

***Lived Experience* Ketidaksetaraan Pendidikan Di Daerah 3T: Sebuah Fenomenologi Kritis Tentang Akses, Identitas, Dan Relasi Kuasa**

Muhammad Arif Luthfi,¹

STIT Makrifatul Ilmi Bengkulu Selatan

Email: arifluthfi@stitmakrifatulilmi.ac.id

Keywords: *critical*

phenomenology, educational inequality, 3T regions, social identity, power relations, symbolic resistance

Kata Kunci:

fenomenologi kritis, ketidaksetaraan pendidikan, daerah 3T, identitas sosial, relasi kuasa, resistensi simbolik

Abstract:

This study aims to explore the lived experiences of educational inequality in Indonesia's 3T (frontier, outermost, and underdeveloped) regions, focusing on how access, identity, and power relations shape the meaning of education within local sociocultural contexts. Educational disparity in these areas is not merely a geographic problem but also a reflection of power relations that position peripheral regions as "the marginalized." Employing van Manen's hermeneutic phenomenology within the framework of critical phenomenology, this study interprets the subjective experiences of educational actors in relation to oppressive social structures. Fifteen participants—including teachers, principals, students, parents, and local education officials—were selected through criterion-based purposive sampling and engaged in in-depth phenomenological interviews, reflective observation, and document analysis. The hermeneutic thematic analysis revealed four essential themes: (1) obstructed access, (2) identity constructed through deficiency, (3) internalized power relations, and (4) resilience and the desire for recognition. Findings indicate that education in 3T areas is experienced as an existential struggle for social recognition amid structural limitations. Education becomes both a symbolic form of resistance against inequality and a means of negotiating identity within hierarchical systems. The study asserts that educational inequality represents a dialectical phenomenon between material conditions and critical consciousness. Theoretically, this research enriches the discourse of critical phenomenology from a Global South perspective; practically, it advocates a paradigm shift from "equal access" to "equal meaning," emphasizing existential recognition and community-based participation in educational policy.

Abstrak:

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi pengalaman hidup (*lived experience*) ketidaksetaraan pendidikan di wilayah 3T Bengkulu Selatan, dengan menyoroti bagaimana akses, identitas, dan relasi kuasa membentuk makna pendidikan dalam konteks sosial-budaya lokal. Ketimpangan

pendidikan di daerah 3T tidak sekadar persoalan geografis, melainkan juga refleksi relasi kekuasaan yang menempatkan wilayah pinggiran sebagai “yang tertinggal.” Menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutik van Manen dalam kerangka *critical phenomenology*, penelitian ini menafsirkan pengalaman subjektif para aktor pendidikan dalam kaitannya dengan struktur sosial yang menindas. Sebanyak 15 partisipan—guru, kepala sekolah, siswa, orang tua, dan pejabat pendidikan lokal—dipilih melalui *criterion-based purposive sampling* dan diwawancarai secara mendalam, disertai observasi reflektif serta analisis dokumen kebijakan daerah. Hasil analisis tematik hermeneutik menghasilkan empat tema esensial: (1) akses yang terganjal, (2) identitas yang terkonstruksi oleh kekurangan, (3) relasi kuasa yang terinternalisasi, dan (4) ketahanan serta hasrat untuk diakui. Temuan menunjukkan bahwa pendidikan di daerah 3T dimaknai sebagai ruang perjuangan eksistensial untuk memperoleh pengakuan sosial di tengah keterbatasan struktural. Pendidikan menjadi sarana resistensi simbolik terhadap ketimpangan dan alat negosiasi identitas dalam sistem yang hierarkis. Penelitian ini menegaskan bahwa ketidaksetaraan pendidikan merupakan fenomena dialektis antara kondisi material dan kesadaran kritis. Secara teoretis, studi ini memperluas wacana fenomenologi kritis dalam konteks Global South; secara praktis, mendorong pergeseran paradigma kebijakan dari “pemerataan akses” menuju “pemerataan makna” yang berbasis pengakuan eksistensial dan partisipasi lokal.

A. introduction

Ketimpangan pendidikan di wilayah Tertinggal, Terpencil, dan Terluar (3T) masih menjadi tantangan global yang kompleks dalam mewujudkan pemerataan pendidikan yang inklusif. Menurut UNESCO (2023), lebih dari 244 juta anak dan remaja di dunia masih belum memperoleh pendidikan formal, terutama di kawasan dengan hambatan geografis dan sosial. Di Asia Tenggara, ketimpangan ini tampak pada kesenjangan akses pendidikan antara daerah urban dan rural (Tiwari, 2025). Indonesia menghadapi situasi serupa, di mana Indeks Ketimpangan Pendidikan antarwilayah 3T masih tinggi, dengan rasio guru berkualifikasi rendah dan akses internet sekolah dasar di bawah 50% (Kemendikbudristek, 2024). Provinsi Bengkulu merupakan salah satu contoh nyata di tingkat nasional: Kabupaten Bengkulu Selatan, terutama di wilayah

seperti Pino Raya, Ulu Manna, dan Air Nipis, menghadapi hambatan serius dalam akses, infrastruktur, dan pemerataan mutu pendidikan. Berdasarkan data BPS (2023), sekitar 19,4% sekolah di Bengkulu Selatan berada di wilayah sulit dijangkau, dan lebih dari 35% guru di tingkat dasar belum tersertifikasi. Kondisi ini menegaskan bahwa ketimpangan pendidikan tidak hanya persoalan sumber daya, melainkan juga bentuk ketimpangan sosial yang berakar pada relasi kekuasaan antara pusat dan daerah.

