

Jalan Baru Menuju Reformasi Pendidikan Perempuan

(Feminist Legal Theory)

Dr. Anggreany Haryani Putri, S.H.,M.H.
Dr. Amalia Syauket, S.H.,M.Si.

Jalan Baru Menuju Reformasi Pendidikan Perempuan

(Feminist Legal Theory)

UU No. 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan Sifat Hak Cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Pelindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

i. Penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
ii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
iii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
iv. Penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

Jalan Baru Menuju Reformasi Pendidikan Perempuan

(Feminist Legal Theory)

Dr. Anggreany Haryani Putri, S.H., M.H.
Dr. Amalia Syauket, S.H., M.Si.

deepublish
Cerdas, Bahagia, Mulia, Lintas Generasi.

Jalan Baru Menuju Reformasi Pendidikan Perempuan
(Feminist Legal Theory)

Penulis : Dr. Anggreany Haryani Putri, S.H., M.H.
Dr. Amalia Syauket, S.H., M.Si.
Editor : Rizki Nur Utami
Proofreader : Reza Amellia
Desain *Cover* : Ali Hasan Zein
Tata Letak : Tata

Ukuran:
xii, 188 hlm., Uk.: 15.5x23 cm

ISBN:
978-634-01-2609-9

Cetakan Pertama:
April 2026

Hak Cipta 2026 pada Penulis

Diterbitkan Oleh:
PENERBIT DEEPUBLISH
(Grup Penerbitan CV BUDI UTAMA)
Anggota IKAPI (076/DIY/2012)
Jl. Rajawali, Gg. Elang 6, No. 3, Drono, Sardonoharjo, Ngaglik, Sleman
Jl. Kaliurang Km. 9,3 – Yogyakarta 55581
Telp./Faks : (0274) 4533427
Website : www.penerbitdeepublish.com
www.deepublishstore.com
E-mail : cs@deepublish.co.id

Hak cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

Isi di luar tanggung jawab percetakan.

PRAKATA

Pendidikan tidak pernah berdiri di ruang hampa. Ia lahir, tumbuh, dan dijalankan dalam lanskap sosial yang sarat dengan relasi kuasa, nilai, dan struktur ketimpangan. Oleh karena itu, hukum pendidikan tidak dapat dipahami semata-mata sebagai kumpulan norma teknis yang netral dan objektif, melainkan sebagai cermin dari cara negara dan masyarakat memaknai manusia, martabat, dan keadilan. Monograf ini disusun berangkat dari kesadaran tersebut, sekaligus dari kegelisahan intelektual atas kenyataan bahwa pendidikan yang secara normatif dijanjikan sebagai jalan emansipasi sering kali justru menjadi ruang reproduksi ketidakadilan.

Di Indonesia, kerangka hukum pendidikan telah memberikan pengakuan konstitusional yang kuat terhadap hak atas pendidikan. Namun, pengakuan normatif itu belum sepenuhnya bertransformasi menjadi keadilan yang dialami secara nyata oleh setiap subjek pendidikan. Di balik bahasa hukum yang tampak netral dan seragam, terdapat pengalaman-pengalaman yang terpinggirkan: perempuan yang pendidikannya terhambat oleh beban sosial dan kultural, penyandang disabilitas yang dihadapkan pada sistem yang tidak ramah perbedaan, serta kelompok marginal yang terpinggirkan oleh standar dan kebijakan yang tidak peka konteks. Monograf ini berupaya membuka lapisan-lapisan tersebut, dengan mempertanyakan kembali asumsi-asumsi dasar yang selama ini diterima begitu saja dalam hukum pendidikan.

Melalui lensa *Feminist Legal Theory*, monograf ini menempatkan hukum bukan sebagai kebenaran final, melainkan sebagai medan kontestasi makna. Klaim objektivitas dan netralitas hukum dipahami secara kritis sebagai konstruksi yang kerap menyamarkan relasi kuasa dominan. Dalam konteks pendidikan, hukum yang mengabaikan perbedaan pengalaman sosial tidak pernah benarbenar adil, karena keadilan tidak lahir dari keseragaman perlakuan, melainkan dari pengakuan atas kerentanan dan ketidaksetaraan yang nyata. Oleh karena itu, gagasan kesetaraan substantif dan pengarusutamaan gender tidak diposisikan sebagai pengecualian, melainkan sebagai prasyarat etik bagi hukum pendidikan yang berkeadilan.

Monograf ini juga berpijak pada keyakinan bahwa pendidikan pada hakikatnya adalah praktik moral dan politik. Ia tidak hanya membentuk kompetensi, tetapi juga kesadaran; tidak sekadar mencetak tenaga kerja, tetapi membentuk subjek warga negara. Dalam pengertian ini, pendidikan kritis dan emansipatoris menjadi ruang penting untuk menantang normalisasi ketimpangan dan membuka kemungkinan-kemungkinan baru bagi keadilan sosial. Institusi pendidikan, keluarga, komunitas, dan negara dipahami sebagai aktor-aktor yang saling terkait, yang bersama-sama memikul tanggung jawab etis dalam memastikan bahwa pendidikan tidak kehilangan orientasi kemanusiaannya.

Monograf ini tidak dimaksudkan sebagai kesimpulan akhir, melainkan sebagai undangan untuk berdialog. Ia mengajak pembaca untuk merenungkan kembali: keadilan macam apa yang ingin diwujudkan melalui pendidikan, dan siapa yang selama ini diuntungkan atau dirugikan oleh kerangka hukum yang ada. Dengan demikian, tulisan ini diharapkan dapat menjadi ruang refleksi bersama bagi akademisi, pembuat kebijakan, dan praktisi pendidikan, agar hukum pendidikan tidak berhenti pada kepatuhan prosedural, tetapi bergerak menuju keadilan yang hidup dan bermakna.

Akhirnya, monograf ini ditulis dengan keyakinan bahwa pendidikan yang berkeadilan bukan sekadar persoalan teknis kebijakan, melainkan pilihan moral dan politik tentang masa depan bersama. Pilihan itu menuntut keberanian untuk mengkritik, kerendahan hati untuk mendengar pengalaman yang terpinggirkan, dan komitmen berkelanjutan untuk mentransformasikan hukum menjadi alat emansipasi, bukan sekadar administrasi.

Jakarta, 2026

Salam hangat,
Penulis

KATA PENGANTAR PENERBIT

Puji syukur kami panjatkan kepada Tuhan Yang Maha Esa, karena berkat rahmat dan karunia-Nya, buku ***Jalan Baru Menuju Reformasi Pendidikan Perempuan (Feminist Legal Theory)*** dapat terwujud dan hadir di tengah-tengah masyarakat. Sebagai penerbit yang berkomitmen untuk mencerdaskan, membahagiakan, dan memuliakan umat manusia, kami merasa terhormat dapat berkontribusi dalam penyebaran ilmu pengetahuan dan pendidikan melalui penerbitan karya ini.

Melalui perspektif *Feminist Legal Theory*, buku ini mengungkap bahwa berbagai aturan dan kebijakan pendidikan yang tampak objektif sering kali masih terjebak dalam logika formalistik. Perlakuan yang seragam dalam praktiknya tidak selalu menghasilkan keadilan, bahkan dapat memperlebar ketidaksetaraan gender dan sosial yang sudah ada.

Buku ini juga menawarkan gagasan rekonstruksi hukum pendidikan yang berlandaskan keadilan substantif—sebuah pendekatan yang lebih peka terhadap pengalaman nyata dan keragaman kondisi sosial. Dengan demikian, hukum pendidikan diharapkan tidak hanya menjadi instrumen administratif, tetapi juga sarana pembebasan dan pemberdayaan bagi semua gender.

Terima kasih dan penghargaan terbesar kami sampaikan kepada penulis, Dr. Anggreany Haryani Putri, S.H., M.H., dan Dr. Amalia Syauket, S.H., M.Si., yang telah memberikan kepercayaan, perhatian, dan kontribusi penuh demi kesempurnaan buku ini. Kami berharap karya ini dapat memberikan kontribusi yang signifikan dalam perkembangan keilmuan di Indonesia. Semoga buku ini tidak hanya menjadi sumber informasi yang berharga, tetapi juga menginspirasi pembacanya untuk terus berkembang dan berkontribusi dalam membangun bangsa yang lebih baik.

Hormat Kami,

Penerbit Deepublish

DAFTAR ISI

PRAKATA ..... **v**
KATA PENGANTAR PENERBIT ..... **vii**
DAFTAR ISI ..... **viii**
DAFTAR GAMBAR ..... **x**
DAFTAR TABEL ..... **xi**

BAB I MENAKAR KEADILAN PENDIDIKAN BAGI PEREMPUAN **1**
A. Memahami Hak atas Pendidikan 5
B. Mengenal Wajah Patriarki 6
C. Membongkar *Feminist Legal Theory* 6

BAB II MELAWAN KETIMPANGAN: KEDAULATAN PEREMPUAN DI RUANG KELAS DAN MATA HUKUM **8**
A. Pendidikan sebagai Hak Asasi Manusia 9
B. Wajah Pendidikan dalam Konstitusional Era Ini 15
C. Sudahkah Pendidikan Adil bagi Perempuan? 22

BAB III KETIMPANGAN BUDAYA PATRIARKI DAN KONSTRUKSI DALAM PENDIDIKAN **30**
A. Patriarki Lebih dari Sekadar Budaya 31
B. Dampak Patriarki terhadap Pendidikan Perempuan 41
C. Ketidakadilan: Patriarki, Kelas, dan Wilayah 49

BAB IV MEMBACA HUKUM PENDIDIKAN DENGAN *FEMINIST LEGAL THEORY* 60
A. Perkembangan *Feminist Legal Theory* dan Sejarahnya 61
B. Netralitas Hukum: Siapa yang Sebenarnya Diuntungkan? 76
C. Menggugat Bias Gender di Balik Aturan Pendidikan 84

BAB V MEMBACA ULANG ARAH KEBIJAKAN PENDIDIKAN NASIONAL 92
A. Sensitivitas Gender dalam Kebijakan Pendidikan 93
B. Mengapa Kebijakan Pendidikan Masih Memihak Laki-Laki? 102
C. Menelusuri Jejak Ketimpangan Pendidikan di Masyarakat 110

BAB VI MENATA ULANG ATURAN PENDIDIKAN DARI LENSA PEREMPUAN 137
A. Urgensi Reformasi Hukum Pendidikan 137
B. Merancang Model Pendidikan yang Adil untuk Perempuan 149
C. Tanggung Jawab Bersama Menuju Pendidikan Setara 165

BAB VII PANGGILAN PERUBAHAN: MENYUDAHI NETRALITAS SEMU, MEWUJUDKAN KEADILAN NYATA 174

DAFTAR PUSTAKA 182

DAFTAR GAMBAR

Gambar 1. *Feminist Legal Theory* dan Dampaknya bagi Hukum Pendidikan 91
Gambar 2. Pendidikan Nasional dan Analisis Gender 97
Gambar 3. Kebijakan dan Keterbatasan Afirmatif 100
Gambar 4. Ketimpangan Implementasi Pendidikan di Daerah 107
Gambar 5. Diskriminatif Terselubung dan Praktiknya 110
Gambar 6. Pendidikan Anak Perempuan dan Perkawinan Dini 120

DAFTAR TABEL

Table 1. Aliran dalam *Feminist Legal Theory* 73

BAB I

MENAKAR KEADILAN PENDIDIKAN BAGI PEREMPUAN

Pendidikan mejadi dalam lingkup hak asasi manusia, secara konseptual dan normatif. Hal ini dikarenakan pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai hak yang berdiri sendiri (*standalone right*), tetapi *enabling right* bagi pemenuhan berbagai hak lain. Hak atas pendidikan akan memberikan kesempatan bagi seseorang untuk mengembangkan kapasitas intelektual, sosial, dan politik yang diperlukan saat berpartisipasi dalam kehidupan bermasyarakat dan bernegara. Menurut hukum internasional, pengakuan terhadap hak atas pendidikan tercermin secara eksplisit dalam Pasal 26 *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR). Menurut Tomasevski (2001), hal ini juga dipertegas dalam Pasal 13 *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR), yang menempatkan negara sebagai *primary duty bearer* dalam menjamin pendidikan yang nondiskriminatif, inklusif, dan berkeadilan.

Di Indonesia, hak atas pendidikan memiliki legitimasi konstitusional yang kuat melalui Pasal 28C ayat (1) dan Pasal 31 UUD NRI 1945. Bahkan, secara terang-terangan negara diwajibkan untuk mengalokasikan anggaran pendidikan sekurang-kurangnya 20% dari APBN dan APBD. Meskipun demikian, pendekatan konstitusional dan kebijakan pendidikan di Indonesia masih didominasi oleh paradigma kesetaraan formal (*formal equality*). Hal ini mengasumsikan bahwa akses yang sama secara normatif akan menghasilkan hasil yang setara bagi seluruh warga negara. Ketika diterapkan pada kelompok perempuan yang secara historis dan struktural berada dalam posisi sosial yang tidak setara, asumsi ini justru menimbulkan persoalan. Catharine A. MacKinnon (1989) menjelaskan bahwa hukum yang mengklaim netralitas sering kali justru merefleksikan pengalaman dan

kepentingan kelompok dominan, sehingga ketidakadilan gender tersembunyi di balik bahasa universalitas dan objektivitas hukum.

Pendidikan memiliki signifikansi khusus bagi perempuan karena berfungsi sebagai instrumen utama pembongkaran subordinasi struktural. Amartya Sen (1999), dalam perspektif *capability approach,* menegaskan bahwa pendidikan akan memperluas kebebasan substantif seseorang untuk menentukan arah hidupnya sendiri. Bagi perempuan, pendidikan memiliki hubungan kuat dengan peningkatan usia kawin pertama, penurunan angka kematian ibu dan anak, partisipasi dalam pasar kerja, serta keterlibatan dalam proses pengambilan keputusan publik. Oleh karena itu, pembatasan akses pendidikan bagi perempuan tidak bisa hanya dipahami sebagai persoalan administratif atau teknis. Hal ini merupakan mekanisme pelestarian ketimpangan gender yang bersifat multidimensional.

Meskipun berbagai indikator makro menunjukkan kemajuan, data empiris di Indonesia memperlihatkan bahwa ketimpangan gender dalam pendidikan masih nyata, khususnya secara interseksional. Menurut Data Badan Pusat Statistik (BPS), rata-rata lama sekolah perempuan memang mengalami peningkatan, tetapi masih tertinggal di wilayah perdesaan, kawasan timur Indonesia, dan kelompok rumah tangga miskin. Selain itu, angka partisipasi sekolah perempuan justru mengalami penurunan yang signifikan pada jenjang pendidikan menengah atas dan perguruan tinggi. Hal ini dipicu oleh faktor perkawinan anak, kehamilan remaja, dan beban kerja domestik yang tidak proporsional. UNICEF Indonesia mencatat bahwa perkawinan anak, yang mayoritas dialami oleh anak perempuan, menjadi salah satu penyebab utama putus sekolah. Artinya, hal ini secara langsung menghambat pemenuhan hak pendidikan perempuan berkelanjutan.

Ketimpangan ini tidak dapat dilepaskan dari kelestarian budaya patriarki yang beroperasi sebagai sistem sosial sekaligus sistem makna. Sylvia Walby (1990) memaknai patriarki sebagai seperangkat struktur sosial, di mana laki-laki mendominasi, menindas, serta mengeksploitasi perempuan. Pada konteks pendidikan di Indonesia, patriarki tercermin melalui preferensi keluarga terhadap pendidikan anak laki-laki, pembenaran sosial terhadap peran domestik perempuan, dan normalisasi pengorbanan pendidikan perempuan demi kepentingan keluarga. Bahkan, saat akses pendidikan sudah tersedia secara formal, norma gender yang mengakar masih membatasi perempuan dalam memanfaatkannya secara optimal.

Budaya patriarki tidak hanya hidup dalam ranah sosial, tetapi juga terinternalisasi dalam struktur hukum dan kebijakan pendidikan. Kurikulum yang mereproduksi stereotip gender, minimnya perspektif kesetaraan dalam perumusan kebijakan pendidikan daerah, dan ketiadaan mekanisme perlindungan yang efektif bagi anak perempuan di lingkungan pendidikan menjadi bukti bahwa hukum tidak berada di luar relasi kuasa gender. Menurut Smart (1989), hukum tidak hanya berperan sebagai alat regulasi, tetapi juga instrumen simbolik yang membentuk dan melegitimasi hierarki sosial.

Di sinilah urgensi pendekatan *Feminist Legal Theory* (FLT) menjadi sangat signifikan. Secara fundamental, FLT menolak klaim netralitas hukum dan menempatkan pengalaman perempuan sebagai kategori analisis utama. Menurut Bartlett dan Kennedy (1991), hukum harus dibaca sebagai produk konstruksi sosial yang sarat nilai patriarkal, sehingga analisis hukum tanpa perspektif feminis berisiko mereproduksi ketidakadilan yang hendak dihapus. FLT, dalam konteks hak pendidikan perempuan, memungkinkan pembacaan kritis terhadap cara regulasi pendidikan, meskipun tampak inklusif, sering kali gagal menjamin *substantive equality* karena mengabaikan kondisi sosial, biologis, serta kultural yang membentuk pengalaman perempuan.

Menurut Sandra Fredman (2011), kesetaraan substantif menuntut agar negara tidak hanya menghapus diskriminasi langsung, tetapi juga melakukan tindakan afirmatif dan transformasi struktural. Artinya, pemenuhan hak pendidikan perempuan tidak hanya diukur melalui angka partisipasi. Diperlukan telaah mendalam untuk melihat sejauh mana sistem pendidikan mampu membongkar relasi kuasa patriarkal dan menciptakan ruang emansipatoris bagi perempuan. Tanpa pendekatan kritis ini, hukum pendidikan justru berpotensi menjadi alat legitimasi ketimpangan, bukan sarana keadilan sosial.

Oleh karena itu, diperlukan pembahasan mendalam mengenai hak pendidikan perempuan dalam bayang-bayang budaya patriarki yang relevan secara normatif, teoretis, dan empiris. Hukum pendidikan akan ditempatkan dalam konteks relasi kuasa gender yang lebih luas, dengan menjadikan *Feminist Legal Theory* sebagai pisau analisis utama. Melalui pemanfaatan data empiris Indonesia dan kritik feminis terhadap hukum, diharapkan

pengembangan kebijakan pendidikan tidak hanya setara secara formal, tetapi juga adil secara substantif bagi perempuan.

Sampai saat ini, pemenuhan hak pendidikan perempuan masih menghadapi hambatan struktural yang tidak dapat dilepaskan dari kuatnya pengaruh budaya patriarki dalam kehidupan sosial dan hukum. Budaya patriarki tidak hanya membentuk nilai dan norma dalam masyarakat, tetapi juga cara negara dan institusi pendidikan dalam memandang posisi serta peran perempuan. Pendidikan perempuan sering kali ditempatkan sebagai kepentingan sekunder, sedangkan peran domestik dan reproduktif perempuan dianggap lebih utama. Kondisi ini tentunya akan berdampak langsung pada terbatasnya akses, keberlanjutan, serta kualitas pendidikan yang diterima perempuan, meskipun secara normatif hak atas pendidikan telah dijamin oleh hukum.

Selain itu, permasalahan juga menjalar pada cara hukum dirumuskan dan diimplementasikan. Umumnya, hukum pendidikan disusun dengan asumsi netralitas dan kesetaraan formal, tanpa mempertimbangkan relasi kuasa gender yang tidak setara. Hal ini menjadikan hukum tidak hanya gagal melindungi perempuan dari diskriminasi, tetapi dalam banyak kasus justru berperan dalam memproduksi dan mereproduksi ketimpangan gender melalui kebijakan yang tidak sensitif terhadap pengalaman serta kebutuhan spesifik perempuan. Ketimpangan ini muncul dalam bentuk diskriminasi tidak langsung, pengabaian terhadap hambatan struktural, dan ketiadaan mekanisme afirmatif yang memadai.

Keterbatasan pendekatan hukum konvensional dalam membaca persoalan gender menunjukkan adanya kekosongan analisis kritis dalam kajian hukum pendidikan. Pendekatan normatif dogmatis cenderung melihat hukum sebagai sistem aturan yang objektif dan otonom sehingga menutup ruang untuk mengungkap bias gender yang tersembunyi di balik norma hukum. Oleh karena itu, diperlukan kerangka analisis alternatif yang mampu membongkar klaim netralitas hukum dan menempatkan pengalaman perempuan sebagai pusat analisis.

Feminist Legal Theory menawarkan perspektif kritis yang relevan untuk menjawab persoalan ini. Namun, pemanfaatannya dalam kajian hukum pendidikan di Indonesia masih relatif terbatas. Oleh karena itu, muncul permasalahan mengenai sejauh mana *Feminist Legal Theory* dapat digunakan untuk mengidentifikasi, mengkritisi, serta membongkar bias

gender dalam regulasi pendidikan. Hal ini sekaligus menawarkan kerangka konseptual bagi rekonstruksi hukum pendidikan yang lebih adil dan berorientasi pada kesetaraan substantif. Persoalan hak pendidikan perempuan tidak semata-mata berkaitan dengan ketersediaan regulasi, tetapi menyangkut struktur kekuasaan, ideologi hukum, serta paradigma keadilan yang mendasari sistem pendidikan itu sendiri. Oleh karena itu, buku ini akan fokus membahas tiga hal penting. *Pertama,* pengaruh budaya patriaki dalam pemenuhan hak pendidikan bagi perempuan. *Kedua,* cara hukum memproduksi atau mereproduksi ketimpangan gender dalam pendidikan. *Ketiga,* sejauh mana *Feminist Legal Theory* mampu membongkar bias gender dalam regulasi pendidikan.

A. Memahami Hak atas Pendidikan

Hak atas pendidikan merupakan salah satu hak asasi manusia (HAM) yang bersifat fundamental dan strategis. Secara internasional, hak ini diakui sebagai *empowerment right* yang memungkinkan seseorang untuk mengembangkan potensi dirinya secara penuh dan berpartisipasi secara setara dalam kehidupan sosial, ekonomi, dan politik. Pengakuan normatif terhadap hak atas pendidikan tercantum dalam Pasal 26 *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR) dan dipertegas dalam Pasal 13 *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR). ICESCR menegaskan bahwa pendidikan harus diarahkan pada pengembangan kepribadian manusia secara utuh dan penghormatan terhadap hak asasi manusia serta kebebasan dasar.

Katarina Tomasevski (2001) mengembangkan kerangka konseptual hak atas pendidikan melalui pendekatan *4A Framework*, yaitu *availability*, *accessibility*, *acceptability*, dan *adaptability*. Pemenuhan hak atas pendidikan tidak cukup jika hanya diukur dari ketersediaan institusi pendidikan semata. Hal ini juga harus melihat sejauh mana pendidikan dapat diakses secara setara, diterima secara sosial dan kultural, serta disesuaikan dengan kebutuhan kelompok yang berbeda, termasuk perempuan. Pada konteks ini, hak atas pendidikan tidak bersifat netral gender karena perempuan menghadapi hambatan struktural yang berbeda dari laki-laki.

Konstitusional Indonesia menjamin hak atas pendidikan dalam Pasal 28C ayat (1) dan Pasal 31 UUD NRI 1945. Namun, Sandra Fredman (2011) menjelaskan bahwa pengakuan hak secara formal tidak otomatis menjamin

kesetaraan substantif. Oleh karena itu, pemahaman mengenai hak atas pendidikan perempuan tidak hanya sebatas hak individual yang abstrak, tetapi sebagai hak yang memerlukan intervensi negara untuk mengoreksi ketimpangan struktural yang bersumber dari relasi kuasa gender.

B. Mengenal Wajah Patriarki

Patriarki merujuk pada sistem sosial, budaya, dan hukum yang menempatkan laki-laki sebagai kelompok dominan dan perempuan sebagai kelompok subordinat. Menurut Sylvia Walby (1990), patriarki adalah "a system of social structures and practices in which men dominate, oppress, and exploit women." Artinya, patriarki bukan sekadar sikap individual atau tradisi budaya, tetapi sistem yang terstandardisasi melalui institusi sosial seperti keluarga, pendidikan, pasar kerja, maupun negara.

