REKONSTRUKSI PROFESIONALISME GURU BERBASIS ETNOPEDAGOGI UNTUK KEBIJAKAN PENDIDIKAN BERKEMAJUAN DI ERA REFORMASI PENDIDIKAN

Fakhrul Kurniawan[1]*

[1]Universitas Terbuka & SMA Kartika XIX-1 Bandung, Indonesia

*Email penulis korespondensi: kurniawan.fakhrul26@gmail.com

ABSTRAK

Reformasi pendidikan Indonesia masih memaknai profesionalisme guru secara teknokratis melalui standar kompetensi yang seragam, sehingga kurang responsif terhadap keragaman sosiokultural peserta didik. Kesenjangan antara kebijakan nasional dan kearifan lokal tersebut menuntut tinjauan konseptual yang lebih kontekstual dan berkeadilan. Rumusan masalah penelitian ini ialah bagaimana konstruksi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi dan bagaimana relevansinya bagi kebijakan pendidikan berkemajuan. Penelitian bertujuan merekonstruksi konsep profesionalisme guru berbasis etnopedagogi sebagai landasan kebijakan pendidikan berkemajuan. Metode yang digunakan ialah kualitatif dengan studi pustaka melalui penelusuran, seleksi, dan analisis isi terhadap artikel jurnal ilmiah, buku akademik, dan dokumen kebijakan dengan kerangka analisis pendidikan kebudayaan Ki Hadjar Dewantara dan pedagogi kultural responsif. Hasil kajian menunjukkan bahwa profesionalisme guru berbasis etnopedagogi memuat empat dimensi, yakni kompetensi pedagogis kontekstual, kepekaan kultural, integrasi nilai kearifan lokal dalam pembelajaran, dan kepemimpinan transformatif sebagai agen pelestari budaya. Dimensi tersebut selaras dengan prinsip pendidikan berkemajuan yang menekankan pencerahan, inklusivitas, dan keberpihakan pada konteks lokal. Namun, dimensi tersebut belum terakomodasi memadai dalam standar kompetensi, sertifikasi, dan pengembangan profesi guru yang cenderung administratif. Pembahasan memperlihatkan bahwa penguatan dimensi tersebut berpotensi meningkatkan relevansi pembelajaran, memperkuat identitas kebangsaan, menumbuhkan kebermaknaan belajar peserta didik, dan mendorong keadilan pendidikan di wilayah yang beragam. Pada akhirnya, etnopedagogi memperluas makna profesionalisme dari kecakapan teknis menuju kecakapan kultural-transformatif yang berakar pada nilai dan konteks budaya lokal. Implikasi penelitian ini, bahwa kebijakan profesionalisme guru perlu mengintegrasikan perspektif etnopedagogi dalam standar kompetensi guru, kurikulum pendidikan profesi guru, dan pelatihan berkelanjutan berbasis budaya daerah, disertai penelitian empiris lanjutan di berbagai konteks budaya untuk menguji model ini.

Kata kunci: etnopedagogi; kebijakan pendidikan; pendidikan berkemajuan; profesionalisme guru; reformasi pendidikan

ABSTRACT

Indonesia's education reform still frames teacher professionalism technocratically through uniform competency standards, leaving it insufficiently responsive to learners' sociocultural diversity. This gap between national policy and local wisdom calls for a more contextual and equitable conceptual review. This study asks how teacher professionalism can be constructed on an ethnopedagogical basis and how it relates to progressive education policy. It aims to reconstruct the concept of ethnopedagogy-based teacher professionalism as a foundation for progressive education policy. A qualitative literature review was conducted through searching, selecting, and content analysis of scholarly journal articles, academic books, and policy documents, guided by Ki Hadjar Dewantara's cultural education framework and culturally responsive pedagogy. The findings show that ethnopedagogy-based teacher professionalism comprises four dimensions: contextual pedagogical competence, cultural sensitivity, integration of local wisdom values into learning, and transformative leadership as a cultural-preservation agent. These dimensions align with the principles of progressive education, which emphasize enlightenment, inclusivity, and responsiveness to local contexts. However, they remain inadequately accommodated in teacher competency standards, certification, and professional development policies, which tend to be administrative. The discussion indicates that strengthening these dimensions can enhance learning relevance, reinforce national identity, foster meaningful learning, and promote educational equity across diverse regions. In conclusion, ethnopedagogy broadens teacher professionalism from technical skill to cultural-transformative capacity. The implication is that policy should integrate an ethnopedagogical perspective into teacher competency standards, teacher professional education curricula, and continuing training grounded in regional culture, supported by further empirical research to test this model.

Keywords: education policy; education reform; ethnopedagogy; progressive education; teacher professionalism

1 PENDAHULUAN

Reformasi pendidikan di berbagai negara menempatkan guru sebagai figur kunci transformasi pendidikan dan sosial, sehingga mutu dan arah profesionalisme guru menentukan apakah reformasi benar-benar menjangkau ruang kelas (UNESCO, 2021). Di Indonesia, tuntutan tersebut berhadapan dengan capaian belajar yang belum menggembirakan. Pada Programme for International Student Assessment (PISA) 2022, skor peserta didik Indonesia berusia 15 tahun tercatat 366 untuk matematika, 359 untuk membaca, dan 383 untuk sains (OECD, 2023) dan penurunan tersebut disertai melebarnya kesenjangan sosial ekonomi (Bilad et al., 2024). Hasil PISA 2025 yang diumumkan pada September 2026 menunjukkan skor membaca 365, matematika 364, dan sains 389, dengan perubahan yang oleh OECD dinilai tidak signifikan secara statistik; hanya sekitar 17% peserta didik mencapai kemahiran minimum (Level 2) pada matematika, 27% pada membaca, dan 37% pada sains (Jakarta Post Editorial Board, 2026; Purba, 2026). Angka-angka ini menegaskan bahwa persoalan pendidikan Indonesia tidak cukup dijawab dengan perluasan akses, melainkan menuntut perubahan pada cara pembelajaran dirancang dan dijalankan oleh guru di setiap konteks.

Konteks tersebut memperlihatkan pentingnya kebijakan profesionalisme guru. Indonesia memiliki sekitar 3,39 juta guru pada semester pertama tahun ajaran 2024/2025 dengan sebaran yang sangat timpang antarprovinsi; Jawa Barat saja memiliki 476.439 guru (Muhamad, 2024). Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menetapkan guru sebagai profesi yang dibuktikan melalui kualifikasi akademik, kompetensi, dan sertifikasi pendidik (Pemerintah Republik Indonesia, 2005), sedangkan rumusan kompetensinya dijabarkan dalam Permendiknas Nomor 16 Tahun 2007 (Menteri Pendidikan Nasional, 2007). Namun, kajian-kajian terkini menunjukkan bahwa kebijakan tersebut belum sepenuhnya menghasilkan guru yang profesional di lapangan. Rosyid et al (2026) menemukan bahwa sertifikasi belum mencapai tujuan peningkatan kualitas karena menekankan kepatuhan administratif, minim sumber daya, dan kurang diikuti pengembangan pascasertifikasi. Latifah et al (2026) serta Innayatun & Wibowo (2024) menunjukkan bahwa distribusi guru yang timpang berkaitan dengan ketidaksesuaian kualifikasi, lemahnya perencanaan tenaga pendidik, dan minimnya insentif di wilayah terpencil, sedangkan Yulianika (2024) mencatat kelemahan guru nonsarjana dalam perencanaan, pelaksanaan kurikulum, dan asesmen, terutama di daerah dengan sumber daya terbatas. Pada tataran global, Lopes et al (2024) menunjukkan bahwa reformasi berorientasi neoliberal membentuk profesionalisme guru secara sempit dan mengusulkan profesionalisme transformatif yang memadukan kepakaran dengan agensi guru.