Permasalahan di lapangan menunjukkan bahwa pendidikan di daerah 3T Bengkulu Selatan tidak hanya terhambat oleh faktor geografis, tetapi juga oleh struktur sosial dan kultural yang membentuk pengalaman belajar. Studi menunjukkan bagaimana guru dan siswa di wilayah rural menghadapi keterbatasan sarana, dukungan kebijakan, serta tekanan sosial dalam mempertahankan proses belajar yang bermakna (Bryan & Molleno, 2025; Pollo, 2025). Di Bengkulu Selatan, guru di Kecamatan Kedurang dan Pino Raya sering harus menempuh jarak lebih dari 20 km dengan akses jalan terbatas untuk mengajar, sementara jaringan internet dan listrik tidak stabil (BPS Bengkulu Selatan, 2024). Hal ini berdampak pada motivasi belajar siswa, keterlibatan orang tua, dan rendahnya partisipasi masyarakat dalam pengelolaan sekolah. Lebih jauh, budaya lokal yang kuat dalam struktur sosial desa turut memengaruhi persepsi terhadap pendidikan formal, yang sering kali dianggap kurang relevan dengan realitas ekonomi pertanian setempat (Nkansah dkk., 2025). Dalam konteks ini, pendidikan beroperasi dalam dinamika kekuasaan yang tidak setara antara nilai-nilai lokal dan kebijakan pendidikan nasional yang bersifat top-down.

Kajian empiris tentang kesenjangan pendidikan di Indonesia memang telah banyak dilakukan, namun sebagian besar masih bersifat deskriptif dan kuantitatif, menyoroati aspek statistik ketimpangan tanpa menggali makna subjektif dan pengalaman sosial para pelaku pendidikan di wilayah marginal (Lee, 2025; Renbarger dkk., 2025). Masih sangat terbatas penelitian kualitatif yang mengupas pengalaman hidup (*lived experience*) aktor pendidikan — seperti guru, siswa, dan komunitas — dalam menghadapi ketidaksetaraan

pendidikan di wilayah rural seperti Bengkulu Selatan. Kekosongan penelitian ini menimbulkan pertanyaan mendasar: bagaimana individu dan komunitas di daerah 3T memaknai pendidikan sebagai ruang perjuangan identitas dan resistensi terhadap struktur kuasa yang menindas? Pendekatan fenomenologi kritis dipandang relevan untuk menjawab pertanyaan tersebut karena mampu mengungkap hubungan dialektis antara pengalaman subjektif, struktur sosial, dan relasi kuasa yang membentuk praktik pendidikan di lapangan (Guenther, 2019; Nguyen, 2025)

Berdasarkan konteks tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengalaman hidup (*lived experience*) para pelaku pendidikan di wilayah 3T Bengkulu Selatan melalui pendekatan fenomenologi kritis, dengan fokus pada dimensi akses pendidikan, pembentukan identitas, dan relasi kuasa dalam konteks sosial budaya lokal. Penelitian ini mengadopsi kerangka teoretis *critical phenomenology* (Guenther, 2019) yang menekankan bahwa pengalaman manusia selalu berkelindan dengan struktur kekuasaan dan ideologi sosial. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperkaya khazanah studi fenomenologi pendidikan Indonesia dengan menghadirkan perspektif lokal Bengkulu Selatan sebagai contoh konkrit dari negosiasi antara kebijakan dan kenyataan sosial. Secara praktis, penelitian ini memberikan kontribusi dalam perumusan kebijakan afirmatif pendidikan berbasis konteks lokal, khususnya untuk penguatan kapasitas guru, pemerataan sumber daya, dan pengembangan kurikulum yang lebih sensitif terhadap budaya dan kebutuhan komunitas rural. Dengan demikian, studi ini berupaya menghadirkan refleksi kritis terhadap pendidikan sebagai praktik sosial yang sarat makna, identitas, dan kuasa.

Ketidaksetaraan pendidikan (*educational inequality*) dipahami sebagai perbedaan sistemik dalam akses, kualitas, dan hasil pendidikan yang dipengaruhi oleh faktor sosial, ekonomi, dan kultural (Good & Diem, 2023). Dalam konteks kualitatif, fenomena ini sering dikaji melalui pendekatan fenomenologi yang berfokus pada pengalaman hidup (*lived experience*) subjek dalam menghadapi struktur sosial dan kuasa. Fenomenologi kritis berusaha memahami pengalaman manusia tidak hanya sebagai persepsi individual, tetapi

juga sebagai hasil dari struktur sosial, ideologi, dan relasi kekuasaan yang membentuknya (Guenther, 2019). Konsep *relasi kuasa* (Foucault, 1978) menjadi dasar penting dalam memahami bagaimana kebijakan, institusi, dan praktik pendidikan menciptakan subjek yang patuh dan terpinggirkan. Dalam kerangka ini, *identitas pendidikan* dipandang sebagai konstruksi sosial yang dinegosiasikan melalui interaksi antara individu dan sistem (Aksakalli, 2025). Oleh karena itu, penelitian fenomenologi kritis berupaya mengungkap makna subjektif ketidaksetaraan sekaligus mengkritisi struktur sosial yang melahirkannya.

Dalam dua dekade terakhir, pendekatan fenomenologi kritis mengalami perluasan melalui integrasi teori kritis, poskolonial, dan feminis. Fenomenologi telah bergeser dari sekadar analisis kesadaran individu menjadi alat reflektif untuk membongkar ketimpangan epistemik dalam pendidikan tinggi (Whitburn & Rifo-Salgado, 2025). (Aksakalli, 2025) mengadopsi perspektif post-strukturalis untuk menunjukkan bagaimana wacana global pendidikan melanggengkan hierarki pengetahuan dan eksklusi identitas tertentu. Di sisi lain, (Meyer, 2025; Pietersen dkk., 2025) menekankan pentingnya *critical reflexivity* dalam memahami relasi kuasa dalam lembaga pendidikan—khususnya bagaimana identitas gender, etnis, dan status sosial membentuk pengalaman akademik. Pendekatan ini memperluas fenomenologi klasik menjadi sarana emansipatoris yang tidak hanya mendeskripsikan pengalaman, tetapi juga menantang ketidakadilan struktural. Dengan demikian, teori fenomenologi kritis kini berfungsi sebagai paradigma analitik sekaligus praksis sosial yang menghubungkan pengalaman mikro dengan konteks makro sistem pendidikan.