Pada konteks pendidikan, patriarki bekerja melalui mekanisme simbolik dan material. Patriarki secara simbolik mereproduksi stereotip gender yang menempatkan perempuan sebagai subjek domestik dan emosional. Semetara itu, pendidikan, khususnya pendidikan tinggi dikonstruksi sebagai ranah rasional dan maskulin. Menurut Bourdieu (2001), patriarki secara material akan berpengaruh terhadap distribusi sumber daya pendidikan, pengambilan keputusan dalam keluarga, dan kebijakan publik yang tidak sensitif terhadap kebutuhan perempuan.

Patriarki juga beroperasi dalam hukum, baik secara eksplisit maupun implisit. Menurut Carol Smart (1989), hukum tidak hanya merefleksikan relasi kuasa patriarkal, tetapi juga berperan aktif dalam memproduksi dan melanggengkannya. Patriarki pada konteks hukum pendidikan dapat dijumpai dalam kebijakan yang mengasumsikan subjek hukum yang netral dan universal. Hal ini mengabaikan pengalaman konkret perempuan yang dibentuk oleh beban domestik, norma sosial, dan kekerasan berbasis gender. Oleh karena itu, patriarki menjadi konsep kunci yang diperlukan dalam memahami mengapa kesenjangan pendidikan perempuan tetap bertahan meskipun terdapat jaminan hukum formal.

C. Membongkar *Feminist Legal Theory*

Feminist Legal Theory (FLT) merupakan kerangka teoretis utama yang digunakan untuk membongkar bias gender dalam hukum pendidikan. FLT berangkat dari kritik terhadap klaim netralitas dan objektivitas hukum,

serta menegaskan bahwa hukum dibentuk dari sudut pandang maskulin yang menganggap pengalaman laki-laki sebagai norma universal. Catharine A. MacKinnon (1989) menyatakan bahwa "law sees and treats women the way men see and treat women." Artinya, hukum justru sering mereproduksi hierarki gender bukan menentangnya.

FLT menempatkan pengalaman perempuan sebagai pusat analisis hukum dan menekankan pentingnya *substantive equality* dibandingkan *formal equality*. Menurut Bartlett dan Kennedy (1991), analisis hukum feminis tidak hanya bertanya apakah hukum berlaku sama bagi semua orang, tetapi juga siapa yang diuntungkan dan dirugikan oleh hukum ini. FLT dalam konteks pendidikan memungkinkan telaah terhadap regulasi dan kebijakan pendidikan, meskipun bersifat netral, secara tekstual berdampak berbeda terhadap perempuan dan laki-laki.

FLT juga bersifat transformatif karena tidak berhenti pada kritik, tetapi menawarkan visi rekonstruksi hukum yang berorientasi pada keadilan gender. Sandra Fredman (2011) menekankan bahwa kesetaraan substantif menuntut negara untuk melakukan tindakan afirmatif, menghapus hambatan struktural, serta mentransformasi institusi yang mereproduksi ketimpangan. Oleh karena itu, penggunaan *Feminist Legal Theory* dalam buku ini tidak hanya berfungsi sebagai alat analisis, tetapi juga landasan normatif untuk merumuskan arah reformasi hukum pendidikan yang lebih adil dan inklusif.

Ketiga konsep ini diintegrasikan untuk membentuk kerangka analisis yang holistik dan kritis. Hak atas pendidikan menyediakan dasar normatif dan yuridis, patriarki menjelaskan konteks struktural dan kultural ketimpangan gender, sedangkan *Feminist Legal Theory* berfungsi sebagai pisau analisis untuk mengungkap relasi kuasa dan bias gender dalam hukum pendidikan. Integrasi ini memungkinkan analisis yang tidak hanya deskriptif, tetapi juga kritis dan transformatif, sehingga akan menjawab persoalan pemenuhan hak pendidikan perempuan dalam bayang-bayang budaya patriarki.

BAB II

MELAWAN KETIMPANGAN: KEDAULATAN PEREMPUAN DI RUANG KELAS DAN MATA HUKUM

Hak atas pendidikan merupakan salah satu hak asasi manusia yang bersifat fundamental dan menempati posisi strategis dalam sistem hukum nasional maupun internasional. Pendidikan tidak hanya dipahami sebagai sarana pengembangan intelektual, tetapi juga instrumen pembentukan martabat manusia, penguatan kapasitas individu, dan prasyarat bagi terwujudnya partisipasi yang setara dalam kehidupan sosial, ekonomi, serta politik. Hak atas pendidikan dalam konteks perempuan memiliki dimensi yang lebih kompleks karena berkelindan dengan relasi kuasa, norma sosial, dan struktur hukum yang secara historis dibentuk dalam kerangka patriarki.

Meskipun pengakuan normatif terhadap hak pendidikan perempuan telah dinyatakan secara eksplisit dalam berbagai instrumen hak asasi manusia internasional dan dijamin dalam konstitusi Indonesia, tetapi realitas pemenuhannya masih menunjukkan ketimpangan berbasis gender. Diskriminasi terhadap perempuan dalam pendidikan tidak selalu hadir dalam bentuk larangan formal, tetapi terkemas secara tidak langsung melalui kebijakan yang tampak netral, praktik institusional yang bias, dan konstruksi sosial yang membatasi pilihan serta kesempatan perempuan. Kondisi ini menegaskan bahwa pendekatan hukum hanya bertumpu pada kesetaraan formal dan belum cukup menjamin pemenuhan hak pendidikan perempuan secara substantif.

Hak atas pendidikan perempuan dalam perspektif hukum dan hak asasi manusia, sangat erat kaitannya dengan kewajiban negara untuk menghormati, melindungi, serta memenuhi hak ini. Negara tidak hanya dituntut untuk menyediakan kerangka hukum yang nondiskriminatif, tetapi

juga aktif menghapus hambatan struktural dan kultural yang menghalangi perempuan dalam mengakses serta menikmati pendidikan secara setara. Artinya, pemahaman mengenai hak pendidikan perempuan menuntut pembacaan kritis terhadap relasi antara norma hukum, kebijakan publik, dan konteks sosial yang melingkupi.

A. Pendidikan sebagai Hak Asasi Manusia

Hak atas pendidikan menempati posisi fundamental dalam hak asasi manusia internasional. Hak ini berfungsi sebagai prasyarat bagi pengembangan martabat manusia dan aktualisasi kapasitas individu secara utuh. Menurut Sen (1999) dan Tomasevski (2003), pendidikan tidak semata-mata berperan sebagai hak instrumental yang menopang realisasi hak-hak lainnya, tetapi menjadi hak intrinsik yang melekat pada eksistensi manusia sebagai subjek bermartabat dan otonom. Adanya penyangkalan atau pembatasan akses terhadap pendidikan merupakan bentuk pelanggaran HAM yang berdampak sistemis terhadap kemampuan seseorang untuk berpartisipasi secara setara dalam kehidupan sosial, ekonomi, maupun politik.

Hak atas pendidikan bagi perempuan tidak dapat dilepaskan dari struktur ketimpangan gender yang bersifat historis dan institusional. Connell (2007) dan MacKinnon (1989) sepakat bahwa pendidikan perempuan berada dalam pusaran relasi kuasa patriarkal yang membentuk norma sosial, praktik budaya, serta kerangka hukum yang secara laten maupun terbuka membatasi pilihan dan peluang perempuan. Oleh karena itu, ketidaksetaraan dalam pemenuhan hak pendidikan perempuan bukan hanya terkait masalah akses formal, tetapi refleksi dari konstruksi sosial gender yang menempatkan perempuan dalam posisi subordinat, baik di ranah publik maupun privat.

Menurut perspektif hukum dan HAM kritis, pengakuan normatif terhadap hak pendidikan perempuan harus dibaca sebagai upaya untuk merespons ketimpangan struktural yang ada, bukan sekadar jaminan abstrak yang bersifat universal. Tanpa analisis terhadap relasi kuasa dan konteks sosial yang melingkupi pengalaman perempuan, Fredman (2016) dan Fineman (2004) menjelaskan bahwa hak atas pendidikan bisa direduksi menjadi konsep netral yang gagal menangkap realitas diskriminasi yang dialami perempuan secara nyata.

1. Standar Internasional Hak Asasi Manusia

Pengakuan terhadap hak atas pendidikan dalam lingkup hak asasi manusia internasional berakar pada Pasal 26 *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR) 1948. Pasal ini menegaskan bahwa setiap orang berhak memperoleh pendidikan. Pendidikan bukan semata-mata suatu sarana peningkatan keterampilan, tetapi sebagai instrumen fundamental yang dapat mengembangkan kepribadian manusia secara utuh serta menguatkan rasa hormat terhadap hak asasi manusia dan kebebasan dasar. Meskipun UDHR tidak memiliki kekuatan mengikat secara yuridis, tetapi menurut Alston & Goodman (2013) serta Donnelly (2013), dokumen ini memainkan peran normatif yang krusial sebagai landasan etis dan konseptual bagi pembentukan serta perkembangan hukum HAM internasional selanjutnya.

Komitmen yang lebih konkret dan mengikat terhadap hak atas pendidikan dirumuskan dalam *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR), khususnya Pasal 13 dan 14. ICESCR menegaskan bahwa pemenuhan hak atas pendidikan merupakan kewajiban hukum negara, bukan sekadar sasaran kebijakan yang bersifat aspiratif. Selanjutnya, Komite Hak Ekonomi, Sosial, dan Budaya Perserikatan Bangsa-Bangsa mengeluarkan General Comment No. 13 (1999), yang memperkenalkan kerangka 4A. Kerangka 4A yang dimaksud adalah *availability, accessibility, acceptability,* dan *adaptability* sebagai standar normatif pemenuhan hak atas pendidikan. Menurut CESCR (1999) dan Tomasevski (2003), kerangka ini menekankan bahwa pendidikan harus tersedia secara memadai, dapat diakses tanpa diskriminasi, diterima secara kultural dan sosial, serta adaptif terhadap kebutuhan kelompok yang beragam, termasuk perempuan dan anak perempuan yang berada dalam posisi rentan.

Instrumen internasional yang memiliki signifikansi khusus dalam konteks perempuan adalah *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW). Melalui Pasal 10, CEDAW secara eksplisit mewajibkan negara untuk menghapus segala bentuk diskriminasi terhadap perempuan dalam bidang pendidikan, baik dalam akses terhadap pendidikan formal dan nonformal, kesetaraan kurikulum dan kesempatan beasiswa, maupun dalam penghapusan stereotip gender yang direproduksi melalui materi ajar dan metode pendidikan. Cook (1994),

Freeman (2011), dan Fredman (2016) juga menyatakan bahwa CEDAW secara tegas menyampaikan perlunya dilakukan langkah-langkah afirmatif untuk mengatasi hambatan struktural dan kultural yang secara sistemis membatasi partisipasi perempuan dalam pendidikan.

Berdasarkan perspektif hukum HAM internasional, hak atas pendidikan perempuan diposisikan sebagai hak substantif yang berorientasi pada transformasi struktural. Pemenuhan hak ini tidak cukup diwujudkan melalui penghapusan diskriminasi yang bersifat eksplisit, tetapi perlu adanya tuntutan perubahan mendasar terhadap norma, kebijakan, serta praktik sosial yang selama ini mereproduksi ketimpangan gender dalam sistem pendidikan. Tanpa pendekatan yang transformatif, jaminan normatif atas hak pendidikan perempuan berisiko tereduksi menjadi pengakuan simbolik yang gagal menjawab realitas ketidakadilan yang dialami perempuan secara konkret.

Pemahaman hak atas pendidikan perempuan sebagai hak substantif menuntut pergeseran cara pandang dari pendekatan hukum yang bersifat formalistik menuju pendekatan yang sensitif terhadap konteks sosial dan relasi kuasa. Pada kerangka hukum HAM internasional, pengakuan normatif melalui UDHR dan ICESCR sering diasumsikan cukup untuk menjamin keadilan. Faktanya, *Feminist Legal Theory* menegaskan bahwa hukum tidak pernah beroperasi dalam ruang hampa. Menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1995) meskipun dirumuskan dalam bahwa universal, norma HAM tetapi diimplementasikan dalam masyarakat yang sarat dengan struktur patriarki, yang secara sistemis mempengaruhi akses, pengalaman, dan hasil pendidikan bagi perempuan.

Bahkan, kerangka 4A yang diperkenalkan oleh Komite Hak Ekonomi, Sosial, dan Budaya, meskipun progresif juga perlu dibaca secara kritis. Melalui perspektif feminis, ketersediaan dan aksesibilitas pendidikan sering kali diukur secara kuantitatif, jumlah sekolah, angka partisipasi, atau tingkat kelulusan tanpa mengkaji apakah pendidikan tersebut benar-benar aman, inklusif, dan membebaskan perempuan dari relasi subordinatif. Connell (2007) dan Unterhalter (2007) menyatakan bahwa aspek *acceptability* dan *adaptability* sering kali terpinggirkan. Padahal keduanya justru krusial dalam memastikan kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan pendidikan tidak mereproduksi stereotip gender atau kekerasan simbolik terhadap perempuan.

Pada konteks ini, CEDAW hadir sebagai instrumen korektif terhadap keterbatasan pendekatan HAM universal yang cenderung netral gender. Namun, *Feminist Legal Theory* mengingatkan bahwa efektivitas CEDAW sangat bergantung pada kemauan politik negara dan mekanisme implementasi nasional. Charlesworth & Chinkin (2000) menjelaskan bahwa tanpa integrasi prinsip-prinsip CEDAW ke dalam hukum domestik, kebijakan pendidikan, dan praktik institusional, kewajiban internasional negara berpotensi berhenti pada level ratifikasi formal tanpa perubahan substantif bagi kehidupan perempuan.

Selain itu, pendekatan HAM internasional masih menghadapi tantangan dalam mengatasi hambatan pendidikan perempuan yang berakar di ranah privat. Misalnya, pembagian kerja domestik yang timpang, kontrol keluarga atas tubuh dan mobilitas perempuan, serta praktik perkawinan anak. Di beberapa kasus, hambatan-hambatan ini diperlakukan sebagai persoalan kultural atau moral, bukan isu hak asasi manusia yang menuntut intervensi hukum negara. Menurut MacKinnon (1991) dan Olsen (1993), *Feminist Legal Theory* secara tegas menolak dikotomi publik–privat ini dan menekankan bahwa kegagalan negara mengintervensi ranah privat sebagai bentuk pembiaran terhadap pelanggaran HAM perempuan.

Artinya, pengembangan hukum HAM internasional terkait hak atas pendidikan perempuan harus diarahkan pada pendekatan yang bersifat transformatif dan interseksional. Negara tidak hanya dituntut untuk memastikan akses yang setara secara formal, tetapi juga aktif membongkar struktur sosial, budaya, serta hukum yang mempertahankan ketimpangan gender. Pendidikan bukan sekadar objek perlindungan HAM, tetapi arena strategis untuk menantang dominasi patriarki dan membangun keadilan gender yang substantif.

Pendekatan ini menegaskan bahwa realisasi hak atas pendidikan perempuan bukanlah tujuan akhir yang statis. Hal ini merupakan proses berkelanjutan yang menuntut evaluasi kritis terhadap norma internasional, kebijakan nasional, dan praktik sosial. Tanpa komitmen terhadap transformasi struktural, hukum HAM internasional berisiko gagal menjalankan fungsi emansipatoris, justru mereproduksi ketimpangan yang hendak dihapuskan.

2. Kewajiban Negara dalam Hak Pendidikan (*Respect*, *Protect*, dan *Fulfill*)

Pada doktrin hak asasi manusia kontemporer, kewajiban negara terhadap pemenuhan hak atas pendidikan tidak lagi direduksi sebagai tanggung jawab moral atau komitmen kebijakan yang bersifat sukarela. Hak atas pendidikan, sebagaimana ditegaskan dalam berbagai instrumen HAM internasional, merujuk pada hak hukum yang menimbulkan kewajiban negara yang bersifat positif dan negatif sekaligus. Kerangka kewajiban *respect, protect,* dan *fulfil* yang dikembangkan oleh Asbjørn Eide (1989) dan diperdalam oleh Henry Shue (1996) memberikan pemetaan yang komprehensif untuk menilai sejauh mana negara benar-benar hadir sebagai *duty bearer* dalam menjamin hak atas pendidikan. Kerangka ini menjadi sangat penting ketika diterapkan pada pengalaman perempuan, mengingat pendidikan tidak berlangsung dalam ruang sosial yang netral, tetapi dalam struktur yang sarat relasi kuasa dan ketimpangan gender.

Kewajiban *untuk menghormati (respect)* mengharuskan negara menahan diri dari segala tindakan atau kebijakan yang berpotensi menghalangi, membatasi, atau meniadakan akses perempuan terhadap pendidikan. Pada tingkat normatif, kewajiban ini tampak sederhana karena hanya berupa larangan diskriminasi. Akan tetapi, dalam praktiknya jauh lebih kompleks. Diskriminasi terhadap perempuan dalam pendidikan sering terjadi secara tidak langsung melalui kebijakan yang tampak netral, tetapi dibangun di atas asumsi maskulin mengenai subjek pendidikan. Ketika sistem pendidikan dirancang dengan asumsi bahwa peserta didik bebas dari tanggung jawab domestik, tidak menghadapi risiko kehamilan, atau tidak rentan terhadap kekerasan seksual, maka secara implisit kebijakan ini mengecualikan pengalaman hidup perempuan. MacKinnon (1989) dan Smart (1995) sepakat bahwa *Feminist Legal Theory* mengkritik asumsi ini sebagai manifestasi dari *male normativity* dalam hukum, di mana pengalaman laki-laki dijadikan standar universal, sedangkan pengalaman perempuan diposisikan sebagai deviasi yang harus menyesuaikan diri. Artinya, kegagalan negara dalam memenuhi kewajiban *respect* bukan sekadar persoalan kelalaian administratif, tetapi refleksi dari bias epistemologis saat merumuskan hukum dan kebijakan pendidikan.

Kewajiban *untuk melindungi (protect)* memperluas tanggung jawab tindakan langsung negara, dengan adanya tuntutan untuk mencegah

pelanggaran hak atas pendidikan yang dilakukan oleh pihak ketiga. Kewajiban ini, dalam konteks pendidikan perempuan, memiliki signifikansi yang sangat besar karena banyak hambatan pendidikan yang bersumber dari relasi kuasa sosial, budaya, serta ekonomi di luar negara formal. Kekerasan seksual di sekolah, pelecehan oleh tenaga pendidik, perundungan berbasis gender, dan praktik budaya seperti perkawinan anak atau pelarangan pendidikan bagi anak perempuan menjadi contoh nyata nonnegara secara sistemis merampas hak pendidikan perempuan. Negara tidak dapat berlindung di balik dalih otonomi institusi pendidikan atau relativisme budaya untuk menghindari tanggung jawabnya. Fredman (2016) secara tegas menyatakan bahwa kewajiban *protect* menuntut negara untuk membangun kerangka hukum dan institusional yang mampu mencegah, mendeteksi, dan menanggapi pelanggaran secara efektif. Salah satunya melalui mekanisme pengaduan yang sensitif gender dan akses terhadap pemulihan yang bermakna bagi korban. Tanpa perlindungan yang aktif dan responsif, lingkungan pendidikan akan beralih fungsi sebagai ruang reproduksi kekerasan dan subordinasi perempuan.

Sementara itu, kewajiban *untuk memenuhi (fulfill)* menjadi bentuk tanggung jawab negara yang paling progresif, sekaligus menantang. Hal ini dikarenakan negara perlu mengambil langkah afirmatif dan terencana untuk mewujudkan hak atas pendidikan secara substantif. Kewajiban ini meliputi alokasi sumber daya yang memadai, penghapusan hambatan struktural melalui kebijakan afirmatif, serta reformasi institusional yang menyasar akar ketimpangan gender dalam sistem pendidikan. Pemenuhan hak atas pendidikan perempuan tidak dapat direduksi menjadi peningkatan angka partisipasi sekolah semata, tetapi diarahkan pada transformasi kualitas dan makna pendidikan itu sendiri. Amartya Sen (1999) dalam perspektif *capability approach* menegaskan bahwa pendidikan harus memperluas kapabilitas perempuan dalam menentukan pilihan hidup secara bebas dan bermartabat. Hal ini ditegaskan kembali oleh Katarina Tomasevski (2003) bahwa tanpa komitmen negara untuk memenuhi dimensi substantif hak atas pendidikan, jaminan normatif hanya akan menghasilkan *empty rights* hak yang diakui secara formal sehingga tidak dapat dinikmati dalam realitas sosial.

Dari sudut pandang *Feminist Legal Theory*, kegagalan negara dalam menjalankan kewajiban *respect*, *protect*, dan *fulfill* bukan sekadar masalah

implementasi. Hal ini menjadi masalah struktural dalam hukum HAM itu sendiri. Biasanya, klaim universalitas dan netralitas hukum justru menutupi fakta bahwa norma-norma hukum dirumuskan dalam konteks sosial yang patriarkal karena merefleksikan kepentingan serta pengalaman laki-laki. Hal ini menyebabkan terjadinya pelanggaran terhadap hak pendidikan perempuan yang sering dipersepsikan sebagai persoalan budaya, moral, atau keluarga, bukan sebagai kegagalan negara dalam memenuhi kewajiban HAM. Menurut MacKinnon (2006), hukum yang gagal mengakui ketimpangan struktural akan cenderung mempertahankan *status quo* daripada menantangnya. Oleh karena itu, analisis hak atas pendidikan perempuan harus bergerak melampaui evaluasi normatif, menuju kritik terhadap struktur kuasa yang membentuk hukum, kebijakan, serta praktik pendidikan.

Pemenuhan hak atas pendidikan perempuan menuntut pendekatan yang secara eksplisit transformatif. Pendekatan ini bukan sekadar menghapus diskriminasi formal, tetapi juga membongkar asumsi, norma, dan relasi kuasa yang mereproduksi ketimpangan gender. Tanpa perspektif kritis, hak asasi manusia berisiko menjadi instrumen legitimasi simbolik yang gagal menjawab realitas ketidakadilan yang dialami perempuan dalam kehidupan sehari-hari. Jika hak atas pendidikan benar-benar dipahami sebagai hak asasi manusia yang bermakna, maka negara tidak hanya dituntut untuk hadir, tetapi juga aktif berpihak pada keadilan gender.

B. Wajah Pendidikan dalam Konstitusional Era Ini

Pengakuan atas hak pendidikan perempuan dalam tatanan hukum nasional harus dipahami dalam kaitannya dengan konstitusi sebagai sumber legitimasi normatif tertinggi, sekaligus kerangka ideologis negara. Konstitusi bukan hanya menjadi teks hukum yang mengatur relasi kelembagaan, tetapi sebagai ruang diskursif nilai-nilai keadilan, kesetaraan, serta distribusi kekuasaan untuk dinegosiasikan dan dilembagakan. Di Indonesia, Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 (UUD NRI 1945) secara eksplisit memuat jaminan hak atas pendidikan dan prinsip non diskriminasi yang secara normatif mencakup perempuan sebagai subjek hukum dan pemegang hak konstitusional.

Namun, dalam kritik hukum feminis dikemukakan bahwa keberadaan jaminan konstitusional tidak dengan sendirinya berbanding lurus dengan

terpenuhinya hak secara substantif. Norma konstitusi yang dirumuskan dalam bahasa universal dan netral gender sering kali mengaburkan ketimpangan struktural yang dialami perempuan dalam realitas sosial. Menurut MacKinnon (1989) dan MacKinnon (2006), hal ini mengakibatkan kesetaraan yang dijanjikan oleh konstitusi berhenti pada tataran formal, sedangkan hambatan berbasis gender yang berakar pada budaya patriarki; pembagian peran sosial yang timpang; serta relasi kuasa yang tidak setara bisa tetap beroperasi dalam praktik. Jimly Asshiddiqie (2010) menegaskan bahwa efektivitas norma konstitusional sangat bergantung pada penafsiran dan operasional norma itu sendiri melalui kebijakan dan peraturan perundang-undangan di bawahnya.