Keragaman sosiokultural Indonesia merupakan modal pendidikan yang diakui secara normatif. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional mengamanatkan penyelenggaraan pendidikan dengan menjunjung tinggi nilai kultural

dan kemajemukan bangsa serta penyusunan kurikulum yang memperhatikan keragaman potensi daerah dan lingkungan (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, n.d.). Gagasan pendidikan kebudayaan Ki Hadjar Dewantara yakni pendidikan yang berpijak pada kodrat alam dan kodrat zaman, sistem among, serta asas kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas, telah lama menyediakan landasan bagi pendidikan yang berakar pada budaya sendiri (Dewantara, 1962). Studi-studi mutakhir menghidupkan kembali gagasan itu sebagai dasar kebijakan seperti Cahyaningsih et al (2025) dan Gantina et al (2025) memandangnya sebagai fondasi pendidikan yang inklusif dan berorientasi nilai, Basuni et al (2021) mengaitkannya dengan kebijakan merdeka belajar, dan Suyono et al (2026) menunjukkan bahwa otonomi belajar dalam praktik sering menyempit menjadi fleksibilitas penjadwalan akibat beban pelaporan birokratis dan kontrol kurikulum yang sentralistik. Dalam tradisi pembaruan pendidikan Muhammadiyah, gagasan pendidikan berkemajuan bertumpu pada misi sosial penyediaan pendidikan bermutu bagi seluruh warga (Tentiasih et al., 2023). Dengan demikian, ketiga arus gagasan, yakni profesionalisme guru, pendidikan kebudayaan, dan pendidikan berkemajuan, bertemu pada pertanyaan yang sama tentang guru seperti apa yang dibutuhkan oleh pendidikan yang adil bagi peserta didik yang beragam.

Penelitian terdahulu telah menunjukkan bahwa pendekatan berbasis budaya lokal berdampak pada praktik pembelajaran. Syahrial et al (2019) menemukan bahwa pengetahuan etnokonstruktivisme memengaruhi kompetensi pedagogik guru sekolah dasar di Provinsi Jambi. Uswatun et al (2026) melaporkan bahwa etnopedagogi melalui Sabtu Budaya, membatik, dan Gendang Beleq di sebuah sekolah dasar di Lombok Barat menumbuhkan karakter dan kebanggaan budaya serta meningkatkan motivasi dan pemahaman peserta didik. Silva et al (2025) memperlihatkan bahwa guru bahasa Inggris di Sumatra Selatan memanfaatkan budaya lokal dalam pembelajaran meskipun menghadapi lemahnya dukungan institusional, terbatasnya sumber belajar yang relevan secara budaya, dan tiadanya kerangka asesmen formal. Lawe et al (2025) menemukan bahwa guru sekolah dasar di Kabupaten Ngada belum sepenuhnya menerapkan pembelajaran berbasis etnosains karena keterbatasan bahan ajar, pelatihan, dan dukungan kebijakan. Suryaningsih et al (2023) menunjukkan bahwa kompetensi kewargaan melalui kearifan lokal dalam Kurikulum Merdeka belum utuh pada aspek disposisi karena lemahnya kompetensi guru, sedangkan Fuadi et al (2024) memerinci peran guru sebagai pendidik, manajer, dan fasilitator dalam sistem among. Syafrin et al (2026) mengungkap bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah yang berpijak pada nilai Minangkabau memperkuat budaya sekolah yang positif. Pada ranah pedagogi kultural responsif, Setiawan et al (2026) menyintesis bahwa praktik di tingkat global cenderung kritis-dekolonial sedangkan praktik di Indonesia berpusat pada lokalisasi konten, Nurbaya et al (2026) menemukan bahwa mahasiswa pendidikan profesi guru memahami definisi dan prinsip pembelajaran responsif budaya namun

lemah pada landasan filosofis dan historisnya, dan Peterson & Jensen (2025) menunjukkan bahwa sumber daya seperti otonomi dan pengembangan profesional menopang efikasi diri guru dalam menghadapi keragaman budaya dan bahasa.

Meskipun demikian, terdapat kesenjangan penelitian yang jelas. Pertama, sebagian besar studi tersebut berskala sekolah atau kelas, banyak di antaranya pada jenjang sekolah dasar, dan memperlakukan budaya lokal sebagai materi atau strategi pembelajaran, bukan sebagai komponen yang membentuk makna profesionalisme guru itu sendiri. Kedua, kajian tentang pemikiran Ki Hadjar Dewantara (Basuni et al., 2021; Cahyaningsih et al., 2025; Gantina et al., 2025; Suyono et al., 2026) belum menurunkan gagasannya menjadi dimensi profesionalisme guru yang dapat dioperasionalkan dalam standar dan pengembangan profesi. Ketiga, kajian kebijakan keprofesian guru (Latifah et al., 2026; Rosyid et al., 2026; Yulianika, 2024) berfokus pada administrasi, kualifikasi, dan distribusi, tanpa menelaah dimensi kultural. Keempat, kajian pedagogi kultural responsif di Indonesia masih terbatas pada strategi kelas dan kesiapan calon guru (Nurbaya et al., 2026; Setiawan et al., 2026). Dengan kata lain, belum tersedia konstruksi konseptual yang menghubungkan etnopedagogi, profesionalisme guru, dan kebijakan pendidikan berkemajuan dalam satu kerangka yang utuh.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, rumusan masalah penelitian ini ialah (1) bagaimana konstruksi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi dan (2) bagaimana relevansinya bagi kebijakan pendidikan berkemajuan. Penelitian ini bertujuan merekonstruksi konsep profesionalisme guru berbasis etnopedagogi sebagai landasan kebijakan pendidikan berkemajuan di era reformasi pendidikan. Kontribusi yang diharapkan bersifat konseptual, yakni merumuskan dimensi profesionalisme guru yang berakar pada budaya lokal, serta bersifat kebijakan, yakni menyediakan dasar argumentasi bagi pembaruan standar kompetensi guru, kurikulum pendidikan profesi guru, dan pengembangan keprofesian berkelanjutan.