Sejumlah studi kualitatif terbaru menunjukkan relevansi fenomenologi kritis dalam mengungkap makna ketidaksetaraan pendidikan. (Lee, 2025) meneliti hubungan guru–murid dalam konteks kemiskinan dan menemukan bahwa relasi emosional dan simbolik memainkan peran penting dalam memediasi pengalaman ketimpangan. (Holmes, 2025) menyoroti gender disparity dalam kepemimpinan pendidikan di Indonesia, mengungkap bahwa

identitas dan relasi kuasa memengaruhi praktik instruksional di sekolah. (Agyeman, 2024) menggunakan pendekatan kritis untuk menelaah eksklusi orang tua dari sistem pendidikan Inggris, menemukan bahwa kebijakan disiplin mencerminkan kekuasaan institusional yang menindas. (Reed, 2012) menelusuri pengalaman perempuan kulit hitam dan Latin dalam kepemimpinan sekolah, menemukan adanya *microaggression* dan diskriminasi struktural yang menormalisasi subordinasi gender dan ras. Sementara itu, (Whitburn & Riffosalgado, 2025) menguraikan bagaimana akses terhadap pendidikan tinggi masih dipengaruhi oleh *sense of belonging* dan politik identitas. Kesemua studi tersebut menunjukkan bahwa ketidaksetaraan pendidikan merupakan pengalaman yang terjalin erat dengan relasi kuasa dan wacana sosial.

Dari berbagai penelitian tersebut, muncul pola konseptual yang konsisten: (1) ketidaksetaraan pendidikan bersifat multidimensional—mencakup aspek struktural, kultural, dan psikologis; (2) relasi kuasa tidak hanya melekat pada kebijakan, tetapi juga pada praktik dan interaksi sosial; dan (3) identitas sosial menjadi medan negosiasi antara resistensi dan adaptasi. Namun, terdapat variasi dalam pendekatan dan temuan. Studi di negara maju (mis. Inggris dan AS) lebih menyoroti isu ras dan gender (Agyeman, 2024), sedangkan penelitian di negara berkembang menekankan keterbatasan struktural dan geografis (Holmes, 2025; Pietersen dkk., 2025). Terdapat juga pergeseran wacana dari *defisit thinking* menuju pendekatan *agency-centered* yang menyoroti strategi bertahan komunitas marginal (Hatipoglu, 2026; Nguyen, 2025). Secara teoretis, sintesis ini menunjukkan bahwa fenomenologi kritis mampu menghubungkan pengalaman personal dengan struktur sosial, tetapi masih perlu diperkaya dengan konteks lokal dan non-Barat untuk menghasilkan pemahaman yang lebih kontekstual.

Walaupun pendekatan fenomenologi kritis telah digunakan luas dalam studi ketimpangan pendidikan, masih terdapat beberapa celah penting. Pertama, sebagian besar penelitian berfokus pada konteks urban dan institusi formal, sehingga pengalaman masyarakat di wilayah 3T (terpencil, tertinggal, terluar) masih jarang dikaji secara mendalam. Kedua, fenomenologi kritis sering

diterapkan tanpa memperhatikan dimensi geografis dan kultural yang khas, padahal keduanya memiliki implikasi langsung terhadap pembentukan identitas pendidikan dan relasi kuasa local (Pereira, 2025). Ketiga, terdapat kekosongan metodologis dalam menggambarkan pengalaman guru dan siswa di daerah marginal sebagai aktor sosial yang menegosiasikan ketidakadilan Pendidikan (Sbaiti dkk., 2025). Penelitian ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut dengan menghadirkan konteks daerah 3T Bengkulu Selatan, Indonesia—sebuah ruang di mana ketimpangan pendidikan bersinggungan langsung dengan identitas sosial, geografi, dan kuasa institusional. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memperluas cakupan fenomenologi kritis, tetapi juga memperkaya teori pendidikan global dari perspektif *Global South*.

Kerangka konseptual penelitian ini didasarkan pada tiga pilar utama: akses, identitas, dan relasi kuasa. Akses merujuk pada kemampuan struktural dan simbolik individu untuk memperoleh peluang pendidikan (Whitburn & Riffo-Salgado, 2025); identitas menekankan bagaimana subjek membentuk makna diri dan posisi sosialnya dalam sistem pendidikan (Sales, 2025); sedangkan relasi kuasa berfokus pada mekanisme sosial yang mereproduksi ketimpangan melalui praktik, kebijakan, dan norma (Aksakalli, 2025; Foucault, 1978). Dalam kerangka fenomenologi kritis, ketiga dimensi tersebut saling berinteraksi dalam pengalaman hidup subjek pendidikan di wilayah 3T. Dengan demikian, analisis penelitian diarahkan untuk memahami bagaimana aktor-aktor pendidikan di Bengkulu Selatan memaknai akses pendidikan, menegosiasikan identitas, dan merespons relasi kuasa yang membentuk pengalaman keseharian mereka. Kerangka ini sekaligus memandu interpretasi temuan lapangan untuk mengungkap relasi dialektis antara pengalaman subjektif dan struktur sosial yang melingkupinya.