Kajian mengenai hak pendidikan perempuan dalam kerangka konstitusional Indonesia tidak cukup dilakukan melalui pendekatan deskriptif normatif atau sekadar menginventarisasi ketentuan UUD NRI 1945. Diperlukan adanya pembahasan yang lebih kritis untuk menelaah penafsiran, pembentukan, dan penerapan norma konstitusional dalam sistem hukum serta kebijakan pendidikan nasional. Menurut Smart (1995) dan Fredman (2016), pendekatan ini penting karena dapat mengungkap apakah konstitusi benar-benar berfungsi sebagai instrumen transformasi menuju keadilan gender atau secara tidak disadari justru mereproduksi ketimpangan melalui klaim netralitas dan universalitas hukum.

Di Indonesia, jaminan konstitusional atas hak pendidikan secara eksplisit dirumuskan dalam Pasal 31 ayat (1) Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945. Pasal ini menyatakan bahwa "*setiap warga negara berhak mendapat pendidikan*." Hal ini menegaskan prinsip universalitas hak karena tidak memuat pembedaan berdasarkan jenis kelamin, kelas sosial, latar belakang budaya, maupun kondisi personal lainnya. Prinsip ini diperkuat oleh ketentuan dalam Pasal 28D ayat (1) yang menjamin persamaan setiap orang di hadapan hukum dan Pasal 28I ayat (2) yang melarang segala bentuk diskriminasi. Secara normatif, pendidikan diposisikan sebagai hak konstitusional yang bersifat fundamental dan harus dinikmati secara setara oleh seluruh warga negara, termasuk perempuan tanpa pengecualian.

Menurut perspektif hukum hak asasi manusia, berbagai ketentuan ini menunjukkan UUD NRI 1945 telah menginternalisasi nilai-nilai dasar kesetaraan dan non diskriminasi sesuai perkembangan rezim HAM

internasional. Jimly Asshiddiqie (2006) menyebut pengaturan HAM dalam Bab XA UUD NRI 1945 sebagai bentuk konstitusionalisasi HAM yang secara eksplisit mengubah relasi antara negara dan warga negara, dari relasi kekuasaan menjadi relasi kewajiban dan tanggung jawab. Negara tidak lagi diposisikan sebagai penguasa, tetapi menjadi *duty bearer* yang wajib menjamin pemenuhan hak-hak konstitusional warga negaranya, termasuk hak atas pendidikan. Butt dan Lindsey (2012) juga menegaskan bahwa reformasi konstitusi pasca1998 menandai pergeseran penting menuju pengakuan hak-hak sosial sebagai bagian integral dari agenda demokratisasi dan perlindungan HAM di Indonesia.

Meskipun demikian, *Feminist Legal Theory* mengajukan kritik mendasar terhadap asumsi bahwa norma konstitusional yang dirumuskan secara universal dan netral gender secara otomatis menghasilkan keadilan bagi semua subjek hukum. Bahasa hukum yang mengklaim netralitas sering kali justru menutupi fakta bahwa norma dibangun di atas pengalaman dan kepentingan kelompok dominan dalam banyak konteks, laki-laki yang kemudian diperlakukan sebagai standar universal. Catharine MacKinnon (1989) secara tajam mengkritik konsep *formal equality* dalam hukum, yaitu perlakuan yang sama terhadap individu yang secara sosial dan historis berada dalam posisi yang tidak setara. Hukum, dalam kerangka ini, tidak mengoreksi ketimpangan, tetapi menormalisasi ketidakadilan dengan menyamarkannya sebagai klaim persamaan.

Pada konteks pendidikan, keterbatasan pendekatan kesetaraan formal menjadi sangat nyata. Perempuan tidak memasuki sistem pendidikan dari titik awal yang setara dengan laki-laki. Perempuan menghadapi hambatan yang bersifat struktural dan kultural seperti stereotip gender yang membatasi pilihan bidang studi, beban kerja domestik dan perawatan yang tidak proporsional, praktik perkawinan anak, dan kerentanan terhadap kekerasan maupun pelecehan berbasis gender di lingkungan pendidikan. Menurut Connell (2009) serta Saptari & Holzner (2016), berbagai hambatan ini tidak muncul secara kebetulan, tetapi hasil dari relasi kuasa patriarkal yang terinstitusionalisasi dalam keluarga, masyarakat, dan bahkan institusi pendidikan itu sendiri.

Norma konstitusional cenderung beroperasi secara abstrak dan terlepas dari realitas sosial karena ketika konstitusi hanya menjamin “hak atas pendidikan” dalam kerangka yang bersifat *genderneutral*, tanpa

pengakuan eksplisit terhadap kondisi ketimpangan. Hal ini menyebabkan beban untuk mengoreksi ketidakadilan dialihkan secara penuh kepada legislasi dan kebijakan turunan, yang pada praktiknya tidak memiliki kekuatan transformatif yang memadai. Menurut Sandra Fredman (2016), pendekatan non diskriminasi yang tidak disertai dengan pengakuan terhadap ketimpangan struktural hanya akan menghasilkan kesetaraan semu (*illusory equality*). Hukum tampak adil di atas kertas, tetapi gagal mengubah kondisi material kelompok yang terpinggirkan.

Oleh karena itu, pemaknaan hak pendidikan perempuan dalam kerangka konstitusional Indonesia menuntut adanya pendekatan yang melampaui pembacaan tekstual dan formalistik. Perlu dilakukan penafsiran konstitusi yang progresif, dengan perspektif kesetaraan substantif yang mengakui bahwa perlakuan berbeda melalui kebijakan afirmatif dan intervensi negara yang korektif. Hal ini justru menjadi prasyarat bagi terwujudnya keadilan yang sejati. Tanpa pendekatan ini, jaminan konstitusional atas hak pendidikan berisiko menjadi simbol komitmen negara, bukan sebagai instrumen nyata untuk membongkar ketimpangan gender yang mengakar dalam sistem pendidikan nasional.

Pengaturan hak atas pendidikan dalam konteks nasional tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Undang-Undang Sisdiknas) sebagai instrumen hukum utama. Pasal 5 Ayat (1) Undang-Undang Sisdiknas ini menegaskan bahwa "setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu." Secara normatif, ketentuan ini merefleksikan prinsip kesetaraan dalam akses dan kualitas pendidikan. Ketentuan ini juga menempatkan perempuan sebagai subjek hukum yang memiliki hak pendidikan tanpa pembedaan berbasis jenis kelamin.

Namun, dalam perspektif kritis, konstruksi kesetaraan yang diusung oleh Undang-Undang Sisdiknas masih beroperasi dalam kerangka kesetaraan formal (*formal equality*). Undang-undang ini mengasumsikan seluruh warga negara berada dalam posisi awal yang setara untuk mengakses pendidikan sehingga cukup dengan memberikan perlakuan yang sama bagi semua. Pendekatan ini mengabaikan fakta bahwa perempuan, khususnya anak perempuan dan remaja, menghadapi hambatan pendidikan yang bersifat struktural, sistemis, serta berlapis. Hambatan ini berakar pada relasi kuasa gender yang timpang. Menurut Saptari & Holzner (2016),

ketiadaan pengaturan afirmatif yang secara eksplisit ditujukan untuk merespons persoalan-persoalan spesifik perempuan menunjukkan keterbatasan Undang-Undang Sisdiknas dalam mewujudkan keadilan pendidikan yang substantif. Persoalan spesifik yang dimaksud adalah kehamilan remaja, risiko kekerasan dan pelecehan seksual di lingkungan pendidikan, beban kerja domestik yang tidak proporsional, serta marginalisasi anak perempuan di wilayah adat, terpencil, dan miskin.

Pada kebijakan pendidikan di Indonesia, keterbatasan ini tampak dalam berbagai regulasi turunan dan praktik kebijakan. Misalnya, kebijakan wajib belajar 12 tahun dan program bantuan sosial pendidikan seperti Program Indonesia Pintar (PIP) secara umum dirancang berbasis indikator ekonomi rumah tangga, tanpa sensitivitas gender yang memadai. Meskipun program ini membantu meningkatkan angka partisipasi sekolah, tetapi belum secara spesifik menjawab persoalan mengapa anak perempuan lebih rentan putus sekolah akibat perkawinan anak, kehamilan tidak diinginkan, atau tekanan norma sosial yang memprioritaskan pendidikan anak laki-laki. Hal yang sama dapat dijumpai dalam regulasi terkait penanganan kekerasan seksual di satuan pendidikan yang baru memperoleh perhatian serius melalui Permendikbudristek Nomor 30 Tahun 2021. Permen ini datang relatif terlambat dan belum sepenuhnya terintegrasi ke dalam kerangka hak atas pendidikan sebagai hak konstitusional perempuan yang harus dilindungi secara aktif oleh negara.

Dari perspektif *affirmative action*, kondisi ini termasuk problematik. *Affirmative action* tidak dimaknai sebagai *privilese* yang tidak adil, tetapi menjadi langkah korektif yang sah secara konstitusional dan normatif untuk mengatasi ketimpangan struktural yang telah berlangsung lama. Pada kerangka CEDAW, langkah-langkah khusus sementara (*temporary special measures*) dipandang sebagai instrumen yang esensial untuk mencapai kesetaraan substantif, bukan bentuk diskriminasi terbalik. Namun, Undang-Undang Sisdiknas dan kebijakan pendidikan nasional belum secara eksplisit mengadopsi paradigma ini. Tidak ada mandat yang jelas agar negara menyediakan skema pendidikan alternatif bagi remaja perempuan yang hamil, menjamin keberlanjutan pendidikan bagi korban kekerasan seksual, atau mengembangkan kebijakan afirmatif berbasis gender di daerah dengan praktik sosial yang diskriminatif terhadap anak perempuan.

Sejatinya, penguatan perspektif kesetaraan gender dalam sektor pendidikan bersumber dari kerangka legislasi HAM nasional yang lebih luas. Undang-Undang Nomor 39 Tahun 1999 tentang Hak Asasi Manusia telah menegaskan larangan diskriminasi serta kewajiban negara untuk menghormati, melindungi, dan memenuhi HAM, termasuk hak atas pendidikan. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) melalui Undang-Undang Nomor 7 Tahun 1984 juga menempatkan Indonesia sebagai *duty bearer* yang secara hukum terikat untuk menghapus diskriminasi terhadap perempuan di bidang pendidikan, termasuk melalui penerapan langkah-langkah afirmatif. Pada konteks ini, kegagalan negara untuk merancang kebijakan pendidikan, yang secara khusus menargetkan hambatan struktural yang dialami perempuan, dapat dibaca sebagai bentuk kelalaian dalam memenuhi kewajiban HAM.

Meskipun demikian, dalam praktik legislasi dan kebijakan pendidikan, internalisasi prinsip-prinsip CEDAW berlangsung secara parsial dan simbolik. Kebijakan pengarusutamaan gender (*gender mainstreaming*) di sektor pendidikan hanya dipahami sebagai kewajiban administratif. Misalnya melalui penyusunan dokumen perencanaan atau pelaporan tanpa diikuti dengan transformasi substantif terhadap desain kebijakan, kurikulum, struktur institusi pendidikan, dan relasi kuasa di dalamnya. Menurut Smart (1995) dan MacKinnon (2006), *Feminist Legal Theory* mengkritik pendekatan ini sebagai bentuk *addon feminism* atau kecenderungan untuk "menambahkan" isu perempuan ke dalam sistem hukum dan kebijakan yang secara fundamental tetap beroperasi dalam logika patriarkal serta hierarkis.

Addon feminism dalam konteks pendidikan dapat dijumpai saat kesetaraan gender direduksi menjadi program pelengkap. Misalnya pelatihan kesadaran gender atau kampanye simbolik tanpa disertai keberanian politik untuk merombak struktur kebijakan yang memproduksi ketimpangan. Hal ini menyebabkan *affirmative action* tidak diposisikan sebagai kewajiban konstitusional dan HAM, hanya menjadi pilihan kebijakan yang bersifat opsional. Padahal, dari perspektif *Feminist Legal Theory*, keadilan pendidikan bagi perempuan hanya dapat dicapai jika hukum dan kebijakan secara sadar meninggalkan paradigma netralitas semu dan beralih pada pendekatan transformatif yang mengakui. Hukum harus

secara aktif mengoreksi ketimpangan gender yang tertanam dalam sistem pendidikan nasional.

Telaah terhadap kerangka konstitusional dan legislasi nasional menunjukkan bahwa secara formal Indonesia telah membangun fondasi normatif yang cukup kuat dalam menjamin hak atas pendidikan, termasuk bagi perempuan. Namun, kekuatan ini belum secara otomatis berbanding lurus dengan perwujudan keadilan pendidikan dalam praktiknya. Persoalan mendasarnya justru ada pada pengakuan hukum di tingkat teks dan pengalaman nyata perempuan dalam mengakses, menjalani, serta menyelesaikan pendidikan. Prinsip nondiskriminasi yang diartikulasikan dalam Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia 1945 maupun peraturan perundang-undangan di bidang pendidikan masih didominasi oleh logika kesetaraan formal. Logika ini menyamakan perlakuan hukum tanpa terlebih dahulu mengoreksi ketimpangan sosial dan gender yang bersifat struktural.

Feminist Legal Theory memandang situasi ini sebagai keterbatasan hukum dalam menjalankan fungsi emansipatoris. Hukum tidak sepenuhnya bekerja sebagai alat pembebasan bagi kelompok yang termarginalkan, tetapi cenderung mereproduksi relasi kuasa yang telah mapan dalam masyarakat. Netralitas bahasa konstitusi dan legislasi yang pada permukaannya menjanjikan kesetaraan justru berpotensi menyamarkan pengalaman spesifik perempuan, serta mengaburkan mekanisme ketidakadilan yang beroperasi di balik struktur pendidikan. Pada konteks ini, hukum tidak bersifat buta gender, tetapi secara implisit beroperasi dalam kerangka sosial yang patriarkal.

Oleh karena itu, pemenuhan hak atas pendidikan perempuan dalam kerangka konstitusional Indonesia tidak dapat dibatasi pada pembacaan tekstual dan prosedural terhadap norma hukum yang ada. Hal ini menuntut penafsiran konstitusional yang progresif dan kontekstual untuk membaca prinsip kesetaraan serta nondiskriminasi sebagai mandat dalam mencapai keadilan substantif, bukan sekadar perlakuan yang seragam. Selain itu, perlu dilakukan reformasi legislasi pendidikan untuk secara eksplisit mengakui dan merespons ketimpangan gender. Negara juga harus berani mengadopsi kebijakan afirmatif sebagai instrumen korektif yang sah dan diperlukan secara konstitusional.

Tanpa transformasi paradigma ini, jaminan konstitusional atas hak pendidikan perempuan berisiko berhenti pada level simbolik dan deklaratif. Hukum akan tetap hadir sebagai janji normatif yang tidak sepenuhnya menyentuh realitas sosial, sedangkan perempuan terus menghadapi hambatan struktural yang menghalanginya untuk menikmati hak atas pendidikan secara setara dan bermartabat. Kegagalan untuk bergerak menuju keadilan substantif dalam kerangka *Feminist Legal Theory* bukan sekadar persoalan implementasi kebijakan. Hal ini menjadi gambaran mengenai masalah dasar dalam cara hukum dikonstruksikan, ditafsirkan, dan dioperasionalkan dalam sistem pendidikan nasional.

C. Sudahkah Pendidikan Adil bagi Perempuan?

Pendidikan menempati posisi strategis dalam agenda kesetaraan gender. Pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai hak asasi manusia yang berdiri sendiri, tetapi menjadi *hak pengungkit* (*enabling right*) yang menentukan efektivitas realisasi hak lain. Pada kerangka hukum hak asasi manusia internasional, pendidikan menjadi fondasi pelaksanaan hak sipil dan politik. Misalnya, hak kebebasan berekspresi, partisipasi politik, dan akses terhadap keadilan sekaligus hak ekonomi, sosial, dan budaya. Menurut UN CESCR (1999) dan Tomasevski (2003), hak ini juga termasuk atas pekerjaan yang layak, kesehatan, serta standar hidup yang memadai. Dimensi pengungkit ini bersifat krusial bagi perempuan karena ketidaksetaraan gender tidak hanya dimanifestasikan dalam bentuk diskriminasi hukum yang eksplisit, tetapi juga melalui pengucilan simbolik dan epistemik. Hal ini membatasi kapasitas perempuan untuk memahami dirinya sebagai subjek hak dan agen sosial yang otonom.

Pendidikan, dalam perspektif teori keadilan sosial, tidak dapat direduksi hanya menjadi instrumen mobilitas sosial individual. Pendidikan harus dipahami sebagai mekanisme struktural yang berpotensi mentransformasi relasi kuasa dalam masyarakat. Menurut Nancy Fraser (2009), ketidakadilan gender bersifat multidimensional seperti ketimpangan dalam distribusi sumber daya material (*redistribution*), pengakuan atas identitas dan martabat (*recognition*), serta keterlibatan dalam pengambilan keputusan (*representation*). Pada ketiga ranah ini, pendidikan memainkan peran sentral secara simultan. Akses perempuan terhadap pendidikan berkualitas akan memperluas peluang ekonomi dan kemandirian

finansialnya sehingga dapat mengurangi ketergantungan struktural pada relasi domestik yang hierarkis. Pada saat yang sama, pendidikan juga akan membuka ruang kritis untuk mendekonstruksi stereotip gender yang menempatkan perempuan sebagai subjek inferior, emosional, atau terbatas pada ranah domestik. Pendidikan dapat memperkuat kapasitas perempuan untuk berpartisipasi dalam proses politik dan institusional. Hal ini memungkinkan artikulasi kepentingan perempuan dalam ruang-ruang pengambilan keputusan yang selama ini hanya didominasi oleh laki-laki.

Artinya, kajian feminis secara konsisten menolak asumsi bahwa pendidikan secara inheren bersifat emansipatoris. Pendidikan bukan ruang sebatas netral yang bebas dari relasi kuasa, tetapi menjadi institusi sosial yang dibentuk oleh ideologi, struktur ekonomi politik, serta norma budaya yang sering kali patriarkal. Stromquist (2015) menegaskan bahwa sistem pendidikan memiliki watak ambivalen, di satu sisi dapat menjadi medium pemberdayaan, tetapi di sisi lain berfungsi sebagai mekanisme reproduksi ketidaksetaraan gender. Reproduksi ini dapat berlangsung melalui berbagai cara. Misalnya, dari kurikulum yang meminggirkan kontribusi perempuan dalam sejarah dan ilmu pengetahuan, praktik pedagogi yang mengukuhkan otoritas maskulin, hingga struktur kelembagaan yang menormalisasi pembagian peran gender tradisional. Perluasan akses pendidikan tanpa perubahan substantif dalam isi dan praktik pendidikan dalam konteks ini berisiko menghasilkan integrasi semu perempuan ke dalam sistem yang tetap tidak adil.

Kritik ini diperdalam oleh *Feminist Legal Theory* yang menyoroti perancangan kebijakan pendidikan yang sering kali berorientasi pada asumsi subjek hukum yang abstrak, rasional, dan netral gender. Asumsi ini mengabaikan fakta bahwa pengalaman perempuan dalam pendidikan dibentuk oleh beban kerja domestik yang tidak proporsional, kerentanan terhadap kekerasan berbasis gender, kemiskinan yang berwajah perempuan (*feminization of poverty*), serta kontrol sosial atas tubuh dan seksualitas perempuan. Menurut Catharine MacKinnon (1989), netralitas hukum dan kebijakan justru menjadi ilusi yang merefleksikan pengalaman laki-laki sebagai norma universal. Ilusi ini, dalam konteks pendidikan, dapat dilihat pada kegagalan kebijakan untuk menyediakan lingkungan belajar yang aman bagi perempuan, tidak memiliki mekanisme efektif untuk menangani

kekerasan seksual, serta tidak mengakomodasi realitas biologis dan sosial perempuan. Misalnya, kehamilan, menstruasi, ataupun kerja perawatan.

Agar pendidikan benar-benar berfungsi sebagai instrumen kesetaraan gender, perlu adanya pendekatan yang secara eksplisit, yang berorientasi pada keadilan substantif dan transformasi struktural. Pendekatan ini bukan hanya menuntut kesetaraan akses atau angka partisipasi, tetapi mencakup reformasi kurikulum yang kritis terhadap relasi gender, penerapan pedagogi yang partisipatif dan membebaskan, serta kebijakan afirmatif yang secara sadar mengoreksi ketimpangan struktural yang dialami perempuan. Kebijakan afirmatif dalam pendidikan bisa diwujudkan dalam bentuk dukungan khusus bagi remaja perempuan yang hamil, beasiswa bagi anak perempuan dari kelompok marginal, atau mekanisme perlindungan dari kekerasan berbasis gender. Menurut Fredman (2016), hal ini bukan hanya dipahami sebagai pengecualian dari prinsip kesetaraan, tetapi prasyarat dalam upaya mewujudkan kesetaraan yang substantif.

Oleh karena itu, pendidikan perlu diposisikan sebagai sarana integrasi sosial atau peningkatan daya saing ekonomi, sekaligus arena politik, hukum, dan kultural yang strategis dalam perjuangan menuju kesetaraan gender. Tanpa orientasi transformatif ini, pendidikan akan direduksi menjadi hak formal yang memperluas partisipasi perempuan secara kuantitatif, tetapi gagal menggugat serta mengubah struktur ketidakadilan gender yang menjadi akar persoalan. Pendidikan yang dirancang dan diimplementasikan secara kritis akan menjadi media utama untuk membangun kesadaran, kapasitas, serta solidaritas yang diperlukan dalam mencapai keadilan gender yang berkelanjutan dan bermakna.

1. Saat Perempuan Menyadari Ketakutannya

Pendidikan dalam kajian feminis dan pembangunan kritis secara konsisten ditempatkan sebagai fondasi strategis bagi pemberdayaan perempuan. Artinya, pendidikan bukan semata penting karena kemampuannya dalam meningkatkan keterampilan seseorang, tetapi adanya potensi untuk membentuk subjek perempuan yang sadar, reflektif, dan mampu menegosiasikan posisi sosial. Pendidikan memperluas horizon kognitif dan imajinasi sosial perempuan sehingga bisa memahami struktur ketidakadilan yang membingkai pengalaman hidupnya. Hal ini sekaligus menyediakan perangkat simbolik untuk menantang normalisasi subordinasi

gender. Bourdieu (1986) dan Stromquist (2015) sepakat bahwa melalui akses terhadap pengetahuan dan legitimasi sosial yang dilembagakan dengan pendidikan, perempuan dapat memperoleh modal kultural dan sosial untuk memperkuat posisi tawar dalam relasi keluarga, pasar kerja, maupun ruang publik dan politik yang selama ini didominasi oleh laki-laki.

Amartya Sen (1999), dalam kerangka *capability approach*, menegaskan bahwa pendidikan harus dipahami sebagai sarana perluasan kebebasan substantif yang merujuk pada kapasitas nyata seseorang untuk memilih dan menjalani kehidupan yang dianggap bermakna. Pendekatan ini relevan secara khusus bagi perempuan, karena ketidaksetaraan gender tidak hanya membatasi pilihan yang tersedia, tetapi juga membentuk preferensi dan aspirasi melalui sosialisasi patriarkal. Tentunya, pendidikan yang memberdayakan akan membuka akses terhadap peluang ekonomi, sekaligus memperluas kemampuan perempuan dalam merefleksikan. Bahkan, jika diperlukan bisa menolak peran-peran gender yang dipaksakan. Kebebasan substantif ini mencakup otonomi dalam menentukan jalur pendidikan dan pekerjaan, kontrol atas tubuh dan keputusan reproduksi, serta partisipasi bermakna dalam proses pengambilan keputusan sosial dan politik dimensi yang secara langsung berkaitan dengan martabat dan agensi perempuan.