2 METODE

2.1 Desain dan konteks penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi pustaka (*literature study*) bertipe tinjauan integratif. Tinjauan integratif dipilih karena tujuan penelitian bukan menguji hipotesis, melainkan menyintesis sumber yang beragam untuk membangun kerangka konseptual baru (Synder, 2019). Desain ini sesuai dengan sifat masalah yang dikaji, yaitu kesenjangan antara konsep profesionalisme guru dalam kebijakan dan gagasan etnopedagogi, yang hanya dapat dijembatani melalui telaah lintas sumber dan lintas disiplin.

Konteks penelitian adalah reformasi pendidikan Indonesia, khususnya kebijakan keprofesian guru dalam kerangka Undang-Undang Guru dan Dosen, standar kompetensi

guru, dan Kurikulum Merdeka. Penelusuran dan analisis dilaksanakan pada Oktober hingga November 2026. Karena berbasis pustaka, penelitian ini tidak mengambil data langsung dari sekolah atau guru.

2.2 Partisipan dan sumber data

Penelitian ini tidak melibatkan partisipan manusia. Sumber data berupa dokumen tertulis yang dikelompokkan menjadi artikel jurnal ilmiah, buku akademik, laporan lembaga internasional, dokumen kebijakan, dan berita atau data statistik resmi yang dipakai untuk menggambarkan konteks. Penelusuran dilakukan melalui Google Scholar, portal Garuda, DOAJ, dan laman resmi penerbit jurnal dengan kata kunci dalam bahasa Indonesia dan Inggris, antara lain *etnopedagogi*, *ethnopedagogy*, *profesionalisme guru*, *teacher professionalism*, *culturally responsive teaching*, *Ki Hadjar Dewantara*, *sistem among*, *kearifan lokal*, *pendidikan berkemajuan*, *kepemimpinan transformatif*, dan *sertifikasi guru*.

Kriteria inklusi meliputi (a) artikel jurnal terbit 2019 hingga 2026 dalam bahasa Indonesia atau Inggris, (b) memiliki DOI aktif dan metadata yang dapat diverifikasi, (c) membahas profesionalisme atau kompetensi guru, pembelajaran berbasis budaya atau kearifan lokal, pedagogi kultural responsif, pemikiran Ki Hadjar Dewantara, kepemimpinan berbasis budaya, atau kebijakan keprofesian guru, dan (d) dapat diakses secara terbuka. Karya klasik yang menjadi dasar teori (buku dan artikel perintis) dikecualikan dari batas tahun. Kriteria eksklusi meliputi duplikasi, sumber tanpa metadata yang dapat diverifikasi, dan tulisan opini tanpa landasan ilmiah. Korpus akhir terdiri atas 21 artikel jurnal berfokus substantif, 2 artikel jurnal pendukung (metodologis dan teoretis), 4 buku, 2 laporan lembaga internasional, 3 dokumen kebijakan, serta 3 sumber berita atau data statistik untuk konteks.

2.3 Instrumen dan prosedur

Instrumen utama adalah peneliti sendiri yang dibantu matriks ekstraksi data. Matriks memuat identitas sumber (penulis, tahun, jurnal, DOI), fokus kajian, konteks dan jenjang pendidikan, desain penelitian, temuan utama, keterkaitan dengan dimensi profesionalisme guru, dan keterkaitan dengan kebijakan. Indikator analisis diturunkan dari dua kerangka, yaitu pendidikan kebudayaan Ki Hadjar Dewantara (kodrat alam dan kodrat zaman, sistem among, trikon, dan tripusat pendidikan) dan pedagogi kultural responsif, yang mencakup prestasi akademik, kompetensi kultural, dan kesadaran sosiopolitik (Ladson-Billings, 1995) serta pemanfaatan pengetahuan dan kerangka acuan budaya peserta didik (Setiawan et al., 2026).

Prosedur penelitian berlangsung dalam enam tahap: (1) perumusan masalah dan penetapan kerangka analisis; (2) penelusuran sumber berdasarkan kata kunci; (3) seleksi berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi; (4) ekstraksi data ke dalam matriks; (5) analisis isi dan pengodean; serta (6) sintesis dan konstruksi model konseptual. Keterpercayaan

data diupayakan melalui triangulasi sumber (artikel jurnal, buku, dan dokumen kebijakan), jejak audit pada matriks ekstraksi, dan penelusuran ulang setiap rujukan ke metadata sumber aslinya, termasuk DOI.

2.4 Analisis data dan etika penelitian

Data dianalisis dengan analisis isi (*content analysis*) yang menafsirkan teks secara sistematis untuk menarik inferensi yang dapat direplikasi (Krippendorff, 2019). Analisis berlangsung secara deduktif-induktif: kategori awal diturunkan dari kerangka Ki Hadjar Dewantara dan pedagogi kultural responsif, kemudian dikembangkan secara induktif dari temuan sumber. Langkahnya meliputi penentuan unit analisis (pernyataan temuan, konsep, dan rekomendasi), pengodean terbuka, pengelompokan kode menjadi kategori, penarikan inferensi, dan perumusan dimensi. Hasil analisis disintesis secara naratif-tematik dan dipetakan terhadap prinsip pendidikan berkemajuan serta rumusan kebijakan keprofesian guru yang berlaku.

Penelitian ini tidak melibatkan partisipan sehingga tidak memerlukan persetujuan partisipan, perlindungan identitas, maupun persetujuan etik. Integritas akademik dijaga dengan mengutip setiap gagasan sesuai sumbernya, memverifikasi metadata dan DOI, serta tidak mengubah makna temuan sumber. Keterbatasan metode, yaitu keterjangkauan pustaka terbuka dan potensi bias seleksi, dinyatakan pada bagian pembahasan.

3 HASIL

3.1 Gambaran umum literatur

Gambaran umum literatur disajikan pada Tabel 1. Dari 21 artikel jurnal berfokus substantif, 17 artikel (81%) terbit pada 2024 hingga 2026, yaitu tujuh artikel pada 2026, lima pada 2025, dan lima pada 2024, sedangkan sisanya terbit pada 2019, 2021, dan 2023. Dominasi publikasi mutakhir ini menandakan bahwa topik etnopedagogi, pemikiran Ki Hadjar Dewantara, dan kebijakan keprofesian guru sedang menguat dalam wacana akademik seiring implementasi Kurikulum Merdeka. Konteks empiris tersebar di Jambi, Lombok Barat, Sumatra Selatan, Ngada, Pacitan, dan wilayah budaya Minangkabau, namun sebagian besar studi etnopedagogi berlangsung pada jenjang sekolah dasar (Fuadi et al., 2024; Lawe et al., 2025; Syahrial et al., 2019; Uswatun et al., 2026). Dari sisi desain, mayoritas studi berupa kajian pustaka atau studi kualitatif berskala kecil, dan hanya sedikit yang memakai survei, seperti Nurbaya et al (2026)