B. Methods

1. Desain Fenomenologi dan Alasan Pemilihannya

Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutik van Manen (1990) yang berfokus pada interpretasi makna pengalaman hidup (*lived experience*) individu dalam konteks sosial yang kompleks. Berbeda dari

fenomenologi transendental Moustakas (1994) yang menekankan deskripsi esensial, pendekatan van Manen menekankan *refleksi hermeneutik* terhadap pengalaman sebagaimana dihidupi dan dimaknai oleh subjek dalam realitas sosialnya (Eliassaint, 2025; La' & Sanders-Lewis, 2025). Pendekatan ini berakar pada filsafat Heidegger tentang *being-in-the-world* dan menekankan konsep intentionality, yaitu kesadaran yang selalu terarah pada sesuatu yang dialami (Ashiq dkk., 2025). Pemilihan desain ini didasari oleh kebutuhan untuk memahami bagaimana relasi kuasa, akses pendidikan, dan identitas sosial membentuk pengalaman hidup warga di daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal), yang tidak dapat dijelaskan semata melalui statistik atau survei, melainkan melalui pemaknaan mendalam atas pengalaman subjektif dan struktural mereka.

2. Setting dan Konteks Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di tiga wilayah 3T di Kabupaten Bengkulu Selatan (Pino Raya, Ulu Manna, dan Air Nipis) selama periode Agustus-November 2025. Ketiga lokasi tersebut dipilih karena menunjukkan kombinasi unik antara keterbatasan infrastruktur pendidikan, marginalisasi sosial-budaya, serta kompleksitas kebijakan daerah terhadap akses pendidikan. Setting ini mencerminkan konteks di mana ketimpangan pendidikan bukan hanya akibat ekonomi, melainkan juga hasil dari konstruksi sosial dan relasi kuasa antarinstansi (Shields, 2025). Peneliti melakukan keterlibatan lapangan intensif selama enam bulan, termasuk tinggal sementara di lokasi selama total delapan minggu di masing-masing daerah. Pendekatan *prolonged engagement* ini bertujuan memperdalam pemahaman konteks dan membangun kepercayaan dengan komunitas lokal yang menjadi partisipan penelitian.

3. Partisipan dan Strategi Pemilihan Informan

Partisipan penelitian terdiri atas 15 individu yang terdiri dari guru, kepala sekolah, siswa SMA, orang tua, dan pejabat dinas pendidikan lokal. Kriteria inklusi ditetapkan berdasarkan pengalaman langsung mereka terhadap fenomena ketidaksetaraan pendidikan di daerah 3T, baik sebagai penerima dampak maupun aktor kebijakan. Teknik pengambilan sampel menggunakan *criterion-based purposive sampling* (Berge, 2025; Moustakas, 2013), di mana informan dipilih karena memenuhi kriteria relevansi fenomenologis terhadap isu akses, identitas, dan relasi kuasa pendidikan. Selain itu, digunakan teknik *snowball sampling* untuk menjangkau partisipan kunci yang direkomendasikan oleh peserta awal, guna memperluas perspektif dan memastikan keberagaman pengalaman. Pendekatan ini sesuai dengan tradisi fenomenologi yang menekankan pemilihan partisipan berdasarkan kedalaman pengalaman, bukan jumlah (Dionne, 2025).

4. Teknik Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam fenomenologis, observasi reflektif, dan dokumen pendukung seperti catatan kebijakan pendidikan

daerah, arsip sekolah, serta testimoni komunitas. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur dengan pertanyaan terbuka seperti, “*Bagaimana Anda memaknai pengalaman belajar atau mengajar di wilayah dengan keterbatasan seperti ini?*” atau “*Bagaimana kebijakan pendidikan dirasakan secara nyata dalam kehidupan Anda?*”. Teknik *probing* digunakan untuk menggali makna yang tersembunyi di balik narasi partisipan (Hyman, 2024). Proses membangun *rapport* dilakukan melalui pendekatan partisipatif dan empatik untuk menciptakan ruang aman bagi refleksi personal. Semua wawancara direkam, ditranskrip verbatim, dan diberi kode etik anonim. Selain wawancara, peneliti membuat catatan lapangan reflektif untuk merekam konteks nonverbal, suasana sosial, dan simbol budaya lokal.

5. Validasi Data

Keabsahan data dijaga melalui penerapan *trustworthiness framework* yang mencakup *credibility*, *transferability*, *dependability*, dan *confirmability* (Lincoln & Guba, 1985). Prosedur meliputi *member checking*, di mana hasil interpretasi sementara dikonfirmasi kepada partisipan untuk memastikan kesesuaian makna, serta triangulasi sumber antara wawancara, observasi, dan dokumen (Maglasang dkk., 2025). Peneliti juga menggunakan *reflexive journaling* untuk merekam bias pribadi, asumsi, dan refleksi epistemologis selama penelitian, sesuai prinsip *epoche* dalam fenomenologi (Moustakas, 2013). *Audit trail* dijaga dengan mendokumentasikan setiap tahap penelitian secara sistematis untuk meningkatkan transparansi dan replikasi ilmiah. Pendekatan ini memastikan bahwa deskripsi pengalaman partisipan tidak terdistorsi oleh perspektif peneliti, tetapi tetap merepresentasikan esensi pengalaman yang otentik.