Feminist Legal Theory secara tegas mengkritik kecenderungan reduksionis dalam wacana pemberdayaan berbasis pendidikan. Narasi arus utama yang mempromosikan pendidikan sebagai "solusi universal" sering kali memindahkan beban perubahan ke pundak perempuan. Seolah-olah kesenjangan gender dapat diatasi hanya melalui peningkatan kapasitas personal. Pendekatan ini mengabaikan fakta bahwa pengalaman pendidikan perempuan dibentuk oleh struktur hukum, ekonomi, dan kultural yang timpang. Menurut MacKinnon (1989) dan Cornwall (2016), hal ini termasuk kemiskinan yang terfeminisasi, pembagian kerja berbasis gender yang tidak setara, kekerasan berbasis gender, dan norma sosial serta kebijakan publik yang mengontrol tubuh dan mobilitas perempuan. Oleh karena itu, pendidikan berisiko sebagai mekanisme depolitisasi ketidakadilan karena ketimpangan struktural direduksi menjadi persoalan pilihan atau usaha individual.

Kajian feminis juga menunjukkan pendidikan sebagai institusi sosial bersifat ambivalen dan sarat relasi kuasa. Pendidikan dapat menjadi ruang emansipasi, sekaligus alat reproduksi ketidaksetaraan gender. Kurikulum

yang menyingkirkan kontribusi perempuan dalam ilmu pengetahuan dan sejarah, buku ajar yang mereproduksi stereotip gender, serta praktik pedagogi yang mengafirmasi otoritas maskulin secara halus akan membentuk pengetahuan yang bias dan hierarkis. Selain itu, lingkungan pendidikan yang tidak aman, ditandai oleh toleransi terhadap seksisme, pelecehan, dan kekerasan seksual, akan menghambat partisipasi perempuan secara penuh dan merusak pengalaman belajarnya. Menurut Stromquist (2015), tanpa transformasi epistemik dan pedagogis, peningkatan akses pendidikan bagi perempuan hanya akan menghasilkan *"empowerment without power"* atau partisipasi kuantitatif tanpa perubahan relasi kuasa substantif.

Oleh karena itu, pemberdayaan perempuan melalui pendidikan harus dipahami sebagai proses multidimensional yang melampaui peningkatan angka partisipasi sekolah. Proses ini menuntut adanya perubahan mendasar pada konten pengetahuan, metode pembelajaran, serta struktur kelembagaan pendidikan. Reformasi kurikulum perlu diarahkan untuk membongkar bias *androcentris* dan memasukkan perspektif kritis tentang gender, kekuasaan, serta keadilan sosial. Pedagogi harus bersifat dialogis dan partisipatif dan mendorong perempuan untuk menjadi subjek aktif dalam produksi pengetahuan, bukan sekadar penerima pasif. Unterhalter & North (2017) menambahkan bahwa tata kelola institusi pendidikan harus menjamin keamanan, inklusivitas, dan mekanisme akuntabilitas yang responsif terhadap kekerasan serta diskriminasi berbasis gender.

Pada akhirnya, pendidikan bisa berfungsi sebagai instrumen pemberdayaan yang sejati jika ditempatkan dalam kerangka transformasi sosial yang lebih luas. Pendidikan harus diintegrasikan dengan reformasi hukum serta kebijakan publik yang secara sadar menantang relasi kuasa patriarkal dan menyediakan dukungan struktural bagi perempuan. Pada konteks ini, pemberdayaan tidak dipahami sebatas akumulasi kapasitas individual. Pemberdayaan merujuk pada proses kolektif yang menghubungkan peningkatan agensi perempuan dengan perubahan institusional dan normatif. Artinya, pendidikan bukan hanya menjadi sarana integrasi sosial, tetapi juga arena politik dan hukum yang strategis dalam perjuangan menuju kesetaraan gender yang substantif dan berkelanjutan.

2. Pendidikan sebagai Keadilan bagi Semua

Pendidikan memiliki peran yang lebih luas dan strategis, selain sebagai instrumen pemberdayaan individu. Pendidikan menjadi prasyarat bagi terwujudnya keadilan sosial. John Rawls (1971), dalam teori keadilan klasik, menempatkan pendidikan sebagai komponen sentral dari *fair equality of opportunity*. Hal ini merujuk pada kondisi seseorang yang memiliki kesempatan setara untuk mengembangkan potensi, memperoleh keterampilan, dan berpartisipasi secara bermakna dalam struktur sosial. Pendidikan, dalam kerangka ini, bukan sekadar fasilitas atau hak formal, tetapi sarana untuk memastikan bahwa ketidaksetaraan awal tidak menghalangi akses individu terhadap kehidupan yang produktif dan bermakna.

Namun, kajian feminis menekankan bahwa pemahaman tradisional tentang kesetaraan peluang cenderung bersifat formal dan abstrak. Konsep *equal opportunity* yang tampak netral ini justru sering mengabaikan posisi awal yang timpang akibat konstruksi gender, kelas sosial, etnisitas, dan geografi. Misalnya, perempuan dari daerah terpencil, kelompok minoritas, atau keluarga berpendapatan rendah memulai proses pendidikan dari titik yang jauh lebih rentan dibandingkan laki-laki dari kelompok sosial dominan. Fraser (2009) dan Stromquist (2015) menjelaskan bahwa tanpa intervensi korektif, pendidikan hanya menjadi mekanisme reproduksi ketidakadilan yang memperkuat hierarki sosial yang sudah ada, bukan sebagai alat transformasi.

Nancy Fraser (2009) menawarkan kerangka analisis multidimensional untuk memahami keadilan gender, yang mengintegrasikan tiga dimensi utama. Ketiga dimensi yang dimaksud adalah redistribusi (keadilan ekonomi), pengakuan (keadilan kultural), dan representasi (keadilan politik). Pendidikan berada di titik temu dari ketiganya. Secara redistributif, akses pendidikan yang setara akan memberikan kesempatan bagi perempuan untuk keluar dari siklus kemiskinan, memperoleh keterampilan dan pengetahuan yang relevan, serta memperluas peluang ekonomi. Secara kultural, pendidikan menjadi arena untuk menantang norma dan stereotip patriarkal yang menormalisasi subordinasi perempuan serta membatasi aspirasi mereka. Sementara itu, secara politik, pendidikan dapat memperluas kapasitas perempuan untuk terlibat dalam pengambilan keputusan publik, memperkuat partisipasinya

dalam demokrasi, dan memungkinkannya menuntut hak-hak sipil maupun sosial secara lebih efektif. Unterhalter (2007) dan Stromquist (2015) secara tegas menyatakan bahwa pendidikan bukan sekadar fasilitas, tetapi juga medium yang menghubungkan pemberdayaan seseorang dengan transformasi struktural masyarakat.

Meskipun demikian, potensi transformatif pendidikan tidak bersifat otomatis. Sistem pendidikan hanya mengandalkan logika meritokrasi dan prinsip *neutrality* sehingga sering mengabaikan kondisi awal ketimpangan yang dialami perempuan. Hal ini mengakibatkan peluang yang sama tidak akan menghasilkan hasil yang sama. Misalnya, kurikulum yang bias gender, praktik pedagogi yang mengafirmasi otoritas maskulin, atau lingkungan sekolah yang tidak aman dari kekerasan seksual justru memperkuat ketidaksetaraan. Menurut Fredman (2016), kondisi ini memperlihatkan bahwa hak atas pendidikan formal tidak cukup. Artinya, negara harus mengambil peran aktif dalam menjamin akses substantif bagi perempuan, khususnya bagi perempuan yang secara sosial dan ekonomi terpinggirkan.

Pada konteks ini, pendekatan keadilan substantif dan afirmatif menjadi sangat relevan. Pendidikan sebagai instrumen kesetaraan gender menuntut adanya kebijakan afirmatif yang secara sadar berpihak padanya untuk menghadapi ketimpangan struktural. Hal ini bisa diwujudkan salah satunya dengan pemberian beasiswa bagi anak perempuan miskin, program retensi bagi remaja hamil, perlindungan hukum dan sosial bagi korban kekerasan di lingkungan sekolah, serta kurikulum yang menampilkan representasi perempuan secara setara. Berbagai langkah ini, menurut Stromquist (2015) dan Unterhalter & North (2017), bukan sekadar kompensasi, tetapi menjadi upaya transformasi yang menyasar akar ketidaksetaraan gender. Pada akhirnya, pendidikan bisa menjadi sarana koreksi sosial dan pemberdayaan kolektif, bukan hanya mekanisme seleksi individu.

Pada *Feminist Legal Theory*, pendidikan juga menjadi arena politik dan hukum yang strategis. Negara berkewajiban menghormati, melindungi, serta memenuhi hak pendidikan perempuan (*respect, protect,* dan *fulfill*). Hal ini bukan hanya diwujudkan dalam bentuk akses formal, tetapi pengalaman nyata perempuan sehari-hari. Tanpa pendekatan progresif dan berpihak, pendidikan berisiko hanya memperluas akses kuantitatif perempuan. Sementara itu, kuasa patriarkal yang mendasari ketidaksetaraan

tetap tidak terganggu. Pendidikan harus dipahami sebagai proyek keadilan sosial, tempat di mana intervensi hukum, kebijakan, dan praktik sosial diarahkan secara sinergis untuk membongkar ketimpangan gender yang bersifat struktural. MacKinnon (1989) dan Fredman (2016) juga menyatakan bahwa pendidikan dapat membangun kapasitas perempuan untuk menegosiasikan kehidupan yang dinilai bermakna.

Melalui integrasi antara perspektif keadilan redistributif, pengakuan kultural, representasi politik, dan intervensi afirmatif, pendidikan akan berfungsi sebagai hak yang diklaim secara formal dan instrumen transformatif yang menghubungkan pemberdayaan individu dengan keadilan sosial yang lebih luas. Di Indonesia, penerapan prinsip-prinsip ini menuntut adanya reformasi kebijakan pendidikan yang sistemis dan berorientasi pada gender, penguatan kapasitas guru dan pengelola sekolah, serta mekanisme akuntabilitas yang menjamin perempuan dapat menikmati hak pendidikan mereka secara nyata, aman, dan setara.

BAB III

KETIMPANGAN BUDAYA PATRIARKI DAN KONSTRUKSI DALAM PENDIDIKAN

Saat ini, budaya patriarki menjadi salah satu struktur sosial yang paling menentukan pembentukan pengalaman dan peluang pendidikan, khususnya bagi perempuan. Patriarki bukan sekadar fenomena kultural, tetapi sebuah sistem relasi kuasa yang memosisikan laki-laki sebagai pihak dominan dan perempuan menjadi subordinat. Hal ini berpengaruh terhadap akses, partisipasi, dan kualitas pengalaman belajar. Pada konteks pendidikan, budaya patriarki dapat terinternalisasi melalui norma sosial, kurikulum, praktik pedagogis, dan kebijakan institusional yang menormalkan peran gender tradisional. Menurut MacKinnon (1989) dan Stromquist (2015), hal ini memicu adanya ketimpangan gender di ranah pendidikan, tidak hanya sebagai hambatan material seperti akses yang terbatas atau biaya pendidikan yang tinggi. Hal ini juga menjadi hambatan simbolik dan kultural yang membatasi aspirasi, pilihan, serta pengakuan terhadap kapasitas perempuan.

Menurut, kajian kritis feminis, meskipun pendidikan telah diakui sebagai hak asasi dan instrumen pemberdayaan, tetapi tidak otomatis mampu menghasilkan kesetaraan. Hal ini dikarenakan praktik dan struktur institusional yang mendukung pendidikan tetap dipengaruhi oleh konstruksi patriarkal. Ketimpangan ini dapat muncul dalam berbagai bentuk seperti stereotip gender dalam kurikulum, pengelolaan sekolah yang bias, rendahnya representasi perempuan dalam kepemimpinan pendidikan, sampai norma sosial yang menekankan tanggung jawab domestik perempuan di atas pendidikan formal. Menurut Unterhalter (2007) dan Fredman (2016), memahami budaya patriarki dan konstruksi ketimpangan dalam pendidikan perlu dilakukan dengan pendekatan yang bisa memetakan

ketidakadilan dan menelusuri pembentukan pengalaman pendidikan perempuan melalui relasi kuasa, ideologi, serta norma sosial secara sistemis.

Melalui pendekatan ini dapat ditegaskan bahwa transformasi pendidikan bukan sekadar peningkatan akses formal, tetapi juga berkaitan dengan pembongkaran struktur patriarkal yang melekat dalam praktik, kebijakan, dan kultur pendidikan. Setelah memahami dimensi struktural dan kultural dari ketimpangan, dapat dirumuskan strategi yang lebih efektif oleh negara, lembaga pendidikan, dan masyarakat. Strategi ini dibuat untuk memastikan bahwa pendidikan benar-benar menjadi instrumen kesetaraan dan pemberdayaan perempuan, bukan sekadar formalitas normatif yang memperluas partisipasi tanpa mengubah relasi kuasa yang mendasar.

A. Patriarki Lebih dari Sekadar Budaya

Patriarki mejadi konsep kunci dalam kajian ilmu sosial, hukum, dan studi gender. Patriarki memiliki peran yang besar dalam membentuk relasi kuasa antara laki-laki dan perempuan dalam berbagai dimensi kehidupan. Patriarki sebagai sistem sosial tidak hanya hadir dalam praktik budaya dan struktur keluarga, tetapi juga dilambangkan secara sistemis dalam struktur negara dan sistem hukum. Artinya, patriarki tidak hanya beroperasi melalui kebiasaan sosial yang bersifat informal, melainkan bekerja dalam mekanisme formal yang memiliki daya ikat serta legitimasi normatif.

Pada konteks hukum, patriarki sering kali tersembunyi di balik klaim objektivitas, rasionalitas, dan netralitas hukum. Umumnya, hukum berperan sebagai perangkat normatif yang bebas nilai dan berlaku universal. Nyatanya, selama proses pembentukan, hukum tidak terlepas dari konteks sosial, politik, maupun historis yang sarat dengan relasi kuasa. Nilai-nilai patriarkal yang telah mengakar dalam struktur sosial ini masuk dalam norma hukum, baik secara eksplisit melalui rumusan pasal maupun secara implisit melalui asumsi-asumsi dasar yang melandasi pembentukan serta penafsiran. Hal ini menyebabkan adanya kecenderungan hukum mereproduksi ketimpangan gender dengan cara yang tampak sah dan legal.

Patriarki sebagai sistem sosial juga bekerja melalui proses naturalisasi dan normalisasi relasi kuasa yang timpang. Biasanya, dominasi laki-laki dan subordinasi perempuan dipresentasikan sebagai konsekuensi alamiah dari perbedaan biologis. Hal ini menumbuhkan anggapan bahwa ketimpangan sosial merupakan sesuatu yang wajar dan tidak perlu dipersoalkan. Pada

konteks ini, hukum tidak hanya menjadi alat pengatur perilaku, tetapi juga instrumen ideologis yang memperkuat konstruksi gender tradisional. Norma hukum berperan dalam mengukuhkan pembagian peran berbasis gender, baik dalam ranah domestik maupun publik. Hal ini akan menjadikan hukum sebagai standar normatif yang mengikat.

Adanya institusionalisasi patriarki dalam struktur negara akan semakin memperkuat posisi hukum sebagai alat legitimasi kekuasaan. Negara, melalui kewenangan legislasi, penegakan hukum, dan peradilan, menduduki posisi sentral dengan tugas menentukan nilai-nilai sosial yang diakui dan dilindungi. Ketika negara beroperasi dalam kerangka patriarkal, kebijakan publik dan produk hukum yang dihasilkan akan mencerminkan kepentingan serta perspektif kelompok dominan. Misalnya, minimnya representasi perempuan dalam proses pengambilan keputusan dan kebijakan yang kurang sensitif terhadap pengalaman maupun kerentanan spesifik perempuan.

Oleh karena itu, ketimpangan gender bukan sekadar persoalan individual atau kultural, tetapi menjadi persoalan struktural yang berakar pada relasi kuasa yang dilembagakan. Patriarki sebagai sistem sosial dan hukum harus bekerja secara simultan dan saling menguatkan agar dapat menciptakan siklus reproduksi ketidakadilan gender yang sulit diputus, tanpa adanya kritik mendasar terhadap struktur hukum dan negara.

1. Mengenal Wajah-Wajah Patriarki

Secara etimologis, istilah patriarki berasal dari bahasa Yunani *patriarkhēs* yang artinya "kekuasaan ayah" (*rule of the father*). Pada awalnya, patriarki merujuk struktur keluarga tradisional yang menempatkan laki-laki, khususnya ayah, sebagai figur otoritas utama dengan kendali atas pengambilan keputusan, kepemilikan sumber daya, dan pengaturan relasi antaranggota keluarga. Struktur ini menunjukkan adanya relasi kuasa yang asimetris. Otoritas laki-laki dilegitimasi secara sosial dan kultural, sedangkan posisi perempuan cenderung dibatasi hanya pada ranah domestik dan peran reproduktif.

Seiring berkembangnya ilmu sosial, sosiologi hukum, dan studi gender, konsep patriarki mengalami perluasan makna yang signifikan. Patriarki tidak lagi dipahami sebagai relasi kekuasaan dalam lingkup domestik. Patriarki telah menjadi suatu sistem sosial yang bersifat

menyeluruh dan lintas institusi. Menurut penafsiran kontemporer, patriarki merujuk pada mekanisme struktural yang mengorganisasikan, mengatur, serta melegitimasi dominasi laki-laki dalam berbagai ranah kehidupan. Hal ini mencakup ranah sosial, ekonomi, politik, dan hukum. Artinya, patriarki tidak berdiri sebagai fenomena tunggal, tetapi suatu jaringan relasi kuasa yang beroperasi secara simultan dan saling memperkuat antarstruktur sosial.

Sylvia Walby (dalam (Walby, 1990) menyatakan "*a system of social structures and practices in which men dominate, oppress and exploit women.*" Hal ini secara tegas menyatakan tentang sifat sistemis dan terlembaga patriarki. Artinya, ada pergeseran pemahaman mengenai patriarki yang awalnya sekadar persoalan sikap individual atau bias personal menuju suatu kerangka analisis struktural. Pada perspektif ini, patriarki bekerja melalui praktik-praktik sosial yang dilembagakan dan direproduksi secara berkelanjutan oleh berbagai institusi utama masyarakat seperti keluarga, pendidikan, pasar kerja, negara, maupun hukum. Masing-masing institusi memiliki kewajiban mempertahankan relasi kuasa gender dengan cara yang beragam, tetapi tetap berada dalam satu logika dominasi yang sama.

Patriarki sebagai sebuah sistem memiliki karakteristik operasional yang relatif konsisten dan dapat diidentifikasi secara analitis. Karakteristik *pertama*, adanya hierarki gender berupa suatu tatanan sosial yang menempatkan laki-laki sebagai subjek utama kekuasaan dan otoritas, sedangkan perempuan menjadi pihak relasi subordinatif. Hierarki ini tidak hanya ditemukan dalam simbol-simbol budaya atau stereotip sosial, tetapi juga tercermin secara nyata dalam distribusi sumber daya ekonomi, akses terhadap pendidikan dan pekerjaan, partisipasi dalam pengambilan keputusan politik, serta pengakuan dan perlindungan hukum. Oleh karena itu, hierarki gender menjadi fondasi struktural dari ketimpangan sosial berbasis jenis kelamin.

Karakteristik *kedua*, naturalisasi peran gender berupa proses ideologis yang mengonstruksi perbedaan peran sosial antara laki-laki dan perempuan sebagai sesuatu yang bersifat alamiah dan tidak dapat dipertanyakan. Perempuan berperan dalam ranah domestik dan pengasuhan dilekatkan pada fungsi biologis, sedangkan laki-laki dalam ranah publik dan kepemimpinan. Perbedaan peran ini dianggap sebagai konsekuensi logis dari kapasitas rasional dan fisik. Proses naturalisasi berfungsi menyamarkan

fakta bahwa pembagian peran gender merupakan hasil konstruksi sosial dan historis, bukan hanya determinasi biologis. Menurut Tong (2009), naturalisasi peran gender menjadi instrumen ideologis yang efektif dalam mempertahankan *status quo* ketimpangan gender karena menjadikan relasi kuasa yang timpang tampak normal dan tidak politis.

Karakteristik *ketiga* adalah legitimasi simbolik dan normatif yang memungkinkan patriarki memperoleh justifikasi moral, kultural, serta hukum. Umumnya, nilai-nilai agama, tradisi budaya, dan norma hukum digunakan untuk membenarkan dominasi laki-laki dan membatasi ruang otonomi perempuan. Legitimasi ini tampak dalam perumusan norma yang bias gender, penafsiran hukum yang maskulin, dan praktik penegakan hukum yang kurang sensitif terhadap pengalaman perempuan. Menurut Catharine A. MacKinnon (1989), hukum tidak pernah sepenuhnya netral karena sering merefleksikan sudut pandang kelompok dominan. Artinya, hukum tidak hanya berfungsi sebagai alat pengatur perilaku sosial, tetapi juga mekanisme ideologis yang memperkuat dan melanggengkan struktur patriarki.

Karakteristik *keempat* adalah reproduksi struktural berupa kemampuan sistem patriarki untuk mempertahankan eksistensi lintas generasi. Reproduksi ini berlangsung melalui berbagai mekanisme sosial. Misalnya, pendidikan yang mentransmisikan nilai dan stereotip gender tradisional, struktur keluarga yang membakukan pembagian peran berbasis jenis kelamin, serta sistem hukum yang menginstitusionalisasikan relasi kuasa patriarkal dalam bentuk norma positif dan praktik hukum. Menurut Walby (1990), proses reproduksi struktural akan menjadikan patriarki sebagai sistem yang relatif stabil dan resisten terhadap perubahan, kecuali saat terdapat intervensi kritis yang bersifat sistemis dan berkelanjutan.

Patriarki dalam perspektif feminis kritis diartikan sebagai sistem relasi kuasa yang bersifat historis, politis, dan kontekstual. Artinya, patriarki bukan menjadi kondisi alamiah yang tidak dapat diubah. Pandangan ini menempatkan patriarki sebagai konstruksi sosial yang lahir dari proses sejarah tertentu dan terbuka terhadap kritik serta transformasi. Oleh karena itu, patriarki bukan hanya menjadi objek deskripsi akademis, tetapi juga objek kritik normatif. Tong (2009) dan Pateman (1988) sepakat bahwa transformasi terhadap sistem patriarki mensyaratkan adanya perubahan mendasar pada level struktur sosial dan hukum, termasuk dekonstruksi

norma hukum yang bias gender dan pembangunan kerangka hukum yang berorientasi pada keadilan substantif serta kesetaraan gender.

2. Patriarki dalam Struktur Keluarga

Keluarga menjadi institusi sosial paling awal dan fundamental. Keluarga merupakan tempat memperkenalkan dan memproduksi nilai, norma, dan relasi kuasa patriarkal. Artinya, keluarga sebagai ruang sosialisasi primer memainkan peran strategis dalam membentuk pemahaman individu terhadap pembagian peran gender, otoritas, dan hierarki sosial. Umumnya dalam struktur keluarga tradisional, relasi antara laki-laki dan perempuan disusun berdasarkan logika patriarki. Logika ini menempatkan laki-laki sebagai figur sentral dalam kepemimpinan dan pengambilan keputusan, sedangkan perempuan berada pada posisi subordinat yang berfokus pada ranah domestik dan kerja reproduktif.

Laki-laki dalam konfigurasi keluarga patriarkal diposisikan sebagai kepala keluarga, pencari nafkah utama, pemegang otoritas pengelolaan sumber daya, dan penentuan arah kehidupan keluarga. Sementara itu, perempuan berperan sebagai istri dan ibu yang bertanggung jawab atas pengelolaan rumah tangga, pengasuhan anak, dan pemeliharaan relasi emosional keluarga. Pembagian peran ini kerap dilegitimasi melalui narasi "kodrat" atau "fitrah" perempuan. Hal ini seolah-olah membuat peran domestik sebagai konsekuensi alamiah dari perbedaan biologis, bukan hasil konstruksi sosial yang dibentuk oleh sistem patriarki. Proses naturalisasi berfungsi untuk menutupi dimensi relasi kuasa dalam pembagian peran gender sehingga ketimpangan yang terjadi dianggap wajar dan tidak problematis.