Tabel 1 Gambaran umum literatur dalam korpus kajian

Fokus kajian	n	Sumber (nama, tahun)	Kecenderungan temuan
Etnopedagogi dan kearifan lokal dalam pembelajaran	5	(Lawe et al., 2025; Silva et al., 2025; Suryaningsih et al., 2023; Syahrial et al., 2019; Uswatun et al., 2026)	Budaya lokal meningkatkan karakter, motivasi, dan pemahaman, tetapi implementasinya terhambat bahan ajar, pelatihan, dan dukungan kebijakan
Pedagogi kultural responsif	3	(Nurbaya et al., 2026; Peterson & Jensen, 2025; Setiawan et al., 2026)	Kompetensi kultural guru dan relasi guru-siswa menentukan; pemahaman filosofis calon guru lemah; kajian masih berpusat di kelas
Pemikiran Ki Hadjar Dewantara	5	(Basuni et al., 2021; Cahyaningsih et al., 2025; Fuadi et al., 2024; Gantina et al., 2025; Suyono et al., 2026)	Landasan pendidikan inklusif, berpusat pada peserta didik, dan berakar budaya; otonomi menyempit akibat birokrasi
Profesionalisme, kompetensi, sertifikasi, dan distribusi guru	5	(Innayatun & Wibowo, 2024; Latifah et al., 2026; Lopes et al., 2024; Rosyid et al., 2026; Yulianika, 2024)	Kebijakan cenderung administratif; distribusi dan kualifikasi timpang; perlu profesionalisme transformatif dan pengembangan berkelanjutan
Kepemimpinan berbasis budaya lokal	1	(Syafrin et al., 2026)	Kepemimpinan transformasional berbasis nilai lokal memperkuat budaya sekolah positif
Pendidikan berkemajuan	1	(Tentiasih et al., 2023)	Pendidikan berkemajuan berpijak pada misi sosial pendidikan bermutu bagi semua
Konteks capaian belajar dan reformasi	1	(Bilad et al., 2024)	Skor PISA 2022 menurun, kesenjangan sosial ekonomi melebar; diperlukan kurikulum, pelatihan guru, dan asesmen yang kontekstual
Jumlah	**21**		

Tabel 1 juga memperlihatkan pola yang menjadi dasar kesenjangan penelitian. Kelompok studi etnopedagogi dan kearifan lokal serta kelompok pedagogi kultural responsif banyak membahas strategi pembelajaran dan kesiapan guru, kelompok pemikiran Ki Hadjar Dewantara membahas landasan filosofis dan kebijakan secara umum, sedangkan kelompok kebijakan keprofesian guru membahas sertifikasi, kompetensi, dan distribusi

tanpa dimensi budaya. Tidak satu pun artikel dalam korpus yang secara bersamaan menghubungkan etnopedagogi, profesionalisme guru, dan kebijakan pendidikan berkemajuan.

3.2 Sintesis dimensi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi

Sintesis hasil analisis isi menghasilkan empat dimensi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi, yang dirangkum pada Tabel 2. Keempat dimensi tersebut diturunkan dari irisan antara kerangka pendidikan kebudayaan Ki Hadjar Dewantara, pedagogi kultural responsif, dan bukti dari studi empiris maupun konseptual dalam korpus.

Tabel 2 Dimensi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi hasil sintesis

Dimensi	Indikator konseptual	Dukungan literatur (nama, tahun)	Landasan teoretis
Kompetensi pedagogis kontekstual	Merancang, melaksanakan, dan menilai pembelajaran berdasarkan konteks peserta didik; menyusun materi berbasis lingkungan; berperan sebagai fasilitator	(Fuadi et al., 2024; Lawe et al., 2025; Silva et al., 2025; Syahrial et al., 2019)	Sistem among; kodrat alam dan kodrat zaman (Dewantara, 1962)
Kepekaan kultural	Memahami latar budaya peserta didik; membangun relasi yang menghargai identitas; peka terhadap ketimpangan struktural	(Nurbaya et al., 2026; Peterson & Jensen, 2025; Setiawan et al., 2026)	Pedagogi kultural responsif (Helsel, 2020; Ladson-Billings, 1995)
Integrasi nilai kearifan lokal dalam pembelajaran	Memadukan pengetahuan dan nilai lokal dalam kurikulum, asesmen, dan kegiatan sekolah secara kritis dan selektif	(Alwasilah et al., 2020; Cahyaningsih et al., 2025; Gantina et al., 2025; Suryaningsih et al., 2023; Uswatun et al., 2026)	Etnopedagogi; trikon (Dewantara, 1962)
Kepemimpinan transformatif sebagai agen pelestari budaya	Menggerakkan komunitas belajar, menjadi teladan, menjalin kerja sama dengan masyarakat, dan melestarikan budaya	(Lopes et al., 2024; Syafrin et al., 2026; Tentiasih et al., 2023; Uswatun et al., 2026)	Profesionalisme transformatif; tripusat pendidikan (Dewantara, 1962)

Dimensi pertama, kompetensi pedagogis kontekstual, merujuk pada kemampuan guru merancang, melaksanakan, dan menilai pembelajaran dengan bertolak dari kondisi nyata peserta didik dan lingkungannya. Syahrial et al (2019) menunjukkan bahwa pengetahuan etnokonstruktivisme berpengaruh pada kompetensi pedagogik guru. Fuadi et al (2024) menggambarkan guru dalam sistem among sebagai pendidik, manajer, dan fasilitator, dan Silva et al (2025) memperlihatkan bahwa guru menyusun sendiri materi ajar berbasis

budaya ketika sumber belajar yang relevan tidak tersedia. Sebaliknya, Lawe et al (2025) menemukan bahwa penerapan pembelajaran berbasis etnosains terhambat keterbatasan bahan ajar, pelatihan, dan dukungan kebijakan, yang berarti kompetensi ini tidak dapat dibebankan pada guru secara individual.

Dimensi kedua, kepekaan kultural, mencakup kesadaran guru terhadap latar budaya peserta didik, kemampuan membangun relasi yang menghargai identitas mereka, dan kesadaran terhadap ketimpangan struktural. Ketiga unsur ini sejalan dengan tiga kriteria pedagogi relevan budaya yaitu keberhasilan akademik, kompetensi kultural, dan kesadaran sosiopolitik (Ladson-Billings, 1995), serta dengan gagasan pengajaran responsif budaya yang menjadikan pengetahuan dan kerangka acuan budaya peserta didik sebagai sarana belajar (Helsel, 2020). Setiawan et al (2026) mengidentifikasi pengembangan kompetensi kultural pendidik dan penguatan relasi guru-siswa sebagai strategi inti, tetapi menilai kajian masih kurang menyentuh ketimpangan struktural. Nurbaya et al (2026) menunjukkan bahwa calon guru lemah pada landasan filosofis dan historis pendekatan ini, dan Peterson & Jensen (2025) mengaitkan sumber daya berupa otonomi dan pengembangan profesional dengan efikasi diri guru dalam menghadapi keragaman.