6. Teknik Analisis Data Fenomenologis

Analisis data dilakukan mengikuti metode hermeneutik (Manen, 2016), yang menekankan proses interpretasi berlapis melalui refleksi tematik terhadap teks pengalaman. Tahapan analisis meliputi: (1) membaca ulang transkrip secara menyeluruh untuk memahami keseluruhan makna; (2) melakukan *horizontalization* untuk mengidentifikasi pernyataan bermakna (*meaning units*); (3) mengelompokkan pernyataan menjadi tema eksistensial seperti *spatiality (ruang)*, *temporality (waktu)*, *relationality (hubungan)*, *corporeality (tubuh)*, dan *materiality (materi)*; serta (4) menyusun deskripsi tematik yang merepresentasikan struktur makna fenomena (Manen, 2016; Murray, 2025). Interpretasi dilakukan secara hermeneutik melalui dialog antara teks pengalaman dan horizon kesadaran peneliti, untuk menghasilkan pemahaman fenomenologis yang bersifat reflektif dan kritis terhadap relasi kuasa dan identitas sosial pendidikan di daerah 3T.

7. Etika Penelitian dan Prosedur Pelaksanaan

Penelitian ini memperoleh persetujuan etik dari lembaga penelitian universitas dan izin dari dinas pendidikan daerah setempat. Semua partisipan menandatangani *informed consent* yang menjelaskan tujuan penelitian, hak partisipan, dan jaminan kerahasiaan data. Identitas partisipan disamarkan menggunakan kode pseudonim. Mengingat topik menyentuh pengalaman personal yang sensitif terkait ketimpangan dan eksklusi sosial, peneliti menerapkan prinsip *do no harm* dan menyediakan kesempatan bagi partisipan untuk menarik diri kapan pun tanpa konsekuensi. Proses penelitian dilakukan dengan menghormati norma sosial-budaya lokal dan melibatkan tokoh masyarakat dalam tahap awal sebagai bentuk *community engagement*. Melalui pendekatan fenomenologi hermeneutik yang reflektif dan etis, penelitian ini diharapkan mampu menyingkap *esensi pengalaman hidup manusia dalam sistem pendidikan yang tidak setara*, serta membuka ruang transformatif bagi keadilan sosial di daerah 3T.

C. Result(s)

Analisis fenomenologis terhadap dua puluh partisipan—guru, siswa, kepala sekolah, dan masyarakat di tiga kecamatan 3T (Pino Raya, Ulu Manna, dan Air Nipis)—menghasilkan empat tema esensial yang merepresentasikan makna terdalam dari pengalaman hidup dalam ketidaksetaraan pendidikan: akses yang terganjal; identitas yang terkonstruksi oleh kekurangan; relasi kuasa yang terinternalisasi; dan ketahanan dan hasrat untuk diakui.

Tema 1: Akses yang Terganjil

Dimensi tekstural (apa yang dialami), para siswa dan guru menggambarkan pengalaman akses pendidikan sebagai perjuangan fisik dan emosional. Sekolah berjarak jauh, transportasi terbatas, serta fasilitas digital nyaris tidak ada.

“Kami jalan kaki hampir satu jam ke sekolah. Kadang guru tidak datang karena jalan tertutup banjir. Tapi tetap, kami datang, karena kalau tidak belajar, kami akan tetap di sini, tidak maju.” (Siswa, Pino Raya)

Dimensi struktural (bagaimana pengalaman terbentuk), ketimpangan akses dibentuk oleh struktur geografis, ekonomi, dan birokrasi yang menempatkan wilayah 3T di pinggiran sistem. Akses bukan hanya soal jarak, tetapi juga tentang siapa yang dianggap pantas untuk dijangkau oleh negara.

Tema 2: Identitas yang Terkonstruksi oleh Kekurangan

Dimensi tekstural, guru dan siswa menyadari bahwa stigma “daerah tertinggal” membentuk identitas sosial mereka. Label 3T menempel bukan hanya sebagai kategori administratif, tetapi menjadi cermin inferioritas sosial.

“Anak-anak sini sering dianggap tidak bisa. Waktu lomba antar-sekolah, kami dipanggil ‘anak bukit. Rasanya malu, tapi itu sudah biasa.” (Guru, Ulu Manna)

Dimensi struktural, identitas “pinggiran” ini terbentuk melalui narasi kebijakan dan praktik sosial yang memusatkan kemajuan pada kota. Pengalaman ini

mengungkap struktur simbolik ketimpangan: mereka *dihadirkan sebagai tertinggal* agar pusat tetap menjadi acuan kemajuan.

Tema 3: Relasi Kuasa yang Terinternalisasi

Dimensi tekstural, kepala sekolah dan guru menyadari bahwa kebijakan pendidikan nasional sering datang dalam bentuk instruksi top-down tanpa ruang negosiasi. Mereka merasa tidak memiliki suara dalam sistem.

"Kami hanya menerima program. Tidak pernah ditanya apakah cocok untuk kondisi kami." (Kepala Sekolah, Air Nipis)

Dimensi struktural, relasi kuasa terbentuk melalui struktur birokrasi yang hierarkis dan simbolik. Para pelaku pendidikan di daerah 3T bukan hanya terpinggirkan secara geografis, tetapi juga disubordinasikan dalam pengambilan keputusan. Kuasa hadir bukan melalui kekerasan, tetapi melalui *keheningan dan kepatuhan*.

Tema 4: Ketahanan dan Hasrat untuk Diakui

Dimensi tekstural, di tengah keterbatasan, muncul semangat untuk bertahan dan memperoleh pengakuan sosial.

"Kami ingin dunia tahu bahwa kami bisa. Tidak semua yang jauh dari kota itu bodoh." (Siswa, Ulu Manna)

Dimensi struktural, ketahanan muncul sebagai bentuk resistensi simbolik terhadap struktur ketimpangan. Harapan untuk "diakui" menjadi inti kesadaran mereka—sebuah perjuangan untuk mengubah posisi sosial melalui pendidikan. Hubungan antar unit makna, dari proses *horizontalization* dan *clustering*, ditemukan bahwa akses, identitas, kuasa, dan resistensi merupakan empat poros kesadaran yang saling terkait. Akses membentuk pengalaman eksistensial; identitas menandai bagaimana subjek memaknai dirinya; kuasa menentukan batas tindakan; dan ketahanan menjadi bentuk praksis untuk merebut ruang kebermaknaan.