Menurut perspektif historismaterialis, Engels (1884), memandang keluarga patriarkal sebagai unit sosial dasar yang menopang sistem kepemilikan privat dan dominasi laki-laki atas perempuan. Keluarga tidak hanya berfungsi sebagai ruang relasi personal, tetapi juga institusi ekonomi dan ideologis yang pada proses reproduksi struktur ketimpangan sosial. Relasi kuasa dalam keluarga patriarkal mencerminkan dan memperkuat relasi kuasa yang lebih luas dalam masyarakat, khususnya dalam sistem produksi serta distribusi sumber daya.

Pada dasarnya, nilai-nilai patriarkal dalam keluarga tidak hanya bertahan dalam tataran kultural. Hal ini juga dilembagakan melalui norma

hukum. Menurut konteks hukum modern, pembakuan peran suami sebagai kepala keluarga dan istri sebagai ibu rumah tangga dalam berbagai peraturan perundang-undangan menjadi bukti peran aktif hukum dalam menginstitusionalisasikan struktur patriarki. Ketentuan hukum ini tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga normatif. Hal ini dikarenakan adanya ketetapan standar perilaku yang diharapkan dan membatasi ruang negosiasi peran gender dalam keluarga. Artinya, hukum berfungsi sebagai instrumen legitimasi yang memperkuat relasi kuasa patriarkal dalam ranah domestik.

Patriarki dalam struktur keluarga juga dapat dilihat dalam relasi kuasa yang tidak seimbang antara suami dan istri. Hal ini secara khusus ditemukan saat pengambilan keputusan strategis terkait ekonomi keluarga, pendidikan anak, dan berbagai pilihan yang menyangkut tubuh serta reproduksi perempuan. Adanya ketimpangan relasi kuasa dapat memicu terciptanya kondisi struktural yang membuat perempuan lebih rentan terhadap kontrol, subordinasi, serta kekerasan berbasis gender. Misalnya, kekerasan dalam rumah tangga sering kali dipersepsikan sebagai persoalan privat atau urusan domestik sehingga luput dari intervensi hukum dan perlindungan negara.

Pandangan yang memisahkan secara tegas antara ranah privat dan publik juga memperkuat keberlanjutan patriarki dalam keluarga. Saat keluarga diposisikan sebagai wilayah privat yang bebas dari campur tangan negara, relasi kuasa yang timpang di dalamnya cenderung tidak terjangkau oleh mekanisme hukum. Hal ini mengakibatkan pengalaman perempuan sebagai korban kekerasan atau diskriminasi dalam keluarga lebih sering tidak diakui sebagai pelanggaran hak. Kejadian ini hanya dianggap sebagai konflik internal yang harus diselesaikan secara kekeluargaan. Kondisi ini menunjukkan bahwa patriarki dalam keluarga tidak dapat dilepaskan dari konstruksi hukum dan politik yang lebih luas.

Oleh karena itu, patriarki dalam struktur keluarga menjadi fondasi penting bagi keberlanjutan sistem patriarki secara keseluruhan. Fungsi dari keluarga adalah sebagai ruang awal internalisasi nilai patriarkal, sekaligus arena reproduksi relasi kuasa gender yang kemudian akan diluaskan ke dalam struktur negara dan sistem hukum. Upaya untuk membongkar patriarki dan mewujudkan keadilan gender tidak dapat mengabaikan analisis kritis terhadap struktur keluarga serta norma-norma hukum yang mengaturnya.

3. Patriarki dalam Struktur Negara

Negara sebagai institusi politik tidak dapat dipahami sebagai entitas yang netral gender. Menurut Pateman (1988), dalam teori feminis, negara modern secara konsisten dibangun di atas kerangka normatif dan rasionalitas maskulin yang menekankan nilai-nilai otoritas, kontrol, objektivitas, dan rasionalitas instrumental. Berbagai nilai ini secara historis dilekatkan pada pengalaman dan posisi sosial laki-laki. Oleh karena itu, negara cenderung mengadopsi sudut pandang kelompok dominan sebagai standar universal. Sementara itu, pengalaman dan kepentingan perempuan justru diposisikan sebagai partikular atau sekunder.

Carol Pateman (1988), melalui konsep *sexual contract*, secara tegas mengatakan bahwa kontrak sosial yang menjadi dasar legitimasi negara modern secara implisit mengecualikan perempuan sebagai subjek penuh kewarganegaraan. Negara modern berdiri di atas kontrak seksual yang melegitimasi subordinasi perempuan dalam ranah privat. Hal ini sekaligus membatasi partisipasi perempuan dalam ranah publik. Artinya, patriarki tidak berada di luar negara, tetapi menjadi bagian inheren dari fondasi politik serta hukum negara itu sendiri.

Pandangan ini sejalan dengan pernyataan Catharine A. MacKinnon (1989) mengenai negara dan hukum yang secara struktural merefleksikan perspektif laki-laki sebagai perspektif yang dominan. Hukum tidak hanya gagal melindungi perempuan secara efektif, tetapi juga sering berfungsi sebagai instrumen yang menormalisasi relasi kuasa patriarkal. Hal ini secara khusus terlihat dalam definisi hukum tentang moralitas, seksualitas, dan kekerasan. Oleh karena itu, negara tidak sekadar pasif dalam menghadapi ketimpangan gender, melainkan turut aktif dalam mereproduksinya.

Manifestasi patriarki negara dalam struktur ketatanegaraan Indonesia dapat diamati pada beberapa level. *Pertama*, berdasarkan aspek representasi politik, keterlibatan perempuan dalam lembaga legislatif, eksekutif, serta yudikatif masih menunjukkan ketimpangan yang signifikan. Meskipun secara normatif Indonesia telah mengadopsi kebijakan afirmatif melalui kuota keterwakilan perempuan dalam pemilu legislatif, tetapi implementasinya masih menghadapi hambatan struktural dan kultural. Dominasi laki-laki dalam partai politik, proses kandidasi yang maskulin, dan budaya politik yang patriarkal menjadi batasan ruang aktual bagi

perempuan untuk berpartisipasi secara setara dalam pengambilan keputusan negara.

Kedua, dalam struktur negara Indonesia, patriarki dapat dilihat melalui substansi kebijakan publik dan peraturan perundang-undangan yang belum sepenuhnya sensitif gender. Beberapa regulasi masih mereproduksi pandangan tradisional tentang peran perempuan sebagai penjaga moralitas keluarga dan masyarakat. Melalui kebijakan dan regulasi, negara justru cenderung memosisikan perempuan dalam kerangka peran domestik dan reproduktif. Pengalaman perempuan sebagai warga negara dengan hak dan otonomi penuh kurang mendapatkan perhatian yang memadai. Hal ini menunjukkan bahwa proses legislasi dan kebijakan publik masih dipengaruhi oleh nilai-nilai patriarkal yang mengakar.

Ketiga, patriarki di Indonesia juga terlihat dalam pengaturan tubuh dan seksualitas perempuan. Biasanya, regulasi terkait perkawinan, reproduksi, dan moralitas publik hanya didasarkan pada standar moral tertentu yang bersifat patriarkal dan heteronormatif. Pada konteks ini, negara bertindak sebagai otoritas moral yang mengawasi tubuh perempuan dan membatasi otonomi atas pilihan hidupnya sendiri. Perspektif ini sejalan dengan riset yang dilakukan Michel Foucault pada 1978 mengenai *biopower*. Menurutnya, negara menggunakan mekanisme hukum dan kebijakan untuk mengontrol tubuh warganya, dengan perempuan sebagai subjek yang paling rentan terhadap kontrol.

Keempat, budaya patriarki pada level birokrasi dan aparatur negara yang memengaruhi praktik penyelenggaraan pemerintahan serta penegakan hukum. Biasanya, aparatur negara yang bekerja dalam sistem hierarkis dan maskulin akan membawa bias gender ke dalam pelayanan publik serta penegakan hukum. Hal ini mengakibatkan perempuan harus berhadapan dengan institusi negara, baik sebagai korban kekerasan, pencari keadilan, maupun pelaku dalam proses hukum dengan perlakuan yang tidak setara dan kurang menerapkan perspektif gender. Kondisi ini memperkuat argumen mengenai patriarki negara yang tidak hanya hadir dalam norma hukum, tetapi juga praktik administratif dan yudisial.

Menurut Fraser (2009), ketidakadilan gender dalam negara modern tidak hanya berkaitan dengan persoalan redistribusi sumber daya, tetapi juga pengakuan (*recognition*) dan representasi (*representation*). Persoalan perempuan di Indonesia masih berkutat pada posisi sebagai warga negara

masih irisan ketiga dimensi. Ketiganya adalah keterbatasan akses terhadap sumber daya, kurangnya pengakuan terhadap pengalaman spesifik perempuan, dan rendahnya representasi dalam struktur kekuasaan negara. Ketiga dimensi ini saling berkaitan dan diperkuat oleh struktur patriarki yang terlembaga.

Oleh karena itu, patriarki dalam struktur negara Indonesia menjadi fenomena yang bersifat politis dan institusional, bukan sekadar residu budaya tradisional. Melalui struktur kekuasaan, kebijakan publik, dan biroktasi, negara berperan aktif dalam memproduksi serta mereproduksi ketimpangan gender. Upaya untuk mewujudkan keadilan gender tidak hanya bisa dilakukan melalui perubahan sikap individual atau reformasi parsial, melainkan perlu adanya transformasi struktural terhadap negara dan sistem ketatanegaraan dengan mengintegrasikan perspektif gender sebagai prinsip fundamental dalam penyelenggaraan kekuasaan.

4. Patriarki dalam Sistem Hukum

Sistem hukum menjadi salah satu arena paling strategis bagi reproduksi patriarki. Hukum memiliki kekuatan koersif, legitimasi formal, dan daya ikat yang tinggi terhadap seluruh warga negara. Hal ini menjadikan beberapa nilai sosial tidak hanya diakui, tetapi juga dilembagakan dan dipaksakan sebagai norma yang sah. Meskipun hukum sering dipresentasikan sebagai sistem norma yang objektif, netral, dan universal, tetapi kenyataannya tidak lahir dalam ruang hampa. Pembentukan, penafsiran, dan penegakan hukum dalam konteks sosial, politik, serta budaya sarat dengan relasi kuasa, salah satunya berbasis gender.

Klaim netralitas hukum dalam perspektif feminis hukum justru menjadi salah satu mekanisme utama yang menyembunyikan bias patriarkal. MacKinnon (1989) menyatakan bahwa secara historis, hukum dibangun dari sudut pandang laki-laki. Inilah alasan yang menjadikan pengalaman, kepentingan, dan kebutuhan perempuan lebih sering tidak dijadikan titik tolak dalam perumusan norma. Hal ini menimbulkan adanya kecenderungan hukum untuk menggeneralisasi pengalaman laki-laki sebagai standar universal. Sementara itu, pengalaman perempuan hanya dipandang sebagai pengecualian, penyimpangan, maupun persoalan privat yang tidak selalu layak dilindungi oleh hukum.

Bias patriarkal dalam sistem hukum dapat dijumpai sejak tahap pembentukan hukum (*lawmaking*). Norma-norma hukum tertentu sering dirumuskan dengan berbagai asumsi gender yang merefleksikan pembagian peran tradisional antara laki-laki dan perempuan. Bahkan, pada banyak kasus, hukum mengonstruksikan perempuan sebagai subjek yang bergantung, lemah, serta perlu dilindungi atau diawasi. Pada konteks ini, perempuan tidak dijadikan sebagai subjek hukum yang otonom dan setara. Konstruksi ini tidak hanya membatasi ruang gerak perempuan, tetapi juga memperkuat hierarki gender yang telah mapan dalam struktur sosial.

Selain pada tingkat normatif, patriarki dalam sistem hukum juga dapat dijumpai dalam proses penafsiran hukum (*law interpretation*). Penafsiran hukum yang dilakukan oleh aparat penegak seperti hakim, jaksa, dan penyidik lebih sering dipengaruhi nilai, stereotip, serta asumsi patriarkal yang hidup di masyarakat. Dampak dari penafsiran memengaruhi cara hukum dalam memahami peristiwa hukum, menilai alat bukti, serta menentukan kredibilitas para pihak, khususnya perempuan sebagai korban. Di beberapa perkara, perempuan justru ditempatkan dalam posisi yang dicurigai, disalahkan, atau dibebani standar moral yang lebih berat.

Patriarki dalam hukum semakin nyata terlihat selama praktik penegakan hukum (*law enforcement*). Aparat penegak hukum yang bekerja dalam budaya patriarkal cenderung melakukan produksi bias gender selama penyidikan, penuntutan, serta peradilan dilangsungkan. Umumnya, korban perempuan, terutama dalam kasus kekerasan berbasis gender, justru dihadapkan pada sikap meremehkan, viktimisasi ulang (*secondary victimization*), dan penilaian moral yang menyudutkan. Kondisi ini menjadi bukti nyata bahwa ketidakadilan gender dalam hukum tidak hanya bersumber dari teks hukum. Hal ini juga bersumber dari praktik institusional dan budaya hukum yang melingkupi.

Realisasi nilai-nilai patriarki dalam hukum keluarga, hukum pidana, dan hukum ketenagakerjaan bisa terjadi secara eksplisit maupun implisit. Misalnya, dalam hukum keluarga, sering dilakukan pembagian peran gender tradisional. Peran ini menempatkan laki-laki sebagai kepala keluarga dan perempuan sebagai pengelola ranah domestik. Pada hukum pidana, khususnya terkait kekerasan seksual dan kekerasan dalam rumah tangga, pengalaman korban perempuan tidak sepenuhnya diakomodasi dalam definisi tindak pidana maupun pembuktian. Sementara itu, pada hukum

ketenagakerjaan, perempuan justru diposisikan sebagai pekerja sekunder. Perempuan dianggap memiliki komitmen yang lebih rendah terhadap pekerjaan karena peran domestiknya.

Artinya, patriarki dalam sistem hukum tidak hanya hadir pada level *law in the books* atau rumusan norma hukum tertulis, tetapi juga terjadi di level *law in action* atau praktik penerapan serta penegakan hukum sehari-hari. Kedua level ini berhubungan dan saling memperkuat sehingga bias gender dalam hukum bersifat struktural serta sistemis. Menurut kritik feminis terhadap hukum, secara tegas dikatakan bahwa reformasi hukum tidak cukup dilakukan melalui perubahan normatif. Hal ini harus diwujudkan dengan menyentuh dimensi penafsiran, penegakan, dan budaya hukum.

Oleh karena itu, pengembangan sistem hukum yang berkeadilan gender mensyaratkan upaya dekonstruksi terhadap norma dan praktik hukum yang patriarkal. Perlu dilakukan reorientasi terhadap hukum dari perannya sebagai kesetaraan formal menuju keadilan substantif yang mempertimbangkan pengalaman dan kerentanan spesifik perempuan. Pendekatan ini tidak hanya menempatkan hukum sebagai alat pengatur sosial, tetapi juga instrumen transformasi yang mampu membongkar relasi kuasa patriarkal. Hukum harus bisa menjadi pendorong terciptanya kesetaraan gender dalam kehidupan bermasyarakat dan bernegara.

B. Dampak Patriarki terhadap Pendidikan Perempuan

Akses terhadap pendidikan menjadi prasyarat yang mendasar bagi perwujudan kesetaraan gender dan keadilan sosial dalam masyarakat demokratis. Pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana peningkatan kapasitas intelektual dan keterampilan individu, tetapi juga dimensi struktural berupa instrumen strategis yang diperlukan untuk membentuk kesadaran kritis, memperluas mobilitas sosial, serta membuka ruang partisipasi. Hal ini harus setara dalam bidang sosial, ekonomi, dan politik. Pendidikan dalam perspektif hak asasi manusia dianggap sebagai hak dasar yang harus dijamin oleh negara tanpa diskriminasi, termasuk yang berbasis gender. Oleh karena itu, ketimpangan akses pendidikan antara laki-laki dan perempuan menunjukkan bahwa negara telah gaga secara struktural dalam menjamin prinsip kesetaraan dan nondiskriminasi.

Namun, masyarakat yang masih sangat terpengaruh oleh budaya patriarki menjadikan akses pendidikan bagi perempuan menghadapi hambatan yang bersifat sistemis dan berlapis. Budaya patriarki tidak hanya beroperasi sebagai sistem nilai kultural, tetapi juga menjadi struktur sosial yang mengatur relasi kuasa antara laki-laki dan perempuan. Melalui mekanisme sosialisasi sejak usia dini, patriarki dapat membentuk cara pandang mengenai peran gender yang dianggap "alamiah." Pada konteks ini, laki-laki diposisikan sebagai subjek publik dan produktif, sedangkan perempuan berada di ranah domestik dan reproduktif. Akibatnya, prioritas terhadap pendidikan perempuan rendah, baik dalam lingkup keluarga maupun dalam kebijakan publik.

Sejatinya, pengaruh budaya patriarki terhadap pendidikan perempuan tidak berdiri secara terpisah. Hal ini terinstitusionalisasikan dalam berbagai praktik sosial dan kebijakan pendidikan. Keputusan alokasi sumber daya pendidikan dalam konteks keluarga sering berorientasi pada asumsi patriarkal tentang nilai ekonomi dan sosial pendidikan anak laki-laki yang dianggap lebih tinggi dibandingkan anak perempuan. Sementara itu, bias gender dalam sistem pendidikan formal tercermin pada kurikulum, metode pembelajaran, dan relasi kuasa antara pendidik serta peserta didik. Hal ini secara tidak langsung mereproduksi ketimpangan gender sehingga pengalaman pendidikan perempuan diwarnai oleh pembatasan pilihan, ekspektasi akademik yang rendah, dan normalisasi beban domestik yang mengganggu keberlanjutan.

Oleh karena itu, pembahasan mengenai dampak budaya patriarki terhadap akses pendidikan perempuan menjadi hal penting yang untuk memahami reproduksi ketimpangan gender secara sistematis sejak tahap awal kehidupan sosial. Pendekatan analitis dilakukan untuk identifikasi hubungan antara struktur kultural, praktik sosial, serta kebijakan institusional yang secara bersamaan dapat membentuk ketidakadilan gender dalam pendidikan. Pemahaman yang komprehensif atas persoalan ini menjadi landasan penting bagi perumusan strategi transformasi sosial dan kebijakan pendidikan yang berorientasi pada keadilan gender dan pemberdayaan perempuan.

1. Stereotip Gender dalam Pendidikan

Salah satu manifestasi paling nyata dari budaya patriarki di bidang pendidikan adalah keberlanjutan stereotip gender. Hal ini mengonstruksi perbedaan kapasitas intelektual, minat akademik, dan orientasi peran sosial antara laki-laki dan perempuan. Sejatinya, stereotip gender tidak bersifat netral, tetapi bekerja sebagai mekanisme ideologis yang membenarkan pembagian peran sosial berbasis gender secara hierarkis. Menurut sudut pandang kultural, laki-laki dikonstruksikan sebagai subjek yang rasional, kompetitif, mandiri, dan berorientasi pada ranah publik. Hal ini menjadikannya lebih dianggap dianggap mengerjakan bidang ilmu eksakta, teknologi, kepemimpinan, serta pengambilan keputusan. Sementara itu, perempuan erat dengan karakteristik emosional, lembut, dan relasional. Hal inilah yang mengarahkan perempuan pada bidang-bidang pendidikan yang diasosiasikan dengan perawatan, pengasuhan, dan kerja domestik. Konstruksi ini bukan hanya membatasi pilihan pendidikan perempuan, tetapi juga menormalisasi ketimpangan gender dalam distribusi pengetahuan dan kekuasaan.

Menurut perspektif teori konstruksi sosial, stereotip gender diproduksi dan direproduksi melalui proses sosialisasi yang berlapis. Berger & Luckmann (1966) menjelaskan bahwa pada konsep ini institusi pendidikan memainkan peran sentral. Artinya, sekolah bukan sekadar menjadi ruang transmisi pengetahuan formal, tetapi juga arena pembentukan identitas gender. Melalui interaksi sehari-hari, simbol, dan praktik pedagogis, peserta didik akan belajar memahami apa yang dianggap “pantas” dan “tidak pantas” bagi laki-laki dan perempuan. Stereotip gender dalam pendidikan tidak hanya diposisikan sebagai fenomena individual, tetapi bagian dari struktur kultural yang terlembaga.

Stereotip gender pada level institusional dapat dilihat pada desain kurikulum, metode pengajaran, dan relasi kuasa antara pendidik serta peserta didik. Kurikulum yang bersifat *androcentris* memiliki kecenderungan menempatkan pengalaman dan kontribusi laki-laki sebagai standar universal pengetahuan. Sementara itu, pengalaman perempuan justru dipinggirkan atau dianggap sebagai pengetahuan sekunder. Minimnya representasi tokoh perempuan dalam buku teks, sejarah ilmu pengetahuan, dan narasi kepemimpinan publik memperkuat invisibilitas perempuan sebagai subjek intelektual. Menurut Apple (1993), kondisi ini memiliki

pesan simbolik mengenai pencapaian akademik dan kontribusi publik sebagai domain maskulin, sedangkan perempuan menjadi objek yang bukan produsen pengetahuan.

Selain itu, praktik pedagogis sehari-hari juga berperan dalam memperkuat stereotip gender. Sadker dan Zittleman (2009) melalui risetnya telah membuktikan bahwa guru, baik secara sadar maupun tidak, cenderung memberikan perhatian, umpan balik, dan ekspektasi akademik yang berbeda kepada siswa laki-laki dan perempuan. Siswa laki-laki lebih sering didorong untuk aktif, berpendapat, dan mengambil risiko intelektual. Sementara itu, siswa perempuan lebih dihargai karena kerapian, kepatuhan, dan sikap pasif. Tentunya perbedaan ini berakibat terhadap pembentukan kepercayaan diri, aspirasi pendidikan, dan pilihan karier peserta didik perempuan. Pada akhirnya, hal ini dapat mempersempit akses perempuan terhadap bidang-bidang strategis dalam dunia kerja dan pengambilan keputusan.

Stereotip gender dalam pendidikan juga berkontribusi pada internalisasi ketimpangan oleh perempuan itu sendiri. Bourdieu (2001) menjelaskan bahwa proses *symbolic violence* menjadikan perempuan cenderung menerima keterbatasan yang dilekatkan pada dirinya sebagai sesuatu yang wajar dan alamiah. Internalitas stereotip ini menyebabkan banyak perempuan yang justru menjadi ragu dengan kapasitas akademiknya, khususnya dalam bidang-bidang yang secara sosial dikonstruksikan sebagai maskulin. Artinya, ketimpangan gender dalam pendidikan tidak hanya diproduksi dari luar, tetapi juga melalui mekanisme psikososial yang halus dan tidak kasatmata.

Fungsi dari stereotip gender dalam pendidikan adalah sebagai fondasi kultural bagi reproduksi patriarki dalam jangka panjang. Hal ini tidak hanya membatasi akses perempuan terhadap pengetahuan dan kesempatan pendidikan yang setara, tetapi juga membentuk struktur aspirasi dan ekspektasi sosial yang timpang. Oleh karena itu, upaya mewujudkan keadilan gender dalam pendidikan mensyaratkan intervensi yang bersifat struktural dan transformatif, termasuk reformasi kurikulum yang berperspektif gender, pelatihan pendidik yang sensitif gender, serta dekonstruksi norma-norma kultural yang menormalisasi subordinasi perempuan dalam dunia pendidikan.

2. Preferensi Pendidikan Anak Laki-Laki

Pengaruh budaya patriarki terhadap akses pendidikan perempuan tidak hanya terjadi melalui mekanisme institusional. Hal ini juga ditemukan dalam praktik-praktik pengambilan keputusan di lingkup keluarga. Salah satu bentuk paling signifikan dari pengaruh ini berbentuk preferensi terhadap pendidikan anak laki-laki. Hal ini berakar pada konstruksi sosial mengenai nilai, fungsi, dan posisi laki-laki serta perempuan dalam struktur keluarga dan masyarakat. Anak laki-laki, dalam banyak konteks budaya, diposisikan sebagai penerus garis keturunan (*lineage bearer*), penopang ekonomi keluarga di masa depan, dan simbol kehormatan serta keberlanjutan keluarga. Sementara itu, anak perempuan dipersepsikan sebagai anggota keluarga yang "sementara". Hal ini didasarkan pada asumsi yang menyatakan bahwa anak perempuan akan berpindah ke keluarga suami setelah menikah. Konstruksi ini membentuk logika utilitarian dalam pengambilan keputusan pendidikan, di mana investasi pendidikan dianggap lebih "menguntungkan" jika diberikan kepada anak laki-laki.