Dimensi ketiga, integrasi nilai kearifan lokal dalam pembelajaran, merupakan inti etnopedagogi, yakni praktik pendidikan yang menjadikan pengetahuan dan nilai lokal sebagai sumber inovasi dan pemberdayaan (Alwasilah et al., 2020). Bukti empiris menunjukkan manfaatnya terhadap karakter, kebanggaan budaya, motivasi, dan pemahaman (Uswatun et al., 2026), tetapi juga keterbatasannya ketika tidak didukung asesmen formal dan pengembangan profesional (Silva et al., 2025). Suryaningsih et al (2023) menunjukkan bahwa muatan kearifan lokal dalam mata pelajaran Pancasila membuahkan pengetahuan dan keterampilan kewargaan, tetapi disposisi kewargaan belum utuh karena kompetensi guru yang lemah. Pada tataran filosofis, asas kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas menyediakan pedoman agar integrasi ini tidak berhenti pada pelestarian, melainkan mempertemukan budaya sendiri dengan unsur luar secara selektif (Dewantara, 1962), sebagaimana tersirat dalam tafsir Cahyaningsih et al (2025) & Gantina et al (2025) tentang pendidikan yang berpusat pada peserta didik dan berakar pada nilai moral dan budaya setempat.

Dimensi keempat, kepemimpinan transformatif sebagai agen pelestari budaya, menempatkan guru bukan hanya pelaksana kurikulum, melainkan penggerak perubahan di sekolah dan masyarakat. Syafrin et al (2026) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional yang berpijak pada nilai Minangkabau tampil dalam visi bersama, komunikasi inspiratif, keteladanan moral, dan pengambilan keputusan partisipatif, serta menopang budaya sekolah yang kolaboratif. Uswatun et al (2026) menegaskan peran kerja sama sekolah dan masyarakat dalam menopang pembelajaran berbasis budaya, dan Lopes et al (2024) menunjukkan bahwa profesionalisme transformatif, yaitu

profesionalisme yang menyatu dengan agensi, dapat memulihkan makna profesional guru melalui pengembangan profesional, kepemimpinan sekolah, dan riset oleh guru. Dalam kerangka Ki Hadjar Dewantara, dimensi ini berpadu dengan peran guru sebagai pamong yang memberi teladan, membangun kemauan belajar, dan memberi dorongan dari belakang (Dewantara, 1962; Fuadi et al., 2024).

3.3 Keselarasan dengan prinsip pendidikan berkemajuan

Pemetaan terhadap prinsip pendidikan berkemajuan menunjukkan keselarasan pada tiga hal. Prinsip pencerahan tercermin pada dimensi kompetensi pedagogis kontekstual dan integrasi kearifan lokal, karena keduanya menempatkan pendidikan sebagai proses memerdekakan cara berpikir peserta didik melalui pengetahuan yang bermakna bagi kehidupannya (Basuni et al., 2021; Gantina et al., 2025). Prinsip inklusivitas tercermin pada dimensi kepekaan kultural, yang sejalan dengan misi sosial pendidikan berkemajuan untuk menyediakan pendidikan bermutu bagi seluruh warga, termasuk kelompok minoritas dan wilayah beragam (Tentiasih et al., 2023). Prinsip keberpihakan pada konteks lokal tercermin pada dimensi integrasi kearifan lokal dan kepemimpinan transformatif, yang menuntut guru berperan di dalam komunitasnya (Syafrin et al., 2026; Uswatun et al., 2026)

3.4 Posisi dimensi dalam kebijakan keprofesian guru

Posisi keempat dimensi tersebut dalam kebijakan keprofesian guru yang berlaku dirangkum pada Tabel 3. Secara umum, sumber dalam korpus menunjukkan bahwa kebijakan keprofesian cenderung bersifat administratif, sedangkan dimensi etnopedagogis hanya muncul secara parsial dan belum menjadi bagian terstruktur dari standar, sertifikasi, dan pengembangan profesi.

Tabel 3 Kesenjangan antara dimensi etnopedagogis dan kebijakan keprofesian guru

Ranah kebijakan	Kecenderungan saat ini	Dimensi etnopedagogis yang belum terakomodasi	Sumber (nama, tahun)
Standar kompetensi guru	Empat kompetensi umum yang seragam; aspek kultural peserta didik disebut secara umum	Integrasi kearifan lokal; kepemimpinan kultural	(Menteri Pendidikan Nasional, 2007; Pemerintah Republik Indonesia, 2005)
Sertifikasi guru	Menekankan kepatuhan administratif; pengembangan pascasertifikasi minim	Kepekaan kultural dan kompetensi pedagogis kontekstual sebagai bukti kompetensi	(Rosyid et al., 2026)

Ranah kebijakan	Kecenderungan saat ini	Dimensi etnopedagogis yang belum terakomodasi	Sumber (nama, tahun)
Pengembangan keprofesian berkelanjutan	Terbatas dan kurang kontekstual; dukungan institusional lemah	Pelatihan berbasis budaya daerah; komunitas belajar guru	(Lawe et al., 2025; Silva et al., 2025)
Kurikulum dan pendidikan calon guru	Pemahaman filosofis dan historis pembelajaran responsif budaya lemah	Landasan pendidikan kebudayaan dan kepekaan kultural	(Nurbaya et al., 2026)
Otonomi dan tata kelola	Beban pelaporan dan kontrol kurikulum sentralistik	Ruang kepemimpinan transformatif dan keputusan kontekstual guru	(Lopes et al., 2024; Suyono et al., 2026)
Distribusi dan kualifikasi guru	Penyebaran timpang; guru nonsarjana lemah pada perencanaan dan asesmen	Pemerataan kompetensi kontekstual di wilayah terpencil	(Innayatun & Wibowo, 2024; Latifah et al., 2026; Yulianika, 2024)

Rumusan kompetensi guru dalam Permendiknas Nomor 16 Tahun 2007 memang menyebut karakteristik sosial dan kultural peserta didik, tetapi pada tataran umum rumusan tersebut tidak menjabarkan kemampuan mengintegrasikan pengetahuan lokal dan memimpin pelestarian budaya sebagai kompetensi profesional (Menteri Pendidikan Nasional, 2007). Pada praktik sertifikasi, Rosyid et al (2026) menemukan penekanan pada kepatuhan administratif dan minimnya pengembangan pascasertifikasi. Pada praktik pembelajaran, Suyono et al (2026) menemukan bahwa beban pelaporan dan kontrol kurikulum sentralistik menggerus otonomi, sementara Lawe et al (2025) & Silva et al (2025) menemukan bahwa guru yang berupaya mengintegrasikan budaya lokal berjalan tanpa kerangka asesmen, bahan ajar, dan pelatihan yang memadai. Pada pendidikan calon guru, Nurbaya et al (2026) menunjukkan lemahnya pemahaman filosofis dan historis pembelajaran responsif budaya. Dari sisi pemerataan, ketimpangan distribusi guru dan kualifikasi guru nonsarjana yang dilaporkan memperbesar risiko kesenjangan kualitas pembelajaran kontekstual antarwilayah (Innayatun & Wibowo, 2024; Latifah et al., 2026; Yulianika, 2024)