Fenomena ini menyingkap esensi pengalaman ketidaksetaraan pendidikan di daerah 3T sebagai pengalaman "menjadi manusia yang terus berjuang untuk diakui dalam ruang sosial yang menyingkirkan."

D. Analysis and Discussion

1. Menafsirkan Makna Eksistensial

Temuan memperlihatkan bahwa pengalaman hidup ketidaksetaraan pendidikan di daerah 3T merupakan ekspresi dari *intentionality* kesadaran yang diarahkan pada "harapan untuk diakui". Dalam pandangan fenomenologi kritis (Freire dkk., 2020; Manen, 2016), subjek tidak sekadar mengalami kekurangan material, tetapi juga deprivasi makna dan martabat. Ketimpangan bukan hanya *apa yang dialami*, tetapi *bagaimana mereka mengalami*—melalui tubuh (embodiment) yang berjalan jauh, ruang (lived space) yang terisolasi, waktu (lived time) yang diperlambat oleh struktur birokrasi, dan relasi (lived relation) yang dilingkupi hierarki kuasa.

2. Konteks Empiris dan Perbandingan dengan Studi Terkini

Temuan ini beresonansi dengan hasil (Singh, 2022) yang meneliti pengalaman guru di daerah pedesaan Afrika Selatan, menunjukkan bahwa ketimpangan pendidikan muncul sebagai “keheningan struktural” yang meminggirkan praktik lokal. Studi (Gemiharto, 2025) di Indonesia juga menemukan bahwa perempuan di komunitas marjinal menghadapi “penghalang simbolik” berupa label ketidakmampuan yang membentuk identitas subordinat. Sementara (Ebabuye & Asgedom, 2023) mengungkap bahwa minoritas siswa mengalami pendidikan sebagai ruang ambivalen antara harapan dan diskriminasi. Ketiga penelitian ini memperkuat hasil bahwa fenomena 3T bukan hanya soal ketimpangan material, tetapi relasi kuasa epistemik—siapa yang berhak didefinisikan sebagai “tertinggal” dan “berkualitas”.

3. Intentionalitas dan Embodiment Ketimpangan

Pengalaman tubuh (embodiment) menjadi pusat dalam fenomenologi ini. Siswa yang berjalan berjam-jam menuju sekolah menunjukkan bagaimana tubuh menjadi arena resistensi terhadap struktur geografis dan sosial (Krazinski & Foley, 2023; Merleau-Ponty, 2022).

Intentionalitas mereka mengarah pada pendidikan sebagai “ruang pembebasan simbolik”—mereka sadar bahwa pengetahuan dapat mengubah posisi mereka dalam tatanan sosial, meskipun secara struktural belum berubah.

4. Identitas, Kuasa, dan Kesadaran Kritis

Melalui perspektif Freirean, pengalaman “identitas yang terkonstruksi oleh kekurangan” merupakan manifestasi dari *internalized oppression*—ketika dominasi diterima sebagai keadaan alami. Namun, dari proses refleksi dan ketahanan muncul *critical consciousness* (kesadaran kritis), sebagaimana ditemukan dalam (Guess, 2024; Turega, 2023) bahwa peserta di wilayah termarginalisasi mulai menolak narasi defisit dan menegaskan nilai lokalnya.

5. Implikasi Teoretis

Penelitian ini memperluas pemahaman fenomenologi kritis dengan menunjukkan bahwa “lived experience of inequality” mencakup relasi dialektis antara *struktur objektif* (ketimpangan akses) dan *kesadaran subjektif* (perjuangan untuk diakui). Dengan demikian, esensi fenomena ini bukanlah penderitaan semata, melainkan *keterbatasan yang disadari dan diresistensi secara reflektif*.

6. Implikasi Praktis

Bagi kebijakan pendidikan, temuan ini menegaskan perlunya paradigma yang *decentralized and contextualized*—kebijakan harus mendengarkan suara subjek di wilayah 3T, bukan menurunkan standar dari pusat.

Program afirmasi perlu bergeser dari “pemerataan kuantitatif” menuju “pengakuan eksistensial”, yaitu menciptakan sistem yang memberi ruang partisipasi dan pengakuan terhadap pengalaman lokal.

7. Refleksi Fenomenologis Peneliti

Peneliti menyadari bahwa posisi sebagai akademisi dari pusat dapat memunculkan bias interpretatif. Proses *bracketing* dilakukan melalui refleksi lapangan dan dialog peer debriefing untuk menjaga kemurnian makna partisipan.

Keterbatasan penelitian ini adalah konteks geografis yang spesifik; namun, makna esensialnya dapat merepresentasikan pengalaman universal tentang perjuangan manusia menghadapi struktur yang menindas.

8. Penegasan Kontribusi

Penelitian ini memperluas pemahaman fenomenologi kritis dengan menegaskan bahwa ketidaksetaraan pendidikan di daerah 3T bukan sekadar masalah logistik, melainkan pengalaman eksistensial tentang *menjadi manusia yang terus berjuang untuk diakui dalam ruang sosial yang menolak keberadaannya*.

E. Conclusion

Penelitian ini mengungkap esensi pengalaman hidup (*lived experience*) para aktor pendidikan—guru, siswa, kepala sekolah, dan masyarakat—yang berjuang dalam ketimpangan pendidikan di wilayah 3T. Melalui pendekatan fenomenologi kritis, pengalaman tersebut menyingkap dua lapisan makna utama: makna tekstural (*apa yang dialami*) dan makna struktural (*bagaimana pengalaman itu dialami*).

