdekaan, kebudayaan, dan proses pemanusiaan manusia dalam konteks pendidikan Indonesia (Naila, n.d.).

Temuan ini penting karena pendidikan modern sering terjebak pada orientasi instrumental, seperti capaian akademik, kompetensi teknis, dan ukuran-ukuran administratif. Orientasi tersebut

memang diperlukan, tetapi menjadi problematis ketika menggeser pendidikan dari misi pembentukan manusia berkarakter dan berbudaya. Dalam konteks ini, pemikiran Dewantara menghadirkan kritik terhadap pendidikan yang terlalu mekanistik, seragam, dan tercerabut dari akar sosial peserta didik.

Gagasan Dewantara tentang pendidikan yang berakar pada kebudayaan memiliki kedekatan dengan pendekatan pendidikan multikultural kontemporer. Banks menegaskan bahwa pendidikan multikultural harus membantu peserta didik memahami bagaimana budaya, pengalaman sosial, dan posisi kelompok memengaruhi proses pembentukan pengetahuan (Banks, 1993). Dengan demikian, pemikiran Dewantara dapat diposisikan sebagai fondasi lokal-Indonesia bagi pendidikan multikultural yang tidak hanya mengimpor teori global, tetapi juga menggali sumber filsafat pendidikan dari tradisi pemikiran nasional.

Secara kritis, pendidikan multikultural di Indonesia memerlukan basis filosofis semacam ini agar tidak berhenti sebagai proyek kurikuler yang bersifat administratif. Tanpa landasan filosofis, pendidikan multikultural berisiko direduksi menjadi materi tambahan tentang keragaman, festival budaya sekolah, atau slogan toleransi tanpa perubahan mendalam dalam relasi belajar. Dewantara menawarkan dasar yang lebih substansial karena pendidikan dilihat sebagai proses menuntun kodrat anak dalam konteks kebudayaan, bukan sebagai penyeragaman peserta didik ke dalam satu model identitas tunggal.

Pendidikan Multikultural sebagai Transformasi Kesadaran Sosial

Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan multikultural dalam artikel ini tidak cukup diposisikan sebagai strategi mengenalkan keragaman budaya kepada peserta didik. Pendidikan multikultural perlu dibaca sebagai proses transformasi kesadaran sosial yang mencakup penghargaan terhadap identitas, pengurangan prasangka, pembentukan empati, dan pembangunan relasi sosial yang adil. Banks mengembangkan lima dimensi pendidikan multikultural, yakni integrasi konten, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi berkeadilan, serta budaya sekolah yang memberdayakan (Banks, 1998).

Kerangka Banks memberi arah bahwa pendidikan multikultural tidak boleh disempitkan menjadi sekadar penambahan contoh budaya dalam buku ajar. Integrasi konten hanya satu dimensi awal; dimensi yang lebih mendalam terletak pada bagaimana sekolah membantu peserta didik memahami konstruksi sosial pengetahuan, membongkar prasangka, dan menciptakan pengalaman belajar yang adil bagi seluruh kelompok (Banks, 2013). Dalam konteks Indonesia, pandangan ini penting karena keberagaman sering diajarkan sebagai fakta sosial, tetapi belum selalu diolah menjadi kesadaran kritis tentang keadilan, kesetaraan, dan penghormatan terhadap martabat manusia.

UNESCO juga menempatkan pendidikan interkultural sebagai pendekatan yang berhubungan dengan penghormatan terhadap identitas budaya peserta didik, kemampuan menghargai perbedaan, dan partisipasi aktif dalam masyarakat yang plural (UNESCO, 2006). Kerangka ini memperkuat argumen bahwa pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal perlu diarahkan pada pembentukan kompetensi hidup bersama, bukan hanya pada penguasaan narasi tentang kebudayaan.