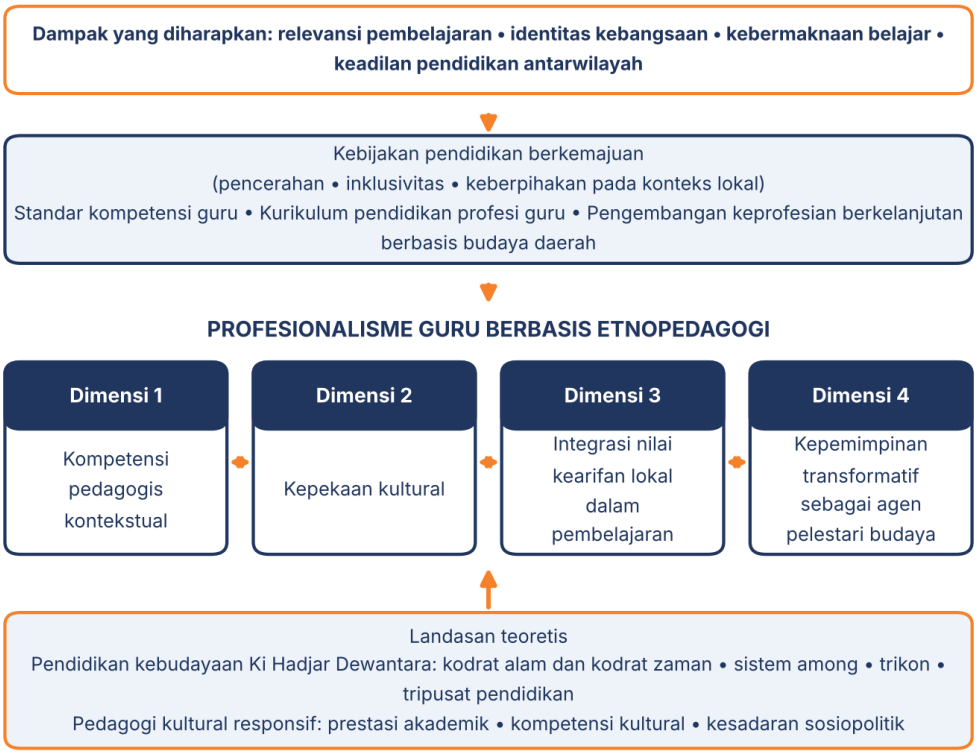
4 PEMBAHASAN

4.1 Konstruksi profesionalisme guru berbasis etnopedagogi

Jawaban atas rumusan masalah pertama ialah bahwa profesionalisme guru berbasis etnopedagogi dikonstruksi dari empat dimensi yang saling menopang yakni kompetensi pedagogis kontekstual, kepekaan kultural, integrasi nilai kearifan lokal dalam pembelajaran, dan kepemimpinan transformatif sebagai agen pelestari budaya. Konstruksi ini bergeser dari pandangan teknokratis yang menilai profesionalisme dari

kepemilikan kompetensi yang seragam menuju pandangan yang memaknai profesionalisme sebagai kecakapan menafsirkan dan menjawab konteks. Pergeseran ini sejalan dengan kritik terhadap profesionalisme yang dibentuk oleh logika reformasi neoliberal dan usul mereka tentang profesionalisme transformatif (Lopes et al., 2024). Dengan demikian, temuan penelitian ini tidak menolak standar, melainkan menambahkan dimensi kultural-transformatif pada profesionalisme yang selama ini cenderung bersifat teknis.

Dimensi-dimensi tersebut tidak berdiri sendiri. Kepekaan kultural merupakan prasyarat bagi pemilihan dan penafsiran nilai lokal yang akan diintegrasikan; tanpa kepekaan, integrasi berisiko menjadi pelestarian simbolik atau esensialisasi budaya. Hal ini mengingatkan pada kritik bahwa praktik di Indonesia cenderung berpusat pada lokalisasi konten dan kurang menyentuh ketimpangan struktural (Setiawan et al., 2026), sehingga dimensi kepekaan kultural perlu memuat kesadaran sosiopolitik sebagaimana dirumuskan Ladson-Billings (1995). Sebaliknya, integrasi kearifan lokal tanpa kompetensi pedagogis kontekstual menghasilkan kegiatan budaya yang terpisah dari tujuan belajar, seperti terlihat pada temuan Suryaningsih et al (2023) bahwa kemampuan kewargaan berkembang tetapi disposisi belum utuh ketika kompetensi guru lemah. Adapun kepemimpinan transformatif menjadi payung yang menggerakkan ketiganya pada tingkat sekolah dan masyarakat, sebagaimana tampak pada kepemimpinan berbasis nilai Minangkabau yang memperkuat budaya sekolah (Syafrin et al., 2026) dan kerja sama sekolah-masyarakat dalam pembelajaran berbasis budaya (Uswatun et al., 2026). Hubungan antardimensi ini diringkas pada Gambar 1.



Gambar 1 Model konseptual profesionalisme guru berbasis etnopedagogi untuk kebijakan pendidikan berkemajuan

4.2 Relevansi bagi kebijakan pendidikan berkemajuan

Jawaban atas rumusan masalah kedua ialah bahwa keempat dimensi tersebut selaras dengan prinsip pendidikan berkemajuan, yaitu pencerahan, inklusivitas, dan keberpihakan pada konteks lokal, tetapi belum terakomodasi memadai dalam standar kompetensi, sertifikasi, dan pengembangan profesi guru yang cenderung administratif. Keselarasan ini memiliki landasan historis dan normatif. Secara historis, pendidikan berkemajuan bertumpu pada pembaruan yang berorientasi pada layanan pendidikan bermutu bagi semua (Tentiasih et al., 2023), sedangkan Ki Hadjar Dewantara menempatkan budaya sendiri sebagai dasar kemajuan, bukan penghalangnya (Dewantara, 1962; Gantina et al., 2025). Secara normatif, Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional telah memuat nilai kultural dan kemajemukan sebagai asas penyelenggaraan pendidikan, sehingga integrasi etnopedagogi dalam profesionalisme guru merupakan penjabaran asas yang sudah ada, bukan tambahan yang asing.

Kesenjangan yang ditemukan konsisten dengan temuan lintas studi. Penekanan administratif pada sertifikasi (Rosyid et al., 2026) dan beban pelaporan yang menggerus

otonomi menjelaskan mengapa guru yang berupaya mengintegrasikan budaya lokal harus bekerja secara mandiri tanpa kerangka asesmen, bahan ajar, dan pelatihan yang memadai (Lawe et al., 2025; Silva et al., 2025; Suyono et al., 2026). Kesenjangan ini diperparah oleh ketimpangan distribusi dan kualifikasi guru (Innayatun & Wibowo, 2024; Latifah et al., 2026; Yulianika, 2024). Dengan demikian, persoalannya terletak pada rancangan sistem, bukan semata pada kemauan guru. Temuan ini juga membantu menafsirkan capaian PISA yang stagnan: perbaikan skor yang kecil dan tidak signifikan secara statistik serta kesenjangan sosial ekonomi yang melebar menunjukkan perlunya pembelajaran yang lebih relevan dan bermakna bagi peserta didik yang beragam (Bilad et al., 2024; Jakarta Post Editorial Board, 2026). Penelitian ini tidak mengklaim bahwa etnopedagogi merupakan penyebab langsung perbaikan capaian PISA, tetapi memandangnya sebagai salah satu jalur yang masuk akal untuk meningkatkan relevansi dan kebermaknaan belajar yang ditekankan UNESCO (2021).