Berdasarkan perspektif ekonomi politik feminis, preferensi pendidikan anak laki-laki mencerminkan relasi kuasa patriarkal dalam distribusi sumber daya di tingkat rumah tangga. Menurut Sen (1990), pendidikan dipandang sebagai bentuk modal, baik modal manusia maupun modal sosial, yang dialokasikan berdasarkan ekspektasi peran gender di masa depan. Ketika perempuan dianggap akan berperan utama di ranah domestik dan tidak menjadi aktor ekonomi utama, maka pendidikannya diperlakukan sebagai kebutuhan sekunder. Pandangan ini tidak hanya mengabaikan potensi ekonomi perempuan, tetapi juga memperkuat siklus ketergantungan struktural perempuan terhadap laki-laki.

Umumnya, preferensi ini tidak diwujudkan dalam bentuk diskriminasi yang eksplisit atau pernyataan terbuka karena hanya hadir dalam beberapa keputusan sehari-hari yang tampak netral sehingga memiliki dampak gender yang signifikan. Misalnya, dalam kondisi keterbatasan ekonomi, keluarga lebih memilih menyekolahkan anak laki-laki ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Sementara itu, anak perempuan justru diminta berhenti sekolah lebih awal atau diarahkan ke jalur pendidikan yang dianggap "sesuai" dengan peran domestik. Selain itu, anak perempuan lebih sering dibebani pekerjaan rumah tangga dan tanggung jawab pengasuhan adik, yang secara langsung mengurangi waktu, energi,

dan konsentrasi mereka untuk belajar. berbagai praktik ini menunjukkan bahwa ketimpangan akses pendidikan perempuan tidak selalu dihasilkan oleh penolakan langsung, tetapi juga pembebanan peran gender yang tidak setara.

UNESCO (2015) menegaskan bahwa ketimpangan gender dalam pendidikan di berbagai negara lebih banyak mendapat pengaruh dari norma sosial, nilai budaya, dan praktik keluarga yang bias gender, dibandingkan keterbatasan infrastruktur pendidikan. Oleh karena itu, ketersediaan akses fisik terhadap sekolah, tetapi faktor utama bagi keberlanjutan pendidikan perempuan adalah hambatan kultural yang bersumber dari budaya patriarki. Hal ini sejalan dengan pendekatan *capability* yang dikemukakan Amartya Sen (1999) mengenai akses formal terhadap pendidikan yang tidak otomatis menjamin kebebasan substantif perempuan untuk mengembangkan kapasitasnya, jika norma sosial membatasi pilihan hidupnya.

Preferensi pendidikan laki-laki, dalam konteks yang lebih luas, juga berkontribusi pada reproduksi ketimpangan gender lintas generasi. Perempuan dengan pendidikan lebih rendah akan mengalami keterbatasan akses terhadap pekerjaan layak, partisipasi politik, serta pengambilan keputusan, baik di ranah publik maupun privat. Tentunya, kondisi ini berpengaruh terhadap caranya mendidik anak-anak di masa depan. Oleh karena itu, dapat dikatakan bahwa pola preferensi patriarkal berpotensi diwariskan secara sosial dan kultural. Diskriminasi pendidikan terhadap anak perempuan bukan menjadi persoalan hak individual, tetapi persoalan struktural yang berdampak pada pembangunan manusia secara keseluruhan.

Oleh karena itu, upaya untuk mengatasi preferensi pendidikan anak laki-laki menuntut intervensi yang melampaui penyediaan fasilitas pendidikan. Perlu ada strategi transformatif yang menyasar perubahan norma sosial dan relasi kuasa dalam keluarga. Hal ini bisa dilakukan melalui pendidikan kesetaraan gender, kebijakan afirmatif bagi pendidikan perempuan, dan pemberdayaan ekonomi keluarga yang sensitif gender. Tanpa upaya ini, budaya patriarki akan terus berfungsi sebagai mekanisme struktural yang membatasi akses pendidikan perempuan dan menghambat terwujudnya keadilan gender yang substantif.

3. Peran Domestik dan Beban Reproduktif Perempuan

Salah satu hambatan struktural paling signifikan dalam akses dan keberlanjutan pendidikan perempuan adalah pembebanan peran domestik dan kerja reproduktif yang tidak proporsional. Perempuan dalam budaya patriarki disosialisasikan sejak usia dini. Hal ini bertujuan untuk menginternalisasi tanggung jawab domestik sebagai bagian dari identitas gender. Pekerjaan rumah tangga, pengasuhan adik, dan perawatan anggota keluarga yang sakit atau lanjut usia menjadi tanggung jawab perempuan sebagai kewajiban moral dan sosial, sedangkan laki-laki dibebaskan. Proses sosialisasi ini bukan hanya membentuk pembagian kerja berbasis gender, tetapi juga menentukan prioritas hidup perempuan, termasuk dalam hal pendidikan.

Kerja domestik dan reproduktif dalam kajian feminis dimaknai sebagai fondasi tidak terlihat dalam sistem sosial dan ekonomi. Menurut Federici (2012), hal ini dikarenakan keharusannya untuk menopang keberlangsungan tenaga kerja dan kehidupan sosial secara keseluruhan. Namun, kerja ini secara sistematis didevaluasi karena tidak menghasilkan nilai ekonomi langsung, bahkan tidak diakui dalam sistem penghitungan produktivitas formal. Hal ini menyebabkan beban kerja domestik perempuan sering dianggap "alami" dan tidak problematis. Faktanya, beban ini menguras waktu, energi fisik, dan kapasitas mental yang seharusnya dapat dialokasikan untuk kegiatan pendidikan dan pengembangan diri.

Dampak pembebanan kerja domestik terhadap pendidikan perempuan juga dapat dilihat secara jelas dalam keterbatasan waktu belajar, kelelahan kronis, dan rendahnya partisipasi dalam aktivitas sekolah. Biasanya, anak perempuan akan dihadapkan pada situasi *double burden* dengan beban harap untuk berprestasi di sekolah, sekaligus memenuhi tanggung jawab domestik di rumah. Kondisi ini menimbulkan adanya ketimpangan struktural yang tidak dialami oleh anak laki-laki. Anak laki-laki relatif memiliki lebih banyak ruang dan dukungan untuk fokus pada pendidikan formal. Bahkan, dalam jangka panjang, ketimpangan ini berdampak terhadap kesenjangan capaian pendidikan dan reproduksi ketidakadilan gender dalam berbagai bidang kehidupan.

Selain kerja domestik, beban reproduktif perempuan juga menjadi faktor krusial yang menghambat akses pendidikan. Beban reproduktif terdiri dari ekspektasi sosial terhadap perempuan untuk menikah pada usia muda,

melahirkan, dan menjalankan peran keibuan sebagai tujuan utama hidup. Praktik perkawinan usia anak yang masih ditemukan di berbagai masyarakat patriarkal, memiliki implikasi langsung terhadap terputusnya pendidikan perempuan. UNICEF (2020) secara tegas menyatakan bahwa perkawinan anak menjadi salah satu penyebab utama putus sekolah pada anak perempuan. Hal ini dikarenakan peran sebagai istri dan ibu lebih diprioritaskan di atas hak atas pendidikan.

Kehamilan dini, yang sering menjadi konsekuensi dari perkawinan usia anak atau kurangnya akses terhadap pendidikan kesehatan reproduksi, akan mempersempit peluang pendidikan perempuan. Sampai saat ini, sistem pendidikan formal di banyak negara belum secara penuh dapat menyediakan mekanisme yang ramah bagi remaja perempuan yang hamil atau telah menjadi ibu. Hal ini akan mendorongnya untuk keluar dari sekolah secara permanen. Kondisi ini menunjukkan bahwa hambatan pendidikan perempuan tidak hanya bersumber dari norma budaya, tetapi juga dari kegagalan sistem pendidikan dan kebijakan publik dalam mengakomodasi pengalaman hidup perempuan.

Pembebanan peran domestik dan reproduktif terhadap perempuan dalam perspektif struktural berfungsi sebagai mekanisme kontrol sosial yang mempertahankan pembagian peran gender tradisional. Pendidikan perempuan dipandang sebagai ancaman potensial terhadap tatanan patriarkal. Hal ini dikarenakan perempuan terdidik memiliki kapasitas yang lebih besar untuk menegosiasikan relasi kuasa dalam keluarga dan masyarakat. Menurut Delphy (1984), pembatasan akses pendidikan melalui domestifikasi dan reproduktivisasi perempuan menjadi strategi kultural yang secara implisit dapat melanggengkan subordinasi perempuan.

Dampak pembatasan pendidikan perempuan akibat beban domestik dan reproduktif secara mendalam dapat bersifat lintas generasi. Perempuan dengan tingkat pendidikan rendah memiliki keterbatasan dalam mengakses informasi, pekerjaan layak, dan layanan kesehatan, yang pada akhirnya memengaruhi kualitas hidup anak-anaknya. Artinya, budaya patriarki tidak hanya membatasi hak pendidikan perempuan sebagai individu, tetapi juga membentuk siklus ketidakadilan struktural yang direproduksi dari satu generasi ke generasi berikutnya.

Oleh karena itu, upaya untuk mengatasi hambatan pendidikan perempuan yang bersumber dari peran domestik dan beban reproduktif

menuntut pendekatan yang komprehensif dan transformatif. Diperlukan kebijakan pendidikan yang sensitif gender, pengakuan dan redistribusi kerja domestik, serta penguatan pendidikan kesehatan reproduksi dan perlindungan hukum terhadap perkawinan usia anak. Tanpa perubahan struktural ini, budaya patriarki akan terus membatasi akses perempuan terhadap pendidikan dan menghambat terwujudnya kesetaraan gender yang substantif.

C. Ketidakadilan: Patriarki, Kelas, dan Wilayah

Pembahasan mengenai dampak patriarki terhadap akses pendidikan perempuan menuntut pendekatan analitis yang melampaui pemahaman tunggal tentang ketimpangan gender. Perempuan tidak dapat diperlakukan sebagai kategori sosial yang homogen karena pengalaman hidup dan posisi sosial dibentuk oleh persilangan berbagai struktur kekuasaan yang bekerja secara simultan. Gender berinteraksi secara kompleks dengan kelas ekonomi, wilayah geografis, etnisitas, agama, usia, serta status sosial budaya lainnya sehingga dapat menghasilkan bentuk-bentuk ketidakadilan yang berlapis dan berbeda intensitas antar kelompok perempuan. Patriarki tidak bekerja secara seragam, tetapi dimanifestasi secara diferensial, sesuai posisi sosial perempuan dalam struktur masyarakat.

Pendekatan interseksionalitas menjadi kerangka analisis yang krusial untuk memahami kompleksitas. Konsep ini diperkenalkan oleh Kimberlé Crenshaw (1989) sebagai kritik terhadap pendekatan hukum dan feminisme arus utama yang cenderung mereduksi pengalaman perempuan ke dalam satu dimensi identitas. Melalui interseksionalitas, Crenshaw menunjukkan bahwa perempuan, khususnya perempuan kulit hitam, mengalami penindasan yang tidak dapat dijelaskan secara memadai hanya melalui kategori gender atau ras secara terpisah. Hal ini dikarenakan keduanya saling berkelindan dan menciptakan bentuk diskriminasi yang khas. Selanjutnya, konsep ini dikembangkan secara luas dalam kajian feminis, sosiologi, dan kebijakan publik sebagai alat analisis untuk menyingkap relasi kuasa yang bersifat multidimensional.

Interseksionalitas dalam konteks akses pendidikan perempuan dianggap dapat membantu mengungkap hambatan yang dihadapi perempuan tidak hanya berorientasi dari norma patriarkal, tetapi juga struktur ekonomi politik yang timpang, ketertinggalan pembangunan

wilayah, serta marginalisasi kultural dan identitas. Perempuan dari keluarga miskin, wilayah terpencil, atau kelompok adat dan minoritas akan menghadapi hambatan yang jauh lebih kompleks dibandingkan perempuan dari kelas menengah perkotaan. Patriarki, dalam konteks ini, berfungsi sebagai kerangka ideologis yang berkelindan dengan kemiskinan struktural dan eksklusi sosial sehingga dapat membatasi aksesnya terhadap pendidikan secara berlapis dan sistemis.

Lebih jauh, analisis interseksional menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan yang bersifat universal dan netral gender lebih sering gagal menjangkau perempuan yang berada pada posisi paling rentan. Kebijakan ini cenderung berangkat dari asumsi subjek perempuan yang abstrak dan tidak berlokasi secara sosial sehingga mengabaikan hambatan konkret yang dihadapi perempuan di wilayah marginal, komunitas adat, dan kelompok minoritas. Menurut Crenshaw (1991), hal ini mengakibatkan intervensi kebijakan untuk meningkatkan kesetaraan gender yang justru berpotensi mereproduksi ketimpangan baru karena hanya efektif bagi kelompok perempuan tertentu yang telah memiliki modal sosial dan ekonomi relatif lebih baik.

Pendekatan interseksionalitas tidak hanya memiliki nilai analitis, tetapi juga normatif dan politis. Interseksionalitas menuntut adanya pergeseran paradigma dalam melihat pendidikan perempuan. Pergeseran dari sekadar isu akses formal menuju persoalan keadilan substantif yang mempertimbangkan konteks sosial, ekonomi, dan kultural secara menyeluruh. Pendekatan ini mewujudkan keharusan untuk merancang kesetaraan pendidikan bagi perempuan secara kontekstual, inklusif, dan sensitif terhadap keragaman pengalaman perempuan. Tanpa perspektif interseksional, patriarki akan terus beroperasi melalui mekanisme yang tersembunyi dan berlapis sehingga ketimpangan akses pendidikan perempuan tetap bertahan, meskipun kerangka normatifnya telah diakui secara formal.

1. Perempuan di Wilayah Marginal dan Pendidikannya

Wilayah marginal terdiri dari daerah pedesaan terpencil, kawasan perbatasan negara, kepulauan terluar, serta wilayah yang terdampak konflik atau bencana merupakan ruang sosial tempat berbagai bentuk ketimpangan struktural saling berkelindan dan terakumulasi. Keterbatasan infrastruktur

pendidikan, minimnya jumlah satuan pendidikan, ketidakcukupan sarana dan prasarana belajar, serta kekurangan tenaga pendidik, akan menjadi hambatan awal yang berpengaruh terhadap seluruh penduduk. Namun, dalam masyarakat yang masih kuat dipengaruhi oleh budaya patriarki, hambatan struktural tidak akan berdampak secara netral. Hal ini secara akan tidak proporsional membebani perempuan dan memperlebar kesenjangan akses pendidikan berbasis gender.

Data empiris menunjukkan bahwa disparitas akses pendidikan antara perempuan di wilayah perdesaan dan perkotaan masih relatif tinggi. Badan Pusat Statistik tahun 2024 menyajikan data persentase perempuan di wilayah pedesaan yang melanjutkan pendidikan hingga perguruan tinggi hanya sekitar 6%. Angka ini jauh lebih rendah jika dibandingkan dengan jumlah perempuan di wilayah perkotaan yang mencapai sekitar 14%. Kesenjangan ini merefleksikan pengaruh faktor geografis yang beririsan dengan struktur sosial dan norma gender yang cenderung memarginalkan pendidikan perempuan.

Ketimpangan yang sama juga dapat ditemukan dalam tingkat partisipasi sekolah antarjenjang pendidikan. Meskipun pada jenjang pendidikan dasar partisipasi perempuan dan laki-laki relatif seimbang, tetapi perbedaannya mulai mengemuka pada jenjang pendidikan menengah. Dokumen Rapor Pendidikan Indonesia yang diterbitkan oleh Kemendikbudristek menunjukkan bahwa Angka Partisipasi Murni (APM) telah secara signifikan menurun di jenjang SMA/SMK. Penurunan ini lebih tajam dialami oleh kelompok perempuan, yang mengindikasikan bahwa hambatan keberlanjutan pendidikan dan transisi antarjenjang lebih berat ditanggung oleh anak perempuan.

Kerentanan perempuan di wilayah marginal semakin diperparah oleh pembebanan kerja domestik dan ekspektasi sosial berbasis gender. Di beberapa keluarga pedesaan, anak perempuan akan dilibatkan dalam pekerjaan rumah tangga, pengasuhan adik, dan aktivitas ekonomi informal keluarga. Kondisi ini secara langsung mengurangi waktu, energi, dan konsentrasi yang dapat dialokasikan untuk kegiatan belajar. Menurut data Susenas BPS, proporsi perempuan yang tidak menamatkan pendidikan dasar atau hanya menyelesaikan jenjang sekolah dasar sedikit lebih tinggi dibandingkan laki-laki, memiliki risiko putus sekolah yang lebih besar dibandingkan anak perempuan sejak usia dini.

Selain faktor ekonomi dan sosial, persoalan mobilitas serta keamanan juga menjadi hambatan struktural yang khas di wilayah marginal. Jarak sekolah yang jauh, kondisi geografis yang sulit, serta keterbatasan sarana transportasi menimbulkan kekhawatiran terhadap keselamatan anak perempuan. Umumnya, kekhawatiran ini dijadikan dasar pembatasan ruang gerak perempuan sehingga berujung pada penghentian pendidikan. Pada konteks ini, tanggung jawab atas keamanan lebih dibebankan kepada keluarga, alih-alih direspons melalui penyediaan fasilitas pendidikan yang aman dan infrastruktur publik yang memadai.

Fenomena ketimpangan akses pendidikan perempuan di wilayah marginal tidak hanya terjadi di Indonesia, tetapi juga tercermin dalam konteks global. Menurut laporan milik UNESCO tahun 2024, ada sebanyak 122 juta anak perempuan di dunia yang tidak bersekolah. Dari jumlah ini, perempuan menyumbang sekitar dua pertiga dari 765 juta orang dewasa yang tidak memiliki keterampilan literasi dasar. Hal ini menunjukkan bahwa ketimpangan gender dalam pendidikan menjadi hasil akumulasi faktor struktural, ekonomi, dan budaya yang bekerja secara simultan.

Kondisi perempuan di wilayah marginal, dalam perspektif interseksionalitas, tidak hanya dipahami secara tunggal melalui kategori gender. Crenshaw (1989) juga menegaskan bahwa ketidakadilan yang dialami perempuan sering berada pada persilangan identitas dan struktur sosial seperti kelas ekonomi, lokasi geografis, dan latar belakang kultural. Peran dari budaya patriarki adalah membingkai keputusan keluarga dan komunitas terkait pendidikan. Pendidikan anak laki-laki dipandang sebagai investasi yang lebih bernilai secara ekonomi dan sosial, sedangkan pendidikan perempuan dianggap kurang prioritas karena perannya direduksi pada ranah domestik. Menurut Bourdieu (2001), situasi ini sejalan dengan konsep *symbolic domination* dengan relasi kuasa timpang yang dilegitimasi melalui norma sosial yang dianggap alamiah.

Ketimpangan ini diperkuat oleh kemiskinan struktural. Sen (1999) dalam kerangka *capability approach* menegaskan bahwa kemiskinan tidak hanya berkaitan dengan keterbatasan pendapatan, tetapi juga terhambatnya kemampuan individu untuk memilih dan mengembangkan potensi hidup. Bagi perempuan di wilayah marginal, kemiskinan akan membatasi akses pendidikan, meningkatkan risiko putus sekolah, dan melemahkan posisi tawar dalam pengambilan keputusan keluarga. Sementara itu, menurut

kondisi keterbatasan sumber daya, pendidikan anak perempuan sering dijadikan pilihan pertama yang dikorbankan.

Menurut data Susenas BPS, dijelaskan bahwa alasan ekonomi, perkawinan dini, dan keterlibatan dalam pekerjaan rumah tangga termasuk faktor dominan yang menyebabkan anak perempuan berhenti sekolah di wilayah perdesaan. UNICEF (2023) juga mencatat bahwa Negara Indonesia masih menghadapi prevalensi perkawinan anak yang relatif tinggi, khususnya di wilayah tertinggal. Mayoritas korbannya adalah anak perempuan dari keluarga miskin. Perkawinan anak tidak hanya menghentikan pendidikan perempuan, tetapi juga melanggengkan siklus kemiskinan dan ketidaksetaraan gender lintas generasi.

Selain itu, identitas kultural dan status kepadatan juga turtu memperdalam ketimpangan akses pendidikan. Biasanya, perempuan adat dan perempuan dari kelompok minoritas lebih sering mengalami marginalisasi berlapis, baik sebagai perempuan maupun bagian dari komunitas yang kurang terakomodasi dalam kebijakan pembangunan negara. Tania Li (2014) melalui risetnya menjelaskan bahwa pendekatan pembangunan yang seragam justru sering mengabaikan konteks lokal dan justru eksklusi, termasuk dalam sektor pendidikan. Kurikulum yang tidak sensitif budaya, penggunaan bahasa pengantar yang tidak sesuai dengan bahasa ibu, dan pengakuan terhadap pengetahuan lokal yang minim menjadikan pendidikan formal kurang relevan dan inklusif bagi komunitas adat, khususnya perempuan.

Realitas ini, dalam konteks ketatanegaraan Indonesia, menjadi bukti adanya kesenjangan antara komitmen normatif negara dan praktik implementasi. Pada Pasal 31 Ayat (1) Undang-Undang Dasar 1945, hak setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan tanpa diskriminasi sudah terjamin. Hal ini diperkuat melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional serta ratifikasi CEDAW melalui Undang-Undang Nomor 7 Tahun 1984. Namun, menurut Satjipto Rahardjo (2009), norma hukum tidak secara otomatis dapat mewujudkan keadilan substantif, jika tidak disertai dengan kebijakan dan praktik penyelenggaraan negara yang berpihak pada kelompok rentan.

Oleh karena itu, persoalan pendidikan perempuan di wilayah marginal harus ditempatkan sebagai isu keadilan sosial dan keadilan gender dalam kerangka negara hukum. Pendekatan kebijakan yang bersifat netral

gender dan seragam secara nasional berpotensi untuk memperlebar ketimpangan karena mengabaikan kondisi spesifik perempuan di wilayah marginal. Artinya, perlu adanya kebijakan afirmatif yang sensitif terhadap gender dan wilayah. Misalnya dengan menyediakan sekolah berasrama di daerah terpencil, transportasi yang aman, beasiswa berbasis kerentanan sosial, dan program pemberdayaan komunitas yang secara aktif menantang norma patriarki.

Secara keseluruhan, akses pendidikan perempuan di wilayah marginal menunjukkan interaksi kompleks antara negara, masyarakat, dan budaya dalam membentuk peluang hidup warga negara. Tanpa intervensi struktural yang berorientasi pada keadilan substantif, pendidikan berisiko terus mereproduksi ketimpangan, alih-alih berfungsi sebagai instrumen emansipasi dan transformasi sosial bagi perempuan di wilayah marginal.

2. Dampak Kemiskinan dan Budaya Lokal terhadap Pendidikan Perempuan

Kemiskinan termasuk faktor struktural yang berkelindan secara erat dengan patriarki dalam membatasi akses pendidikan perempuan. Pada keluarga dengan kehidupan hidup di kondisi ekonomi terbatas, keputusan terkait pendidikan sering didasarkan pada pertimbangan pragmatis jangka pendek untuk mempertahankan kelangsungan hidup rumah tangga. Pendidikan bukan dipahami sebagai hak fundamental atau investasi jangka panjang bagi pembangunan manusia, tetapi menjadi beban ekonomi yang dapat ditunda atau bahkan dikesampingkan. Sementara itu, dalam kerangka pikir patriarkal, anak perempuan umumnya akan diposisikan sebagai sumber daya domestik atau tenaga kerja informal yang dapat segera berkontribusi terhadap ekonomi keluarga melalui pekerjaan rumah tangga, perawatan anggota keluarga, atau aktivitas ekonomi subsisten.