Secara kritis, banyak praktik pendidikan multikultural di sekolah masih berada pada tingkat permukaan. Keberagaman sering hadir dalam bentuk pakaian adat, lomba budaya, pengenalan makanan tradisional, atau perayaan hari besar tertentu. Praktik tersebut tetap berguna sebagai pintu masuk, tetapi belum cukup untuk membentuk kesadaran multikultural yang matang. Pendidikan multikultural yang kuat perlu menyentuh dimensi reflektif: mengapa prasangka muncul, bagaimana

stereotip bekerja, bagaimana relasi mayoritas-minoritas dibentuk, dan bagaimana peserta didik dapat membangun etika sosial yang lebih adil.

Di sinilah reaktualisasi pemikiran Dewantara memperoleh relevansi. Prinsip pendidikan Dewantara yang menekankan keteladanan, tuntunan, dan kemerdekaan memberi dasar bahwa pendidikan multikultural tidak boleh dipaksakan sebagai doktrin, tetapi perlu ditumbuhkan melalui pengalaman, relasi, dialog, dan pembiasaan etis. Guru tidak cukup menjelaskan toleransi, tetapi harus menjadi teladan toleransi. Sekolah tidak cukup menuliskan nilai keberagaman dalam visi misi, tetapi harus membangun budaya kelembagaan yang memberi ruang aman bagi semua identitas peserta didik.

Kearifan Lokal sebagai Sumber Etika Pedagogis

Kajian literatur menunjukkan bahwa kearifan lokal memiliki potensi besar sebagai basis pengembangan pendidikan multikultural. Kearifan lokal menyimpan nilai-nilai sosial yang lahir dari pengalaman historis masyarakat, seperti gotong royong, musyawarah, tepa selira, solidaritas, tanggung jawab komunal, harmoni, dan penghormatan terhadap sesama. Noor menegaskan bahwa kearifan lokal mencerminkan pandangan hidup masyarakat yang holistik dan dapat diintegrasikan dalam pembelajaran untuk memperkuat pendidikan multicultural (Noor, 2019).

Dalam konteks pendidikan, kearifan lokal tidak boleh dipahami hanya sebagai objek pelestarian budaya. Kearifan lokal perlu dibaca sebagai sumber etika pedagogis yang dapat membentuk cara peserta didik memahami dirinya, orang lain, dan masyarakat. Gusnetti dan Isnanda menunjukkan bahwa nilai lokal dalam pembelajaran bahasa dan sastra dapat menjadi refleksi pendidikan multikultural karena mempertemukan peserta didik dengan pengalaman budaya yang dekat dengan kehidupan mereka (Isnanda, 2019).

Temuan ini memperlihatkan bahwa pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal memiliki keunggulan epistemologis. Peserta didik tidak belajar keberagaman dari konsep yang jauh dan abstrak, tetapi dari nilai yang hidup dalam lingkungan sosial mereka. Nilai gotong royong, misalnya, dapat digunakan untuk membahas solidaritas lintas perbedaan. Nilai musyawarah dapat digunakan untuk mengembangkan kemampuan dialog dan resolusi konflik. Nilai tepa selira dapat digunakan untuk membangun empati dan kesadaran etis terhadap pengalaman orang lain.

Namun, penggunaan kearifan lokal juga perlu dilakukan secara kritis. Tidak semua praktik lokal otomatis selaras dengan prinsip kesetaraan dan keadilan. Sebagian tradisi lokal mungkin memuat hierarki sosial, bias gender, eksklusi kelompok tertentu, atau praktik yang tidak sepenuhnya sesuai dengan nilai hak asasi manusia. Karena itu, pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal perlu menggunakan pendekatan selektif, reflektif, dan transformatif. Nilai lokal perlu diangkat bukan untuk meromantisasi masa lalu, tetapi untuk menemukan prinsip etis yang relevan bagi masyarakat plural masa kini.