Dampak yang diharapkan dari penguatan dimensi ini yakni relevansi pembelajaran, identitas kebangsaan, kebermaknaan belajar, dan keadilan pendidikan antarwilayah, memiliki dukungan awal dari studi empiris. Uswatun et al (2026) melaporkan peningkatan motivasi, pemahaman, dan kebanggaan budaya, dan Syafrin et al (2026) melaporkan penguatan disiplin dan karakter hormat melalui budaya sekolah berbasis nilai lokal. Namun, bukti tersebut berasal dari studi kualitatif berskala kecil dan belum menguji hubungan sebab-akibat, sehingga pernyataan dampak dalam penelitian ini perlu dibaca sebagai potensi yang memerlukan pengujian empiris lanjutan.

4.3 Kontribusi bagi kebijakan pendidikan dan profesionalisme guru

Bagi kebijakan pendidikan, penelitian ini menawarkan tiga arah pembaruan. Pertama, standar kompetensi guru perlu menambahkan indikator yang menjabarkan kemampuan mengintegrasikan pengetahuan lokal secara kritis dan memimpin pelestarian budaya, tidak hanya menyebut karakteristik kultural peserta didik. Kedua, kurikulum pendidikan profesi guru perlu memperkuat landasan filosofis dan historis pendidikan kebudayaan serta pembelajaran responsif budaya, mengingat lemahnya pemahaman calon guru pada aspek ini (Nurbaya et al., 2026). Ketiga, pengembangan keprofesian berkelanjutan perlu berbasis budaya daerah dan diselenggarakan melalui komunitas belajar dengan dukungan bahan ajar dan kerangka asesmen yang memadai sebagaimana dibutuhkan guru yang menjadi subjek studi Lawe et al (2025) & Silva et al (2025). Rekomendasi Rosyid et al (2026) tentang pasangan sertifikasi dan pengembangan berkelanjutan, supervisi akademik yang humanistik, serta komunitas belajar guru sejalan dengan arah tersebut. Selain itu, otonomi guru dan sekolah perlu diperkuat melalui pengurangan beban administratif.

Bagi profesionalisme guru, konstruksi ini memberi bahasa baru untuk memaknai kemajuan profesional. Guru tidak hanya dinilai dari kelengkapan dokumen dan

kepemilikan sertifikat, tetapi dari kemampuannya membaca konteks, menjembatani budaya peserta didik dengan tujuan belajar nasional, dan menggerakkan komunitas. Bagi guru di sekolah dengan keragaman budaya, kerangka ini dapat menjadi panduan refleksi diri dan perencanaan pengembangan profesional. Bagi pemangku kebijakan daerah, kerangka ini membuka ruang kebijakan muatan lokal dan pelatihan guru yang berbasis budaya daerah, selama dilengkapi pemerataan distribusi dan kualifikasi guru agar tidak memperlebar kesenjangan antarwilayah (Innayatun & Wibowo, 2024; Latifah et al., 2026).

4.4 Keterbatasan penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, korpus terbatas pada pustaka yang dapat diakses secara terbuka dan berbahasa Indonesia atau Inggris, sehingga potensi bias seleksi tidak dapat dihilangkan. Kedua, sebagian besar studi empiris dalam korpus berskala kecil dan berfokus pada jenjang sekolah dasar, sehingga generalisasi ke jenjang menengah dan ke wilayah lain perlu hati-hati. Ketiga, model empat dimensi merupakan konstruksi konseptual yang belum diuji secara empiris, dan telaah terhadap rumusan kebijakan dilakukan pada tataran umum rumusan, bukan analisis dokumen kebijakan secara menyeluruh.

5 SIMPULAN

Berdasarkan rumusan masalah pertama, profesionalisme guru berbasis etnopedagogi terdiri atas empat dimensi, yaitu kompetensi pedagogis kontekstual, kepekaan kultural, integrasi nilai kearifan lokal dalam pembelajaran, dan kepemimpinan transformatif sebagai agen pelestari budaya. Konstruksi ini memperluas makna profesionalisme dari kecakapan teknis menuju kecakapan kultural-transformatif yang berakar pada nilai dan konteks budaya lokal. Berdasarkan rumusan masalah kedua, keempat dimensi tersebut selaras dengan prinsip pendidikan berkemajuan, yakni pencerahan, inklusivitas, dan keberpihakan pada konteks lokal, tetapi belum terakomodasi memadai dalam standar kompetensi, sertifikasi, dan pengembangan profesi guru yang cenderung administratif.

Implikasinya, kebijakan keprofesian guru perlu mengintegrasikan perspektif etnopedagogi dalam standar kompetensi guru, kurikulum pendidikan profesi guru, dan pelatihan berkelanjutan berbasis budaya daerah, disertai pengurangan beban administratif dan pemerataan distribusi guru. Pengembangan penelitian selanjutnya dapat berupa pengujian empiris model empat dimensi melalui penelitian kuantitatif atau campuran dengan pengembangan instrumen, kajian kebijakan berbasis analisis dokumen yang lebih rinci, penelitian pengembangan atau tindakan pada program pendidikan profesi guru, serta studi lintas konteks budaya dan jenjang pendidikan, termasuk jenjang menengah dan wilayah terpencil.

PERNYATAAN PENULIS

Pendanaan: penelitian ini tidak menerima pendanaan khusus dari lembaga mana pun. Konflik kepentingan: penulis menyatakan tidak terdapat konflik kepentingan. Ketersediaan data pada penelitian ini menggunakan sumber pustaka yang seluruhnya tercantum dalam daftar pustaka dan dapat ditelusuri melalui DOI atau tautan yang disertakan.

Dalam proses penyusunan naskah ini, penulis menggunakan beberapa perangkat kecerdasan artifisial generatif yaitu Claude (Anthropic), ChatGPT (OpenAI), Mendeley, dan Connected Papers. Claude dan ChatGPT digunakan untuk membantu penelusuran referensi yang relevan dengan topik penelitian serta membantu proses parafrase kalimat agar sesuai dengan kaidah akademik dan terhindar dari kemiripan redaksional dengan sumber asli. Mendeley digunakan untuk mengelola sitasi serta mencocokkan kesesuaian antara kutipan dalam naskah dengan daftar pustaka. Connected Papers digunakan untuk menelusuri dan memetakan keterkaitan antar-artikel guna memastikan relevansi dan kelengkapan referensi yang digunakan. Seluruh proses identifikasi, kategorisasi, interpretasi, sintesis data, serta simpulan penelitian tetap sepenuhnya merupakan hasil pemikiran, analisis, dan tanggung jawab penulis.

DAFTAR PUSTAKA

Alwasilah, A. C., Suryadi, K., & Karyono, T. (2020). *Etnopedagogi: Landasan Praktek Pendidikan dan Pendidikan Guru*. Kiblat Buku Utama.