Hal ini sejalan dengan pernyataan Amartya Sen (1999) dalam *capability approach*, yang menegaskan bahwa kemiskinan tidak semata-mata berkaitan dengan rendahnya pendapatan, tetapi juga dengan keterbatasan kemampuan (*capabilities*) seseorang untuk mengembangkan potensi dan menentukan pilihan hidupnya. Perempuan, dalam situasi kemiskinan struktural, perempuan mengalami pembatasan kapabilitas yang berlapis karena selain dibatasi oleh keterbatasan material, perempuan juga dibelenggu oleh norma gender yang mereduksi nilai pendidikan perempuan.

Artinya, pendidikan perempuan sering dipersepsikan sebagai investasi yang tidak mendesak atau tidak memberikan imbal hasil ekonomi yang langsung, khususnya saat perempuan diproyeksikan akan memasuki ranah domestik setelah menikah.

Kemiskinan juga memperkuat ketimpangan relasi kuasa dalam keluarga, khususnya saat mengambil keputusan terkait pendidikan. Saat berada di kondisi sumber daya yang langka, keluarga cenderung memprioritaskan pendidikan anak laki-laki karena dianggap sebagai calon pencari nafkah utama dan penopang ekonomi keluarga di masa depan. Sementara itu, anak perempuan lebih rentan diminta untuk mengorbankan pendidikan demi membantu pekerjaan rumah tangga atau menikah lebih awal sebagai strategi ekonomi keluarga. Pola ini menjadi bukti bahwa kemiskinan bukan faktor netral gender. Hal ini bekerja secara diferensial terhadap perempuan dalam struktur sosial yang patriarkal.

Selain kemiskinan, budaya lokal juga secara signifikan berperan dalam membentuk serta mereproduksi ketimpangan akses pendidikan perempuan. Norma adat, praktik tradisional, dan nilai-nilai komunitas tertentu sering kali meneguhkan pembagian peran gender yang kaku, membatasi mobilitas sosial perempuan, serta mengontrol pilihan hidup, termasuk dalam bidang pendidikan. Menurut Nussbaum (2000), di beberapa komunitas, pendidikan tinggi seorang perempuan. Hal ini dikarenakan adanya dipersepsikan sebagai sesuatu yang tidak sesuai dengan kodrat atau peran sosialnya, bahkan dipandang sebagai ancaman terhadap tatanan sosial tradisional karena berpotensi menggoyahkan hierarki gender dan otoritas laki-laki.

Pembatasan terhadap perempuan sering kali termanifestasi dalam kehidupan nyata, mulai dari larangan untuk bersekolah jauh dari rumah, pembatasan interaksi sosial di ruang publik, atau tekanan sosial agar perempuan segera menikah. Pada konteks ini, otoritas atas tubuh dan masa depan perempuan menjadi arena kontrol sosial yang dilegitimasi melalui wacana moral, adat, dan kehormatan keluarga. Akibatnya, meskipun secara formal akses pendidikan tersedia, secara kultural perempuan tetap berada dalam posisi yang terbatasi.

Namun, sangat penting untuk melihat bahwa budaya lokal tidak bersifat monolitik, ahistoris, atau sepenuhnya opresif. Menurut Mohanty (2003), perspektif feminisme pascakolonial mengingatkan bahwa praktik-

praktik patriarkal yang dilekatkan pada “budaya lokal” sering kali tidak dapat dilepaskan dari sejarah kolonialisme, marginalisasi ekonomi, serta kebijakan pembangunan yang eksklusif dan tidak adil. Di beberapa kasus, apa yang disebut sebagai “tradisi” justru merupakan hasil dari proses historis yang kompleks. Kemiskinan struktural dan eksklusi politik mempersempit ruang tawar komunitas, termasuk perempuan di dalamnya.

Perspektif pascakolonial mengkritik pandangan sempit yang hanya menyalahkan budaya sebagai akar tunggal ketidaksetaraan gender, tanpa melihat konteks ketimpangan global dan nasional yang lebih luas. Merujuk pemikiran Mohanty (2003), perempuan di komunitas lokal sering direpresentasikan sebagai korban pasif tradisi, padahal dirinya memiliki agensi dan strategi negosiasi yang beragam dalam menghadapi struktur patriarki. Oleh karena itu, analisis mengenai budaya patriarki perlu dilakukan secara kontekstual dan reflektif, dengan membedakan antara nilai-nilai lokal yang dapat menjadi sumber solidaritas dan praktik-praktik patriarkal yang membatasi hak perempuan.

Di sektor pendidikan, pendekatan mengintegrasikan sensitivitas budaya dan realitas kemiskinan menjadi krusial. Penyediaan fasilitas atau regulasi formal, melalui. tetapi juga harus menyentuh dimensi kultural dan ekonomi. Hal ini yang nantinya membentuk keputusan keluarga dan komunitas dari upaya peningkatan akses pendidikan perempuan. Intervensi negara dan masyarakat sipil perlu diarahkan pada penguatan kapabilitas perempuan, pemberdayaan ekonomi keluarga, serta dialog kultural yang melibatkan komunitas lokal untuk menantang norma gender yang diskriminatif tanpa merusak kohesi sosial.

Artinya, kemiskinan dan budaya lokal harus dipahami sebagai faktor yang saling berinteraksi dalam membatasi akses pendidikan perempuan. Keduanya dapat bekerja beriringan dalam kerangka patriarki yang menempatkan perempuan pada posisi subordinat, baik secara ekonomi maupun simbolik. Pendekatan analitis yang menggabungkan perspektif struktural, kultural, dan pascakolonial dengan memungkinkan pemahaman yang lebih komprehensif terhadap akar ketimpangan pendidikan perempuan. Hal ini juga akan membuka ruang bagi strategi kebijakan dan sosial yang lebih adil, inklusif, dan berkelanjutan.

3. Perempuan Adat dan Minoritas

Perempuan dari komunitas adat dan kelompok minoritas menghadapi kerentanan berlapis dalam struktur sosial, khususnya akses terhadap pendidikan. Kerentanan ini bersifat interseksional karena dibentuk oleh pertemuan berbagai sumbu ketidakadilan, seperti gender, etnisitas, agama, bahasa, kelas sosial, wilayah geografis, dan posisi dalam relasi negara–warga. Pada kerangka interseksionalitas (Crenshaw, 1991), dikatakan bahwa hambatan ini bukan sekadar akumulasi saling berkelindan dan memperkuat satu sama lain, sehingga menghasilkan pengalaman ketidakadilan yang berbeda dan lebih kompleks dibandingkan perempuan dari kelompok mayoritas. Akibatnya, ketimpangan yang dialami perempuan adat jauh lebih kompleks dibandingkan kelompok mayoritas. Hal ini dikarenakan hasil dari struktur sosial yang berlapis dan hierarkis.

Di sisi lain, sistem pendidikan formal di tingkat nasional sering terjebak dalam paradigma homogenisasi budaya dan penyeragaman pengetahuan. Kurikulum, metode pembelajaran, dan sistem evaluasi cenderung merefleksikan nilai-nilai, bahasa, serta cara pandang kelompok dominan, sementara pengalaman dan pengetahuan komunitas adat dan minoritas dipinggirkan. Pendidikan tidak hanya difungsikan sebagai sarana transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai mekanisme kekuasaan simbolik. Menurut Bourdieu (2001), proses ini menjadi *symbolic violence* atau bentuk dominasi yang bekerja secara halus melalui internalisasi nilai-nilai dominan sehingga ketimpangan dipersepsikan sebagai sesuatu yang wajar dan alamiah. Bagi perempuan adat, *symbolic violence* beroperasi melalui delegitimasi pengetahuan lokal, praktik budaya, dan bahasa ibu yang tidak diakui sebagai bagian dari pengetahuan "resmi".

Perempuan adat menghadapi dilema struktural yang semakin kompleks ketika pendidikan formal dipersepsikan sebagai instrumen asimilasi budaya. Di satu sisi, pendidikan diakui sebagai instrumen vital untuk meningkatkan kapasitas individu, memperluas akses terhadap sumber daya, dan memperkuat posisi tawar dalam relasi sosial dan politik. Namun di sisi lain, sistem pendidikan formal sering kali memaksakan nilai-nilai modernitas yang berjarak dengan sistem pengetahuan dan kosmologi adat. Bagi perempuan adat, yang secara kultural sering diposisikan sebagai penjaga nilai, tradisi, dan reproduksi identitas komunitas ketegangan ini menjadi sangat nyata. Pendidikan formal hadir sebagai peluang dan

ancaman. Peluang untuk emansipasi individual, tetapi juga meruntuhkan tatanan sosial terhadap keberlanjutan identitas kolektif.

Hambatan pendidikan perempuan adat berakar kuat pada konflik struktural yang lebih luas, terutama konflik agraria dan perampasan wilayah adat. Kehilangan tanah dan sumber daya alam tidak bukanlah persoalan ekonomi, tetapi menjadi pemicu runtuhnya basis sosial yang menopang akses pendidikan. Ketika komunitas adat mengalami pemiskinan struktural akibat proyek pembangunan ekstraktif atau kebijakan negara yang eksklusif, anak perempuan sering menjadi kelompok pertama yang dikorbankan pendidikannya. Menurut UN Women (2018), perpindahan paksa dan konflik lahan secara signifikan meningkatkan risiko putus sekolah bagi anak perempuan adat. Hal ini dikarenakan pendidikan tidak lagi dipandang sebagai prioritas dalam situasi krisis ekonomi dan sosial.

Pada struktur patriarki, perempuan adat terjebak dalam posisi subordinasi berlapis yang membatasi ruang geraknya. Secara eksternal, perempuan harus menghadapi stigma dari negara dan masyarakat dominan yang sering merepresentasikan komunitas adat sebagai "tertinggal", "tradisional", atau "tidak modern". Representasi ini bukan bersifat diskursif, tetapi juga berdampak pada kebijakan publik yang gagal mengakomodasi kebutuhan spesifik perempuan adat. Hal ini mengakibatkan suara perempuan adat cenderung terpinggirkan baik dalam mekanisme pengambilan keputusan komunitas maupun dalam proses legislasi dan perumusan kebijakan negara.

Keterbatasan akses pendidikan bagi perempuan adat semakin memperparah isolasi sosialnya. Padahal, pendidikan bukan sekadar alat mobilitas sosial individual, tetapi juga instrumen strategis untuk memperkuat kapasitas kolektif komunitas dalam memperjuangkan hak-haknya. Perempuan adat dengan akses pendidikan lebih besar memiliki memainkan peran penting dalam advokasi hak atas tanah, perlindungan lingkungan, dan pelestarian budaya. Ketika akses ini terhambat, komunitas adat kehilangan salah satu aktor kunci dalam perjuangan kolektifnya. Menurut UN Women (2018), hal ini telah membuktikan bahwa pembatasan pendidikan perempuan adat berdampak langsung pada ketahanan sosial, ekologis, dan kultural komunitas secara keseluruhan.

Menurut ketatanegaraan Indonesia, ada beberapa kontradiksi yang nyata, yang mencerminkan ketegangan antara pengakuan normatif dan

realitas implementatif. Pasal 18B ayat (2) UUD 1945 secara eksplisit mengakui dan menghormati kesatuan masyarakat hukum adat beserta hak-hak tradisionalnya. Namun faktanya, sistem pendidikan nasional yang sentralistis dan seragam masih mendominasi. Oleh karenanya, ruang bagi pendekatan pendidikan yang kontekstual, berbasis budaya lokal, dan sensitif gender relatif terbatas. Ketidakhadiran perspektif interseksional dalam kebijakan pendidikan berkontribusi pada reproduksi ketimpangan struktural yang dialami perempuan adat dan minoritas.

Pemenuhan hak pendidikan bagi perempuan adat dan minoritas harus berlandaskan pada kerangka keadilan sosial yang mencakup tiga dimensi utama, yaitu redistribusi, pengakuan, dan representasi. Pendidikan yang adil tidak hanya cukup menyediakan akses formal, tetapi juga harus mengakui keragaman identitas, pengetahuan lokal, dan pengalaman perempuan adat. Reformasi kebijakan pendidikan perlu diarahkan pada pengembangan kurikulum yang sensitif budaya, penggunaan bahasa ibu dalam pendidikan dasar, serta pemberdayaan perempuan adat sebagai subjek aktif dalam perencanaan dan pelaksanaan pendidikan. Tanpa pendekatan yang interseksional dan transformatif, sistem pendidikan justru berisiko menjadi instrumen reproduksi ketimpangan, alih-alih sarana emansipasi bagi perempuan adat dan kelompok minoritas.

BAB IV

MEMBACA HUKUM PENDIDIKAN DENGAN *FEMINIST LEGAL THEORY*

Feminist Legal Theory (Teori Hukum Feminis) hadir sebagai bentuk respons kritis terhadap klaim bahwa hukum modern bersifat netral, objektif, dan universal. Menurut sudut padang feminis, anggapan netralitas hukum justru menutupi relasi kuasa yang bekerja di balik pembentukan, penafsiran, dan penerapan hukum, khususnya relasi kuasa berbasis gender. Hukum tidak lahir dalam ruang hampa, tetapi dibentuk oleh konteks sosial, politik, dan kultural yang secara historis didominasi oleh perspektif maskulin. Hal ini menyebabkan pengalaman dan kepentingan perempuan, terutama perempuan dari kelompok rentan sering terpinggirkan atau tidak terartikulasikan secara memadai dalam norma hukum positif.

Di sektor pendidikan, hukum memegang peran strategis dalam mengatur siapa yang berhak mendapatkan akses, bagaimana pendidikan dikelola, serta nilai-nilai apa yang dilegitimasi melalui sistem pendidikan nasional. Meskipun regulasi pendidikan sering dianggap sebagai instrumen teknokratik murni untuk menjamin pemerataan dan kualitas pendidikan, *Feminist Legal Theory* menawarkan pembacaan yang lebih tajam. Hal ini akan melihat norma hukum, kebijakan, dan praktik penyelenggaraan pendidikan mampu mereproduksi ketimpangan gender, kelas, dan identitas sosial lain. Ketimpangan akses pendidikan perempuan, terutama perempuan di wilayah marginal, komunitas adat, dan kelompok minoritas, menunjukkan bahwa hukum pendidikan tidak selalu bekerja secara emansipatoris, tetapi dapat berfungsi sebagai mekanisme legitimasi ketidakadilan struktural.

Feminist Legal Theory tidak memandang hukum sekadar sistem aturan yang netral, tetapi sebuah arena perjuangan politik dan ideologis. Melalui penempatan pengalaman perempuan sebagai titik tolak analisis, teori ini berupaya mengungkap bias patriarkal dalam hukum, termasuk

dalam hukum pendidikan, serta menantang asumsi-asumsi normatif yang menempatkan ketidaksetaraan sebagai sesuatu yang alamiah atau tak terhindarkan. Pendekatan ini menjadi semakin relevan dalam masyarakat plural seperti Indonesia. Indonesia memiliki ketimpangan gender beririsan dengan faktor kelas, wilayah, budaya, dan identitas adat sehingga menghasilkan bentuk-bentuk eksklusi pendidikan yang kompleks dan berlapis.

Penggunaan *Feminist Legal Theory* sebagai kerangka kritis dalam membaca hukum pendidikan sangat penting untuk mengevaluasi sejauh mana hukum pendidikan di Indonesia telah atau belum berpihak pada keadilan substantif dan kesetaraan gender. Melalui perspektif ini, keberhasilan sebuah hukum pendidikan tidak hanya dinilai dari keberadaan norma dan jaminan formal. Hal ini juga harus dicermati dari dampak nyata yang ditimbulkannya terhadap pengalaman hidup perempuan. Artinya, *Feminist Legal Theory* telah menyediakan landasan konseptual untuk merumuskan pembaruan hukum pendidikan yang lebih inklusif, transformatif, dan berorientasi pada pemenuhan hak asasi manusia secara substantif.

A. Perkembangan *Feminist Legal Theory* dan Sejarahnya

Feminist Legal Theory (FLT) tumbuh dari tradisi kritik yang menggugat pilar hukum modern, yaitu asumsi mengenai universalitas, rasionalitas, dan netralitas nilai. Asumsi-asumsi ini sudah sejak lama dianggap sebagai fondasi objektivitas hukum, tetapi dalam praktiknya justru menyingkirkan pengalaman kelompok-kelompok yang tidak sesuai dengan subjek hukum ideal yang dibayangkan oleh tradisi liberal, yakni laki-laki dewasa, rasional, mandiri, dan bebas dari relasi ketergantungan. Menurut Smart (1989), secara sistematis perempuan diletakkan di luar pusat perhatian hukum, baik sebagai subjek pembentuk hukum maupun pihak yang kepentingannya direpresentasikan oleh hukum.

Akar historis FLT tidak dapat dilepaskan dari perkembangan gelombang feminisme kedua pada dekade 1960–1970an yang mulai menggeser fokus perjuangan dari tuntutan kesetaraan formal menuju kritik terhadap struktur sosial, budaya, dan institusional yang menopang subordinasi perempuan. Para pemikir feminis beranggapan bahwa hukum modern yang berkembang seiring dengan kebangkitan negara bangsa,

kapitalisme, dan rasionalitas instrumental telah menjadi alat aktif untuk menormalkan relasi kuasa patriarkal. Kritik ini secara fundamental menentang dua aliran besar, yaitu positivisme hukum dan liberialisme klasik. Positivisme hukum memandang hukum sebagai sistem norma tertutup yang otonom dari konteks sosial. Sementara itu, menurut MacKinnon (1989), liberalisme klasik yang mengandaikan kesetaraan formal sudah cukup untuk menjamin keadilan.

Menurut perspektif FLT, klaim bahwa hukum itu netral dan objektif justru dipandang sebagai mekanisme ideologis yang menyamarkan bias gender. Hukum tidak pernah berdiri mandiri di luar relasi sosial. Hukum justru dibentuk oleh struktur kekuasaan yang konkret, termasuk relasi gender yang hierarkis. Melalui posisi sebagai entitas yang bebas nilai, hukum memperoleh legitimasi untuk mempertahankan tatanan sosial yang timpang tanpa harus secara eksplisit tanpa harus terlihat berpihak. Oleh karena itu, menurut Fineman (1995), FLT memandang hukum sebagai praktik sosial dan politik yang nyata, bukan sekadar kumpulan aturan normatif yang bebas nilai.

Perjalanan FLT ditandai oleh kemunculan berbagai perspektif yang menawarkan perbedaan strategi teoretis dan politik dalam memahami ketidakadilan gender. Feminisme liberal berupaya menjadikan hukum sebagai instrumen potensial untuk mencapai kesetaraan, dengan fokus pada penghapusan diskriminasi eksplisit dan perluasan hak-hak legal perempuan. Namun, aliran ini sering mendapatkan kritikan karena cenderung menerima kerangka hukum yang ada tanpa mempertanyakan asumsi dasar yang melandasinya.

Kemudian, feminisme radikal mengajukan kritik yang lebih mendasar dengan memandang hukum sebagai produk dan alat patriarki. Hukum tidak hanya gagal melindungi perempuan, tetapi secara aktif membentuk dan mereproduksi subordinasi perempuan melalui pengaturan tubuh, seksualitas, dan peran sosial mereka.

Sementara itu, feminisme Marxist dan sosialis menekankan bahwa hukum dalam relasi antara gender dan kelas. Hal ini juga menyoroti bagaimana hukum menopang pembagian kerja berbasis gender yang menguntungkan sistem kapitalisme.

Perkembangan selanjutnya ditandai oleh munculnya feminisme posmodern dan interseksional yang mengkritik kecenderungan

universalistik dalam teori hukum feminis awal. Aliran ini menolak generalisasi tentang "pengalaman perempuan" yang tunggal. Secara tegas dikatakan bahwa hukum beroperasi secara berbeda terhadap perempuan yang berada dalam posisi sosial, budaya, dan ekonomi yang berbeda. Menurut Crenshaw (1991), gender selalu berkelindan dengan kategori lain seperti ras, etnis, agama, dan kewargaan sehingga analisis hukum yang tajam harus mampu membedah lapisan identitas yang kompleks.

Artinya, FLT tidak hanya menggugat isi hukum, tetapi juga cara hukum diproduksi, diinterpretasikan, dan dilegitimasi. Teori ini membuka ruang untuk membaca hukum sebagai arena kontestasi makna dan kekuasaan, serta menuntut pergeseran dari kesetaraan formal menuju keadilan substantif yang mengakui perbedaan pengalaman dan posisi sosial perempuan. Fungsi dari FLT tidak lagi menjadi teori hukum alternatif, tetapi sebagai kerangka kritis yang mengungkap keterbatasan epistemologis hukum modern dan mendorong transformasi hukum menuju sistem yang lebih inklusif dan berkeadilan gender.

1. Feminisme Liberal: Kesetaraan di Mata Hukum

Feminisme liberal merupakan pionir sekaligus aliran paling dominan dalam sejarah pembentukan FLT, terutama pada fase awal kritik feminis terhadap hukum modern. Pemikiran ini berakar pada liberalisme klasik yang menekankan rasionalitas, otonomi individu, kebebasan memilih, serta prinsip persamaan di hadapan hukum (*equality before the law*). Menurut Okin (1989), sumber utama ketidakadilan bagi perempuan diidentifikasi sebagai akibat dari diskriminasi hukum yang bersifat eksplisit, baik melalui peraturan perundang-undangan maupun praktik institusional yang secara langsung membedakan perlakuan antara laki-laki dan perempuan.

Feminisme liberal memandang hukum sebagai instrumen yang seharusnya netral dan rasional. Namun faktanya, hal ini telah terdistorsi oleh norma patriarkal yang melekat dalam perumusan dan penerapannya. Alih-alih merombak sistem hukum secara radikal, aliran ini menawarkan reformasi internal melalui penghapusan norma diskriminatif dan perluasan akses perempuan terhadap hak-hak legal yang setara. Fokus perjuangan feminisme liberal diarahkan pada bidang-bidang yang secara historis membatasi perempuan, seperti akses pendidikan, kesempatan kerja, hak

politik, serta pengakuan atas kapasitas hukum perempuan sebagai subjek hukum penuh.

Feminisme liberal dalam konteks hukum pendidikan menekankan pentingnya prinsip nondiskriminasi dan kesempatan yang setara (*equal opportunity*). Intinya, perempuan harus memiliki akses yang sama terhadap pendidikan formal di semua jenjang tanpa pembatasan berbasis gender, baik secara langsung maupun tidak langsung. Prinsip ini menjadi fondasi bagi instrumen hukum internasional, seperti *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW), yang mewajibkan negara menjamin kesetaraan akses, partisipasi, dan hasil pendidikan bagi perempuan. Hal ini sejalan dengan pernyataan yang disampaikan UN General Assembly (1979).

Di Amerika Serikat, pengaruh aliran ini dapat ditemukan dalam perjuangan Ruth Bader Ginsburg. Menurut Ginsburg, stereotip gender dalam hukum tidak hanya merugikan perempuan, tetapi juga mengukuhkan peran gender yang kaku bagi laki-laki. Melalui strategi litigasi konstitusional, Ginsbrug (1979) mendorong penerapan *equal protection clause* sebagai dasar untuk membongkar norma hukum yang membedakan perlakuan berdasarkan jenis kelamin. Hukum harus memperlakukan perempuan sebagai individu rasional dan otonom, bukan sebagai subjek yang dilindungi secara paternalistik

Meskipun berjasa dalam membuka akses legal bagi perempuan, feminisme liberal tetap menuai kritik yang tajam dari aliran feminis lain. Hal ini dikarenakan anggapan bahwa fokus aliran ini hanya pada kesetaraan formal dan mengabaikan ketimpangan struktural yang berakar dalam relasi sosial, ekonomi, dan budaya. Kesetaraan di hadapan hukum tidak otomatis menghasilkan kesetaraan dalam kenyataan sosial karena perempuan dan laki-laki tidak memulai dari posisi yang sama. Menurut MacKinoon (1989), struktur patriarki, pembagian kerja berbasis gender, dan beban domestik yang tidak seimbang menyebabkan perempuan tidak mampu memanfaatkan hak-hak formal secara setara dengan laki-laki.