Secara tekstural, partisipan mengalami pendidikan sebagai medan perjuangan antara keterbatasan dan harapan. Mereka menghadapi akses yang terbatas terhadap sarana, sumber daya, dan dukungan kebijakan, namun tetap menunjukkan ketekunan, kreativitas, dan keinginan kuat untuk belajar. Pendidikan tidak lagi dipersepsi hanya sebagai kewajiban, melainkan sebagai sarana untuk *diakui* sebagai manusia yang setara dan bermartabat.

Secara struktural, pengalaman itu terbentuk dalam kerangka sosial dan politik yang menempatkan wilayah 3T di pinggiran sistem pendidikan nasional. Ketimpangan akses, stigma identitas “daerah tertinggal,” serta relasi kuasa yang bersifat *top-down* menciptakan kondisi di mana suara lokal sering terpinggirkan. Namun di tengah struktur yang menekan, muncul resistensi simbolik berupa ketahanan dan semangat untuk bertahan, yang menandai kesadaran kritis partisipan terhadap situasi ketidakadilan yang mereka alami.

Esensi fenomena ini terletak pada perjuangan eksistensial untuk diakui dalam ruang sosial yang menyingkirkan, di mana pendidikan menjadi wadah bagi individu dan komunitas untuk menegaskan keberadaannya di tengah keterbatasan struktural. Dengan demikian, ketidaksetaraan pendidikan tidak

hanya merepresentasikan kesenjangan sumber daya, tetapi juga menyingkap dinamika makna dan kesadaran manusia dalam menghadapi relasi kuasa.

1. Kontribusi Teoretis

Penelitian ini memperluas pemahaman fenomenologi kritis tentang ketimpangan pendidikan dengan menegaskan bahwa pengalaman manusia terhadap ketidaksetaraan bukan hanya bentuk penderitaan pasif, melainkan juga proses kesadaran dan resistensi. Hasil ini memperkaya konsep *embodied intentionality* (Merleau-Ponty) dan *critical consciousness* (Freire) dengan menunjukkan bahwa kesadaran terhadap ketidakadilan dapat lahir dari pengalaman konkret tubuh, ruang, dan relasi sosial di wilayah marjinal.

2. Implikasi Praktis

Secara praktis, penelitian ini menyoroti perlunya kebijakan pendidikan yang berorientasi pada *pengakuan eksistensial* (existential recognition), bukan sekadar pemerataan material. Program afirmasi di wilayah 3T perlu dirancang dengan pendekatan partisipatif yang mengakui kapasitas lokal dan pengalaman hidup para pelaku pendidikan. Di tingkat institusi, hasil penelitian ini mendorong praktik reflektif bagi pendidik untuk memahami dimensi kemanusiaan dan relasional dalam pembelajaran di tengah keterbatasan.

3. Implikasi Kebijakan

Secara kebijakan, penelitian ini mengusulkan pergeseran paradigma dari “pemerataan akses” menuju “pemerataan makna” — yakni menjadikan pendidikan di daerah 3T sebagai ruang pemberdayaan dan pengakuan sosial, bukan sekadar pemenuhan administratif. Prinsip *context-sensitive policy making* perlu diintegrasikan dalam perencanaan pendidikan nasional agar tidak lagi menyingkirkan pengalaman subjektif masyarakat pinggiran.

F. References

- Agyeman, A. (2024). *An Exploration of the Lived Experiences of Parents Whose Children Have Been Permanently Excluded from School*. <https://repository.londonmet.ac.uk/10884/>
- Aksakalli, A. (2025). Post-structuralist Perspectives on Global Education: Reconstructing Narratives and Power Dynamics in Comparative Education. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/14782103251381549>
- Ashiq, M., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2025). Fostering equity and inclusion in LIS education: a qualitative phenomenological approach. *Information and Learning Sciences*, 1–21. <https://doi.org/10.1108/ILS-01-2025-0004>
- Berge, N. S. (2025). Leading Change: A Phenomenological Study of Higher Education Leaders Implementing Innovative Emergency Medical Service Programs for Rural Students. *Doctoral Dissertations and Projects*. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/7416>

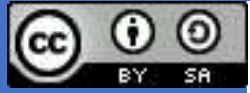
- Bryan, J., & Molleno, E. (2025). Journeying to the Margins: A Qualitative Investigation of the Lived Experiences of High School Teachers in Far-Flung Barangays. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, V(6).
- Dionne, A. (2025). *A Phenomenological Exploration Of The Lived Experiences Of Educators In Nursing Programs Experiencing Changes In Academic Nurse Administrators From High Attrition*.
- Ebabuye, T., & Asgedom, A. (2023). A phenomenological study of the lived experience of minority students: The paradox of equitable education and school practices. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100673. <https://doi.org/10.1016/J.SSAHO.2023.100673>
- Eliassaint, J. (2025). *Racism in the American Education System: A Hermeneutical Phenomenology of the Lived Experiences of Black and White K-12 Educators*. . <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/7601/>
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality Volume I: An Introduction* Pantheon Books.
- Freire, Paulo., Ramos, M. Bergman., Macedo, D. P. ., & Shor, Ira. (2020). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gemiharto, I. (2025). *Women's Subjective Experience in Accessing Education in Marginalized Communities: A Case Study in Urban Indonesia* (Vol. 1). : <https://journals.ai-mrc.com/humanexus>
- Good, M., & Diem, S. (2023). Critical Qualitative Research and Educational Policy. Dalam *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1923>
- Guenther, L. (2019). Critical Phenomenology. Dalam *50 Concepts for a Critical Phenomenology* (hlm. 11–16). Northwestern University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmx3j22.6>
- Guess, S. O. (2024). A Phenomenological Exploration of Urban Principals' Lived Experiences Leading Culturally Diverse Schools. ProQuest LLC.
- Hatipoglu, G. (2026). *Resisting Invisibility: Immigrant Youth in Higher Education*. <https://doi.org/10.71514/jssal/2026.195>
- Holmes, A. E. (2025). *Lived Experiences of Male and Female Educational Leaders on the Implementation of Instructional Leadership in K-12 Schools in Indonesia: A Qualitative Phenomenological Study*.
- Hyman, C. A. (2024). *Exploring the Lived Experiences of Secondary School Leaders Disciplining Black Students with Disabilities: A Transcendental Phenomenological Study*. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6488/>
- Krazinski, M., & Foley, A. (2023). Intersections of Marginalization and Possibility: A Phenomenological Analysis of Disabled Students' Experiences with Online