Dalam hal ini, konsep *Trikon* Ki Hadjar Dewantara dapat menjadi kerangka kritis. Prinsip kontinuitas mengarahkan pendidikan agar tetap menjaga hubungan dengan akar budaya. Prinsip konvergensi membuka ruang dialog dengan nilai dan pengetahuan dari luar. Prinsip konsentrisitas menjaga agar pendidikan tetap memiliki pusat pada kepribadian dan kebudayaan bangsa. Kerangka ini memungkinkan kearifan lokal digunakan secara dinamis: tidak ditolak karena dianggap tradisional, tetapi juga tidak diterima secara mentah tanpa penilaian kritis.

Reaktualisasi Pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam Pendidikan Multikultural

Hasil kajian menunjukkan bahwa reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dapat dilakukan melalui lima nilai utama: kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, keteladanan, dan

tuntunan. Kelima nilai tersebut dapat menjadi fondasi bagi pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal.

Pertama, nilai kemerdekaan dalam pemikiran Dewantara dapat dihubungkan dengan pengakuan terhadap suara, pengalaman, dan identitas peserta didik. Pendidikan multikultural membutuhkan ruang belajar yang memungkinkan peserta didik mengekspresikan latar belakang budaya dan pengalaman sosialnya secara bermartabat. Hal ini sejalan dengan pandangan Banks bahwa pendidikan multikultural perlu mengubah struktur dan praktik pembelajaran agar semua peserta didik memperoleh kesempatan yang setara (Banks, 1993).

Kedua, nilai kebudayaan dalam pemikiran Dewantara memberi dasar bagi pendidikan yang tidak tercerabut dari akar lokal. Pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal tidak hanya mengajarkan peserta didik untuk menghargai budaya lain, tetapi juga membantu mereka memahami budaya sendiri secara kritis dan terbuka. Kajian tentang visi pendidikan multikultural Ki Hadjar Dewantara menunjukkan bahwa gagasan Dewantara berkaitan dengan pendidikan inklusif yang berakar pada budaya lokal dan diarahkan pada penguatan persatuan dalam kerangka keberagaman Indonesia (Windria *et al.*, 2024).

Ketiga, nilai kemanusiaan memperkuat dimensi etik pendidikan multikultural. Keberagaman tidak cukup dikelola melalui pendekatan administratif, tetapi perlu diletakkan pada penghormatan terhadap martabat manusia. Pendidikan multikultural yang berakar pada kemanusiaan tidak hanya meminta peserta didik “menerima perbedaan”, tetapi juga mendorong mereka memahami pengalaman, kerentanan, dan hak kelompok lain.

Keempat, nilai keteladanan melalui prinsip *ing ngarsa sung tuladha* menegaskan bahwa guru menjadi aktor kunci dalam membangun budaya multikultural di sekolah. Guru yang menghargai perbedaan, menggunakan bahasa yang inklusif, menghindari stereotip, dan membuka ruang dialog akan membentuk pengalaman multikultural yang lebih kuat dibandingkan sekadar penyampaian materi tentang toleransi.

Kelima, nilai tuntunan melalui prinsip *tut wuri handayani* memberi ruang bagi peserta didik untuk tumbuh sebagai subjek yang mandiri dan bertanggung jawab. Dalam pendidikan multikultural, peserta didik perlu diberi kesempatan untuk mengalami dialog, kerja sama lintas identitas, penyelesaian konflik, dan refleksi sosial. Pendidikan multikultural tidak akan efektif apabila peserta didik hanya menerima nasihat moral tanpa ruang praktik sosial yang nyata.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil kajian kepustakaan, penelitian ini menyimpulkan bahwa reaktualisasi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal menunjukkan pendidikan perlu diarahkan pada pembentukan manusia yang merdeka, berbudaya, humanis, dan mampu hidup dalam keberagaman. Nilai kemerdekaan, kebudayaan, kemanusiaan, keteladanan, tuntunan, *Trikon*, dan *tri pusat pendidikan* dapat menjadi dasar konseptual untuk mengembangkan pendidikan multikultural yang tidak hanya mengenalkan keragaman secara simbolik, tetapi juga membangun kesadaran kritis, penghargaan terhadap martabat manusia, pengurangan prasangka, serta budaya sekolah yang inklusif.