Basuni, A., Ma'mur, I., & Kurniawan, A. F. (2021). Freedom to Learn Manifesto of Ki Hadjar Dewantara's Educational Philosophy (A new formula in PAI learning). *International Journal of Nusantara Islam*, *9*(2), 548–560. https://doi.org/10.15575/ijni.v9i2.16871

Bilad, M. R., Zubaidah, S., & Prayogi, S. (2024). Addressing the PISA 2022 Results: A Call for Reinvigorating Indonesia's Education System. *International Journal of Essential Competencies in Education*, *3*(1), 1–12. https://doi.org/10.36312/ijece.v3i1.1935

Cahyaningsih, E., Tjalla, A., & Soeprijanto. (2025). Revealing the Legacy of Ki Hajar Dewantara: Reforming Educational Policies in the Contemporary Context. *PEDAGODIA: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *23*(1), 43–56. https://doi.org/10.17509/pdgia.v23i1.76775

Dewantara, K. H. (1962). *Karya Ki Hadjar Dewantara bagian pertama : pendidikan*. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa Yogyakarta.

Fuadi, S., Suwarniti, U., & Soedjono. (2024). Peran guru dalam implementasi sistem among di SD Negeri 01 Mulyoharjo. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *9*(4), 1503–1512. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/20331

Gantina, G., Herlambang, Y. T., & Muhtar, T. (2025). Reinterpretasi Konsepsi Ki Hadjar Dewantara: Studi Kritis dalam Perspektif Filosofis-Pedagogis. *Ideguru: Jurnal Karya*

Ilmiah Guru, *10*(2), 1271–1277. https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i2.1518

Helsel, C. (2020). Culturally Responsive Teaching. *The Wabash Center Journal on Teaching*, *1*(3). https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i3.1798

Innayatun, N., & Wibowo, A. (2024). THE IMPACT OF UNEQUAL DISTRIBUTION OF TEACHERS ON THE QUALITY OF EDUCATION IN INDONESIA. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *9*(3), 170–178. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/16402

Jakarta Post Editorial Board. (2026). *Learning first*. https://www.thejakartapost.com/opinion/2026/09/24/learning-first

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.).* SAGE Publications.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, *32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Latifah, R., Rahman, M. A., & Muslihah, N. N. (2026). ANALISIS KETIMPANGAN DISTRIBUSI GURU DAN DAMPAKNYA TERHADAP KOMPETENSI GURU SEKOLAH DASAR. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *11*(02), 289–294. https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.46083

Lawe, Y. U., Dolo, F. X., & Uta, A. (2025). Analysis of the Implementation of An Ethnoscience-Based Learning Approach in Elementary Science Education. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *11*(10), 939–948. https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i10.12450

Lopes, A., Folque, A., Marta, M., & de Sousa, R. T. (2024). Teacher professionalism towards transformative education: insights from a literature review. *Professional Development in Education*, *50*(5), 832–846. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235572

Menteri Pendidikan Nasional. (2007). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. In *Kementerian Pendidikan Nasional*.

Muhamad, N. (2024). *Number of Teachers in 38 Indonesian Provinces, First Semester of the 2024/2025 Academic Year*. https://databoks.katadata.co.id/en/education/statistics/66fcf191c22be/number-of-teachers-in-38-indonesian-provinces-first-semester-of-the-20242025-academic-year

Nurbaya, S., Kumalasari, M. A., & Pratiwi, K. H. (2026). Exploration of pedagogic competence of teacher professional education students towards the culturally responsive teaching. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, *10*(1), 83–97. https://journal.uny.ac.id/index.php/jk/article/view/86658

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Pemerintah Republik Indonesia. (2005). *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*.

Peterson, J. M., & Jensen, M. T. (2025). Teacher self-efficacy in relation to cultural and linguistic diversity in K–12 settings: a systematic review. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1531481

Purba, K. N. S. (2026). *Education PISA 2025: Indonesia's Literacy and Science Scores Improve*. https://rri.co.id/en/education/2719656/pisa-2025-indonesias-literacy-and-science-scores-improve

Rosyid, A., Romansah, S., Sari, D. R., & Masduki. (2026). Problematika Kebijakan Peningkatan Kualitas Guru: Antara Sertifikat dan Realitas di Lapangan. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *11*(2), 207–219. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/48702

Setiawan, S., Rahmadani, N. P., & Hanafi, H. (2026). A Systematic Review of Culturally Responsive Teaching in Global and Indonesian Contexts. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, *11*(1), 91–102. https://doi.org/10.32528/ellite.v11i1.5679

Silva, S. F., Usra, M., Farida, F., Hartono, H., & Siahaan, S. M. (2025). Educators' Perspectives on Integrating South Sumatran Local Wisdom in English Language Teaching: An Ethnopedagogical Inquiry. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, *12*(2), 823–847. https://doi.org/10.19109/ejpp.v12i2.31837

Suryaningsih, A., Winarno, W., Hed, N. M., & Widiatmaka, P. (2023). Exploring citizenship competencies in Pancasila subjects through local wisdom in the Merdeka curriculum. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, *20*(2), 383–392. https://doi.org/10.21831/jc.v20i2.61550

Suyono, Rejokirono, Purbonuswanto, W., & Haryanto, S. (2026). Revitalizing Ki Hadjar Dewantara's Philosophy in the Context of 21st Century Education Reform. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *12*(1), 901–908. https://doi.org/10.29303/jppipa.v12i1.13183

Syafrin, D., Gistituati, N., Rusdinal, R., & Nellitawati, N. (2026). Transformational Leadership and the Strengthening of Positive School Culture Based on Minangkabau Local Values. *Jurnal Socius: Journal of Sociology Research and Education*, *13*(1), 97–108. https://doi.org/10.24036/scs.v13i1.1039

Syahrial, S., Asrial, A., Kurniawan, D. A., Chan, F., Hariandi, A., Pratama, R. A., Nugroho, P., & Septiasari, R. (2019). The impact of etnocontructivism in social affairs on pedagogic competencies. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *8*(3), 409. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.20242

Synder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

Tentiasih, S., Khozin, K., & Hakim, N. (2023). Analyzing KH Ahmad Dahlan's Ideas on Progressive Islamic Education within the Muhammadiyah Framework. *Potret*

Pemikiran, *27*(2), 201. https://doi.org/10.30984/pp.v27i2.2779

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pub. L. No. 20.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Uswatun, Milandari, B. D., Bilal, A. I., Garba, M. M., & Hafeez, M. (2026). The effectiveness of ethnopedagogy in revitalising local wisdom in formal education: A phenomenological review. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*, *6*(4), 1260–1274. https://doi.org/10.59672/ijed.v6i4.5742

Yulianika. (2024). Professional Competence and Pedagogical Challenges: A Systematic Study of Non-Degree Teachers in Indonesia. *Journal of Islamic Education Management Research*, *2*(2), 181–193. https://doi.org/10.14421/jiemr.2024.22-08