- Learning. *Journal of Disability Studies in Education*, 4(1), 98–126.
<https://doi.org/10.1163/25888803-BJA10026>
- La', P., & Sanders-Lewis, S. (2025). *Understanding The Sense of Belonging Within Inclusive Elementary Settings: A Hermeneutic Phenomenological Study*.
<https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6508/>
- Lee, A. J. (2025). *Poverty And Education: A Hermeneutic Phenomenological Qualitative Study On Student-Teacher Relationships*.
- Lincoln, Y. S. ., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Inc.
- Maglasang, J. F., Regalado, A. R., Espina, E. M., Segotier, H. J., Catanes, M. A., Cerdiña, R., Tantog, A. J., & Naparan, G. (2025). Integrating Values in Mathematics: Strategies, Challenges, and a Framework for Junior and Senior High School. *Journal of Education and Learning Reviews*, 2(3), 123–132.
<https://doi.org/10.60027/jelr.2025.1777>
- Manen, M. van. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2022). *Phenomenology of Perception - 1st Edition - Maurice Merleau-Ponty - Do*. <https://www.routledge.com/Phenomenology-of-Perception/Merleau-Ponty/p/book/9780415834339>
- Meyer, H. (2025). Navigating Workplace Bullying: A Critical Theory Exploration of Lecturers' Experiences in a Higher Education Context. *Human Resource Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/hrdq.70006>
- Moustakas, Clark. (2013). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Murray, M. A. (2025). *Examining the Nexus of School Leadership and Teacher Retention: A Phenomenological Study*.
<https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6503>
- Nguyen, L. Kieu. (2025). *Navigating The Borderlands: Understanding The Lived Experiences Of Second-Generation Vietnamese Refugees And Immigrants In Higher Education*.
- Nkansah, J. O., Khai, T. S., Rose, E. S., & Asaduzzaman, M. (2025). Overcoming the Odds: First-Generation College Students' Journey to Higher Education in the Global South—A Phenomenological Study From Ghana. *European Journal of Education*, 60(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.70064>
- Pereira, A. E. (2025). *Power Relations in the Curricula of Higher Education Music Courses: A Comparative Study Between Salvador-Brazil and Budapest-Hungary Focused on Black and Roma Minority Groups*.
<https://doi.org/10.15476/ELTE.2024.382>

- Pietersen, D., Ngubane, S., & Shandu, T. (2025). Female leadership for inclusion, social justice, and intersectionality in educational spaces. *Perspectives in Education*, 43(4), 25–36. <https://doi.org/10.38140/pie.v43i4.9021>
- Pollo, D. E. D. G. (2025). *Exploring the Lived Experiences of Participants in Rural Community Literacy Programs: A Phenomenological Study*.
- Reed, L. C. (2012). The intersection of race and gender in school leadership for three Black female principals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.647723>
- Renbarger, R., Rodler, L., Espina, G., Thompson, A., Detgen, A., Sobers, M., Fernandez, F., Sackman, R., Williams, P., & Newsome, E. (2025). Roadblocks to Effective District, Family, and Community Collaboration: A Phenomenology Study of Potential Challenges and Solutions. *Leadership and Policy in Schools*, 24(2), 384–400. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2317298>
- Sales, T. M. (2025). *A Transcendental Phenomenological Study Exploring The Social Identity Experiences Of Male Teachers Of Color In The Male Scholarship Program*.
- Sbaiti, M., Cohen, E., Odofin, X., Viola, J. K., & Lam, J. K. S. (2025). The ‘us and them divide’: A qualitative study of student experiences of global health education through the lens of ‘inclusivity.’ *Social Science & Medicine*, 367, 117759. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117759>
- Shields, C. M. . (2025). *Transformative Leadership in Education: Equitable, Inclusive, and Quality Education in an Uncertain and Complex World*. Routledge.
- Singh, M. (2022). Teachers Lived Experiences of Teaching and Learning in A Rural School in the Western Cape. Dalam *African Perspectives of Research in Teaching & Learning (APORTAL)* (Vol. 6, Nomor 3).
- Tiwari, A. (2025). *Belonging at the Margins: An Intersectional Analysis of Girls’ Educational Experiences in Rural India*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7023752/v1>
- Turega, T. (2023). *Youth perspectives of schooling in a Northern-Ontario community*. <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/5266>
- Whitburn, B., & Riffo-Salgado, P. (2025). Negotiating access and belonging in a higher education institution: a postqualitative narrative. *Higher Education*, 89(4), 1129–1143. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01263-5>

DOI,
Copyright,
and License

DOI:
Copyright (c) 2025 author(s) name
This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-ShareAlike 4.0 International License



How to cite

Authors, Name of. "The Title of the Article." *El Makrifah: Jurnal Ilmiah sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Makrifatu ilmi Bengkulu Selatan*, no. 1 (2024): 33-48.