Hasil kajian juga menegaskan bahwa kearifan lokal memiliki peran strategis sebagai sumber etika pedagogis dalam pendidikan multikultural. Nilai gotong royong, musyawarah, tepa selira, solidaritas sosial, dan tanggung jawab komunal dapat diintegrasikan ke dalam pembelajaran secara reflektif dan kontekstual. Dengan demikian, pemikiran Ki Hadjar Dewantara dapat menjadi jembatan antara teori pendidikan multikultural global dan kebutuhan pendidikan Indonesia yang berakar pada kebudayaan lokal.

Penelitian ini merekomendasikan agar pendidik, sekolah, dan pengembang kurikulum tidak menempatkan pendidikan multikultural sebatas kegiatan seremonial, melainkan sebagai praktik pembelajaran yang dialogis, partisipatif, dan transformatif. Integrasi kearifan lokal perlu dilakukan secara kritis agar nilai budaya yang digunakan tetap selaras dengan prinsip kemanusiaan, keadilan, kesetaraan, dan kebutuhan pendidikan kontemporer.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada pendekatan kepustakaan, sehingga temuan yang dihasilkan masih bersifat konseptual-teoretis dan belum menguji implementasi langsung di satuan pendidikan. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan menggunakan studi lapangan, studi kasus, etnografi pendidikan, penelitian tindakan kelas, atau metode campuran untuk menguji penerapan nilai-nilai Ki Hadjar Dewantara dalam praktik pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal pada berbagai jenjang pendidikan.

DAFTAR REFERENSI

- Anggita, S., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Revitalizing local wisdom within character education through ethnopedagogy approach: A case study on a preschool in Yogyakarta. *Heliyon*, 10(10), e31370. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31370>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A. (1998). *The dimensions of multicultural education*. Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks, J. A. (2012). Multicultural education, dimensions of. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1522–1529). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n494>
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Bungin, B. (2007). *Analisis data penelitian kualitatif*. PT RajaGrafindo Persada.
- Dewantara, K. H. (1977). *Karya Ki Hadjar Dewantara bagian pertama: Pendidikan*. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Ferary, D. (2021). On Ki Hadjar Dewantara's philosophy of education. *Journal of Humanities and Social Studies*, 5(2), 65–78.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Isnanda, G. R. (2019). Local wisdom as a reflection of multicultural education in learning Indonesian language and literature. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (Vol. 178, pp. 62–64). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.14>
- Kaelan. (2005). *Metode penelitian kualitatif bidang filsafat* (Cetakan ke-1). Paradigma.
- Naila, A. N. F., Nurlaila, N., Azahra, U., Zahra, N., Rahma, D., & Wulandari, W. (n.d.). *The relevance of Ki Hajar Dewantara's philosophy of education in modern education*.
- Nieto, S. (2009). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Noor, A. F. S. (2019). Multicultural education based in the local wisdom of Indonesia for elementary schools in the 21st century. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 94–106.
- Rahmawati, E. N. (2024). Multicultural education based on local wisdom in the perspective of civic education through the Nguras Enceh tradition. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 21(2), 182–190. <https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.75671>

- Sugiyono. (2018). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Suparlan, H. (2016). Filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara dan sumbangannya bagi pendidikan Indonesia. *Jurnal Filsafat*, 25(1), 56–74. <https://doi.org/10.22146/jf.12614>
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- Windria, H., Maksum, A., & Nurhasanah, N. (2024). Fostering unity in diversity: Ki Hadjar Dewantara's vision for multicultural education. *Journal of Education Research*, 5(4), 6621–6628. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1897>
- Wiryo Pranoto, S. (2017). *Perjuangan Ki Hajar Dewantara: Dari politik ke pendidikan*. Museum Kebangkitan Nasional.
- Zed, M. (2008). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.