Selain itu, feminisme liberal juga dikritik karena mengadopsi subjek hukum liberal yang abstrak dan ahistoris. Subjek ini diasumsikan bebas dari relasi ketergantungan, tanggung jawab perawatan, dan kerentanan struktural. Model subjek hukum dianggap mencerminkan pengalaman laki-laki kelas menengah sebagai standar universal sehingga gagal merepresentasikan

realitas hidup banyak perempuan, khususnya perempuan miskin, perempuan adat, dan perempuan dari kelompok minoritas. Menurut Fineman (2004), dalam konteks ini, feminisme liberal dinilai kurang sensitif terhadap perbedaan pengalaman perempuan dan cenderung mereproduksi bias kelas serta ras dalam hukum.

Artinya, feminisme liberal adalah pintu masuk krusial bagi perjuangan hal legal perempuan. Namun, keterbatasannya dalam menjawab ketidakadilan yang bersifat struktural dan berlapis menjadikannya perlu disinergikan dengan aliran feminisme lain. Misalnya, feminisme liberal perlu dilengkapi dengan pendekatan feminis lain yang lebih kritis terhadap relasi kekuasaan, struktur sosial, dan konstruksi gender dalam hukum. Pendekatan inilah yang kemudian dikembangkan oleh feminisme radikal, Marxist/sosialis, dan posmodern dalam kerangka *Feminist Legal Theory*.

2. Feminisme Radikal: Membongkar Ketidakadilan Hukum

Feminisme radikal membawa pergeseran cara pandang yang tajam dalam FLT. Aliran ini menolak pandangan yang menyatakan bahwa hukum adalah instrumen netral yang dapat diperbaiki melalui reformasi normatif. Berbeda dari feminisme liberal yang beroperasi dalam kerangka hukum positif dan rasionalitas liberal, feminisme radikal justru menggugat asumsi-asumsi dasar tentang apa itu hukum, bagaimana pembentukannya, dan kepentingan siapa yang dilayani olehnya. Menurut MacKinnon (1989) hukum tidak dipahami bukan sebagai sistem aturan yang berdiri di atas relasi sosial, tetapi sebagai produk dan sekaligus produsen relasi kuasa patriarkal yang mengakar dalam struktur masyarakat modern.

Fokus utama feminisme radikal adalah membedah patriarki sebagai sistem dominasi yang bersifat menyeluruh (*totalizing system*). Sistem ini menstrukturkan relasi antara laki-laki dan perempuan di seluruh ranah kehidupan politik, ekonomi, budaya, seksual, dan hukum. Ketimpangan gender tidak dipahami sebagai kegagalan implementasi hukum atau kekurangan representasi perempuan dalam institusi hukum, tetapi konsekuensi logis dari hukum itu sendiri yang dibangun dalam dan oleh sistem patriarki. Oleh karena itu, tuntutan feminisme radikal tidak berhenti pada kesetaraan hak diarahkan pada pembongkaran struktur dominasi yang tersembunyi di balik klaim universalitas hukum.

Catharine A. MacKinnon menjadi figur kunci dalam mengartikulasikan kritik ini secara tajam. Menurut MacKinnon (1989), hukum akan merefleksikan sudut pandang laki-laki sebagai kelompok dominan. Kemudian mengabsolutkannya sebagai kebenaran objektif dan netral. Konsep objektivitas dalam hukum bukan ketiadaan perspektif, tetapi dominasi perspektif laki-laki yang tidak diakui sebagai perspektif karena hanya dianggap sebagai "akal sehat" atau standar umum. Akibatnya, pengalaman perempuan, terutama pengalaman kekerasan seksual, subordinasi domestik, dan eksploitasi reproduktif, lebih sering tidak dianggap sebagai persoalan hukum yang serius, bahkan tidak diakui sebagai pelanggaran sama sekali.

Pada konteks ini, feminisme radikal menyoroti bagaimana hukum menjadikan tubuh perempuan dan seksualitas sebagai medan kontrol sosial. Tubuh perempuan diposisikan sebagai medan utama kontrol patriarki, di mana hukum berperan mengatur, membatasi, dan mendisiplinkan melalui normanorma tentang kesusilaan, reproduksi, keluarga, dan moralitas. Regulasi mengenai perkosaan, misalnya, lebih berfokus pada pembuktian niat pelaku atau perilaku korban daripada pengalaman penderitaan perempuan itu sendiri. Hal yang sama terjadi pada hukum mengenai aborsi dan kesehatan reproduksi yang sering mengabaikan otonomi tubuh perempuan dan justru mengedepankan kepentingan negara, moral publik, atau otoritas medis yang maskulin. Menurut perspektif feminisme radikal, kondisi ini menunjukkan bahwa subordinasi perempuan bukan penyimpangan hukum, tetapi menjadi hasil dari bekerjanya hukum sebagaimana dirancang.

Pendidikan dalam perspektif feminisme radikal tidak dipandang sebagai ruang netral untuk pertukaran ilmu, tetapi mejadi institusi ideologis yang berperan penting dalam reproduksi relasi kuasa gender. Seluruh perangkat pendidikan, mulai dari kurikulum, metode evaluasi, dan struktur hierarki pendidikan, dirancang berdasarkan nilai-nilai maskulin yang diasosiasikan dengan rasionalitas abstrak, kompetisi individual, kontrol emosi, dan otoritas formal. Selanjutnya, nilai-nilai ini digunakan sebagai standar akademik universal. Sementara itu, cara belajar, cara mengetahui, dan pengalaman hidup perempuan justru dipinggirkan atau dianggap kurang ilmiah.

Feminisme radikal juga menyoroti kegagalan hukum pendidikan dalam melindungi pengalaman nyata perempuan di lingkungan pendidikan. Ketimpangan relasi kuasa antara pendidik dan peserta didik, normalisasi pelecehan seksual di lingkungan sekolah dan kampus, dan minimnya mekanisme perlindungan korban telah membuktikan bahwa institusi pendidikan tidak steril dari kekerasan berbasis gender. Hukum pendidikan yang tidak mengakui dan menanggapi kekerasan ini secara serius, secara tidak langsung melegitimasi budaya patriarki dan melenggangkan praktik impunitas.

Secara tegas, feminisme radikal menolak pendekatan reformis yang hanya menambahkan pasal-pasal kesetaraan gender atau kebijakan antidiskriminasi formal tanpa membongkar akar struktur kekuasaan di bawahnya. Seharusnya, transformasi yang ditawarkan bersifat radikal atau menuntut perubahan cara hukum memahami subjek hukum, pengetahuan, dan keadilan. Pendidikan wajib direkonseptualisasi ulang, bukan lagi dijadikan sebagai arena netral, tetapi menjadi ruang politik yang sangat menentukan siapa yang suaranya diakui sebagai subjek berpengetahuan dan pengalaman siapa yang dianggap sah.

Sumbangsih krusial feminisme radikal dalam *Feminist Legal Theory* menjadi pembuktian bahwa hukum pendidikan tidak dapat dibaca sebagai perangkat teknis pengaturan sistem belajar-mengajar. Hukum harus dianalisis secara teknis sebagai bagian tidak terpisahkan dari struktur patriarki yang lebih luas, yang secara aktif akan membentuk, membatasi, serta mengarahkan pengalaman pendidikan perempuan. Tanpa transformasi mendasar terhadap logika hukum dan institusi pendidikan, pendidikan berisiko terus menjadi mekanisme reproduksi ketimpangan gender, bukan sarana pembebasan dan emansipasi perempuan.

3. Feminisme Marxist dan Sosialis: Gender, Kelas, dan Relasi Produksi

Feminisme Marxist dan Sosialis memperluas horizon kritis FLT dengan menggeser fokus analisis dari relasi gender menuju keterkaitan struktural antara gender, kelas, dan mode produksi. Berpijak pada materialisme historis, aliran ini melihat hukum bukan sebagai lembaga netral atau sekadar arena pertarungan ideologis, tetapi bagian dari superstruktur yang berfungsi menopang dan melegitimasi relasi produksi

kapitalistik. Ketimpangan gender dipahami sebagai fenomena yang terikat secara intrinsik dengan sistem ekonomi politik. Oleh karena itu, Engels (1884) dan Smart (1989) sepakat bahwa patriarki dan kapitalisme tidak diperlakukan sebagai struktur yang terpisah, tetapi harus menjadi sistem yang saling menopang dan memperkuat satu sama lain.

Pemikiran Friedrich Engels dalam *The Origin of the Family, Private Property and the State* menjadi landasan penting yang menunjukkan bahwa posisi rendah perempuan berakar pada perubahan sejarah, tepatnya saat muncul kepemilikan privat dan pembagian kerja berbasis gender. Pemisahan antara ranah produksi publik yang diasosiasikan dengan laki-laki dan kerja bergaji serta ranah reproduksi domestik yang dilekatkan pada perempuan dan tidak dibayar menjadi fondasi material dari ketimpangan gender. Pada sistem ini, kerja reproduktif perempuan dipandang sebagai "kerja alamiah", bukan sebagai kerja sosial yang bernilai ekonomi. Feminisme Marxist mengkritik bagaimana kapitalisme menganggap kerja reproduktif perempuan yang tidak dibayar untuk mereproduksi tenaga kerja, tetapi secara sistematis menghapus kontribusi tersebut dari pengakuan hukum dan kebijakan publik.

Hukum memiliki peran krusial dalam proses marginalisasi kontribusi perempuan. Melalui instrumen hukum ketenagakerjaan, hukum keluarga, dan kebijakan sosial, negara justru menormalisasi pembagian kerja yang timpang secara gender. Hukum mengonstruksi pekerjaan domestik perempuan sebagai tanggung jawab pribadi, bukan persoalan keadilan sosial. Menurut Carol Smart (1989), hukum bukan hanya menjadi cerminan dari relasi produksi, tetapi aktor yang aktif memproduksi makna tentang apa yang dianggap sebagai "kerja", "nilai", dan "kontribusi sosial". Artinya, hukum menduduki posisi penting dalam mempertahankan invisibilitas kerja reproduktif perempuan dan mereproduksi ketimpangan kelas dan gender secara simultan.

Feminisme Marxist dan Sosialis membongkar mitos meritokrasi serta netralisasi hukum dalam sistem pendidikan. Akses terhadap pendidikan tidak dapat dipisahkan dari kondisi material keluarga, pembagian sumber daya, dan posisi kelas sosial. Perempuan dari keluarga kelas pekerja dan miskin akan menghadapi hambatan berlapis seperti keterbatasan ekonomi, tuntutan kerja domestik dan reproduktif, serta ekspektasi gender yang membatasi aspirasi dan pilihan pendidikan. Pada situasi ini, hukum

pendidikan yang bersifat formalistik, yang menjamin hak pendidikan secara abstrak tanpa mempertimbangkan kondisi material, akan gagal mewujudkan keadilan substantif.

Selain itu, feminisme Marxist juga memberikan kritik keras terhadap tren komodifikasi pendidikan dalam rezim kapitalisme neoliberal. Pendidikan tidak lagi dipandang sebagai hak dasar atau alat pembebasan kolektif, melainkan sebagai investasi pribadi demi meningkatkan daya saing di bursa tenaga kerja. Logika pasar ini tercermin dalam kebijakan pembiayaan pendidikan, privatisasi lembaga pendidikan, dan penekanan pada efisiensi serta produktivitas. Pada konteks ini, perempuan dari kelas bawah dan wilayah marginal menjadi pihak yang paling terdampak karena keterbatasan modal ekonomi dan sosial yang dimiliki. Alih-alih mengoreksi kesenjangan, hukum pendidikan justru berfungsi sebagai mekanisme seleksi kelas yang terus melenggangkan ketidaksetaraan struktural secara turun-temurun.

Selanjutnya, feminisme sosialis memperdalam kritik Marxist dengan menyatukan analisis patriarki dan kapitalisme secara lebih eksplisit. Aliran ini menolak reduksionisme ekonomi yang hanya menganggap kelas sebagai determinan utama. Sebaliknya, relasi gender memiliki otonomi tersendiri yang tidak dapat sepenuhnya dijelaskan oleh relasi produksi. Pada konteks hukum pendidikan, feminisme sosialis menyoroti kebijakan yang tampak netral kelas dapat tetap bias gender. Misalnya dengan mengabaikan beban kerja reproduktif perempuan, kebutuhan pengasuhan, dan kondisi sosial yang membatasi partisipasi pendidikan perempuan secara penuh.

Feminisme Marxist dan sosialis menegaskan bahwa emansipasi perempuan tidak mungkin dicapai hanya melalui perbaikan teks hukum formal. Hal ini memerlukan adanya perubahan yang mencakup restrukturisasi sistem ekonomi, redistribusi sumber daya, serta pengakuan hukum terhadap kerja reproduktif sebagai kerja sosial yang bernilai. Di ranah hukum pendidikan, pendekatan ini menuntut kebijakan afirmatif berbasis kelas dan gender, pembiayaan pendidikan publik yang kuat dan berkeadilan, serta perumusan hukum yang sensitif terhadap kondisi material perempuan. Tanpa perubahan struktural tersebut, hukum pendidikan berisiko terus berfungsi sebagai alat reproduksi ketimpangan, bukan sebagai instrumen emansipasi sosial dan keadilan gender.

4. Feminisme Posmodern dan Interseksional: Kritik terhadap Universalisme Hukum

Feminisme posmodern dan interseksional mewakili fase mutakhir dalam *Feminist Legal Theory*. Aliran ini mengajukan kritik mendasar terhadap asumsi universalisme, baik yang melekat dalam hukum modern maupun dalam beberapa aliran feminisme sebelumnya. Jika feminisme liberal, radikal, dan Marxist cenderung memandang gagasan tentang "perempuan" sebagai kategori analitis yang relatif tunggal, feminisme posmodern justru membongkar konstruksi kategoris ini. Butler (1990) dan Smart (1992) sepakat bahwa identitas perempuan bersifat plural, cair, dan dibentuk oleh relasi kuasa yang kompleks, sehingga tidak dapat direduksi ke dalam satu pengalaman atau kepentingan yang seragam.

Kimberlé Crenshaw (1991) memperkuat kerangka ini melalui konsep interseksionalitas. Menurutnya, ketidakadilan yang dialami perempuan, khususnya perempuan kulit hitam di Amerika Serikat, tidak dapat dipahami jika hanya dilihat melalui satu sumbu diskriminasi seperti gender atau ras secara terpisah. Hukum cenderung gagal melindungi perempuan yang berada di persimpangan berbagai identitas sosial karena kerangkanya bekerja secara kategorial dan terfragmentasi. Hal ini mengakibatkan perempuan yang mengalami diskriminasi berlapis justru "tidak terlihat" dalam sistem hukum. Menurut Crenshaw (1991) pengalaman para perempuan ini tidak sepenuhnya cocok dengan kategori hukum yang tersedia.

Pada konteks FLT, pendekatan interseksional secara tegas menolak anggapan bahwa hukum bisa dirancang berdasarkan satu pengalaman perempuan yang dianggap universal. Universalisme hukum, yang mengasumsikan subjek hukum sebagai individu abstrak, netral, dan terlepas dari konteks sosial, dipandang sebagai bentuk dominasi epistemik yang menyembunyikan pengalaman kelompok marginal. Dominasi ini menyembunyikan realitas kelompok marginal di bawah selimut netralitas. Hukum tidak hanya gagal merespons keragaman pengalaman perempuan, tetapi juga secara aktif menciptakan pengucilan dengan memaksakan standar pengalaman kelompok dominan sebagai norma umum. Carol Smart (1992) menyebut fenomena ini sebagai *juridification of difference*, yaitu kondisi di mana hukum mengatur perbedaan dengan cara menghilangkan kompleksitasnya.

Feminisme posmodern memperluas kritik ini ke ranah bahasa dan diskursus hukum. Hukum dipahami sebagai sistem representasi yang memiliki kuasa untuk membangun makna tentang subjek, identitas, dan relasi sosial. Artinya, ketidakadilan gender tidak hanya beroperasi pada level kebijakan atau institusi, tetapi juga di level wacana untuk melihat siapa yang diakui sebagai subjek hukum, pengalaman siapa yang dianggap relevan, dan pengetahuan apa yang dinilai sah. Menurut Judith Butler (1990), identitas gender tidak bersifat esensial, tetapi diproduksi secara performatif melalui norma sosial dan institusional, termasuk hukum. Hukum pendidikan dalam konteks ini tidak hanya berperan mengatur akses dan hak, tetapi juga membentuk definisi tentang "murid ideal", "keluarga normal", dan "perempuan yang layak dididik".

Penerapan pendekatan interseksional dalam hukum pendidikan sangat relevan karena pengalaman pendidikan perempuan tidak pernah berdiri sendiri. Analisis yang dilakukan harus menghubungkan gender dengan faktor lain seperti kelas sosial, wilayah geografis, etnisitas, agama, disabilitas, serta sejarah kolonial dan pembangunan. Hukum pendidikan yang bersifat seragam dan netral gender seolah-olah menutup mata terhadap kondisi spesifik perempuan yang hidup dalam situasi marginal seperti perempuan adat, perempuan miskin di wilayah terpencil, atau perempuan dari kelompok minoritas agama dan bahasa. Pada situasi ini, netralitas hukum sebenarnya berfungsi sebagai alat yang melenggangkan ketimpangan.

Bagi negara berkembang dengan masyarakat plural seperti Indonesia, kritik feminisme posmodern dan interseksional memiliki urgensi yang sangat tinggi. Hal ini dikarenakan lanskap ketidakadilan di Indonesia dibentuk oleh sejarah panjang kolonialisme, pembangunan yang tidak merata, serta pluralitas budaya dan sistem hukum telah menghasilkan lanskap ketidakadilan yang kompleks. Misalnya, perempuan adat, harus menghadapi hambatan pendidikan bukan hanya karena gender, tetapi juga marginalisasi wilayah, konflik agraria, penggunaan bahasa pengantar yang tidak sesuai, serta absennya pengakuan terhadap pengetahuan lokal. Tanpa sensitivitas terhadap pola interseksional ini, hukum pendidikan yang secara normatif menjamin "hak untuk semua" tetap akan memproduksi pengecualian atau eksklusi bagi kelompok yang berada di titik temu berbagai penindasan.

Feminisme pascakolonial yang sering beririsan dengan paradigma posmodern mengkritik keras kecenderungan hukum dan kebijakan publik di negara berkembang yang mengadopsi model universal dari Barat tanpa mempertimbangkan konteks lokal. Chandra Talpade Mohanty (2003) memperingatkan bahaya konstruksi "perempuan dunia ketiga" sebagai korban pasif homogen yang justru meniadakan agensi dan keragaman pengalaman perempuan di Selatan Global. Di Indonesia, khususnya pada konteks hukum pendidikan Indonesia, kritik ini menuntut kewaspadaan terhadap kebijakan yang mengklaim inklusivitas, tetapi gagal membaca realitas sosial perempuan dalam konteks adat, agama, dan ekonomi lokal.

Feminisme posmodern dan interseksional menegaskan bahwa keadilan hukum mustahil diraih melalui pendekatan yang bersifat universalistik dan seragam. Hukum pendidikan harus dipandang sebagai arena politik yang penuh dengan relasi kuasa, di mana perbedaan tidak boleh dihapus atas nama kesetaraan formal. Pendekatan ini menuntut reformulasi hukum yang kontekstual, partisipatif, dan sensitif terhadap keragaman pengalaman perempuan. Menurut kerangka negara hukum yang demokratis, pengakuan terhadap perbedaan dan kerentanan berlapis bukan merupakan ancaman terhadap kesatuan hukum. Hal ini menjadi prasyarat untuk mewujudkan keadilan substantif dan kesetaraan yang bermakna.

Table 1. Aliran dalam *Feminist Legal Theory*

Aspek Perbandingan	Feminisme Liberal	Feminisme Radikal	Feminisme Marxist	Feminisme Sosialis	Feminisme Posmodern & Interseksional
Asumsi Dasar	Perempuan dan laki-laki adalah individu rasional yang setara, tetapi hukum gagal memberi perlakuan yang sama	Ketidakadilan bersumber dari sistem patriarki yang mengontrol tubuh dan seksualitas perempuan	Penindasan perempuan berakar pada sistem kapitalisme dan relasi produksi	Penindasan perempuan merupakan hasil interaksi patriarki dan kapitalisme	Identitas perempuan bersifat plural dan dibentuk oleh relasi kuasa yang berlapis
Sumber Ketimpangan	Diskriminasi hukum formal dan hambatan legal eksplisit	Dominasi patriarki dalam struktur sosial dan budaya	Eksploitasi ekonomi dan pembagian kerja berbasis kelas	Relasi patriarki dalam sistem ekonomi politik kapitalistik	Interseksi gender dengan ras, kelas, etnis, agama, disabilitas, dan konteks kolonial
Pandangan tentang Hukum	Hukum dapat menjadi alat emansipasi melalui reformasi dan netralitas gender	Hukum adalah instrumen patriarki yang mereproduksi dominasi laki-laki	Hukum merefleksikan kepentingan kelas dominan	Hukum mereproduksi ketimpangan kelas dan gender secara simultan	Hukum adalah diskursus kuasa yang membentuk dan mengecualikan identitas

Aspek Perbandingan	Feminisme Liberal	Feminisme Radikal	Feminisme Marxist	Feminisme Sosialis	Feminisme Posmodern & Interseksional
Konsep Kesetaraan	Kesetaraan formal (*equal treatment*) di hadapan hukum	Kesetaraan substantif melalui pembongkaran struktur patriarki	Kesetaraan material melalui penghapusan eksploitasi ekonomi	Kesetaraan substantif dan material	Keadilan kontekstual dan pengakuan atas perbedaan
Fokus Analisis Hukum	Reformasi undang-undang diskriminatif; *equal protection*	Kekerasan seksual, kontrol reproduksi, hukum keluarga	Hukum perburuhan, upah, dan kepemilikan	Hukum ketenagakerjaan, kesejahteraan, dan reproduksi sosial	Bahasa hukum, kategori hukum, dan pengalaman kelompok marginal
Subjek Perempuan	Perempuan sebagai individu otonom dan rasional	Perempuan sebagai kelompok yang ditindas oleh patriarki	Perempuan sebagai bagian dari kelas pekerja	Perempuan sebagai subjek gender dan kelas	Perempuan sebagai subjek yang beragam dan beririsan
Tokoh Kunci	Mary Wollstonecraft, Ruth Bader Ginsburg	Catharine MacKinnon, Andrea Dworkin	Friedrich Engels, Silvia Federici	Heidi Hartmann, Iris Young	Kimberlé Crenshaw, Judith Butler, Carol Smart
Implikasi bagi Hukum Pendidikan	Penghapusan aturan diskriminatif; akses pendidikan setara	Kritik kurikulum maskulin dan kekerasan berbasis gender	Pendidikan sebagai alat reproduksi kelas	Pendidikan sebagai arena reproduksi kelas dan gender	Kebijakan pendidikan kontekstual bagi kelompok marginal
Kritik Utama	Terjebak pada kesetaraan formal dan mengabaikan struktur sosial	Cenderung esensialis dan menggeneralisasi pengalaman perempuan	Reduksi penindasan perempuan pada faktor ekonomi	Kompleks dan sulit dioperasionalkan	Relativisme dan tantangan implementasi normatif

5. Wajah Laki-Laki di Balik Hukum

Seluruh perkembangan FLT bermuara pada satu kesimpulan fundamental bahwa hukum tidak pernah netral, melainkan bentuk konstruksi sosial yang berakar kuat pada pengalaman, nilai, dan kepentingan maskulin. Menurut Carol Smart (1989), hukum tidak sekadar mengenai bias terhadap perempuan, tetapi membangun klaim kebenaran dan otoritas pengetahuan. Selama prosesnya, hukum secara sistematis menyingkirkan pengalaman perempuan dari kategori "pengetahuan hukum" yang sah. Hukum tidak hanya bertindak sebagai pengatur perilaku, tetapi juga beroperasi sebagai rezim diskursif yang mengontrol siapa yang boleh berbicara, pengalaman apa yang diakui, dan realitas sosial mana yang dianggap relevan secara yuridis.

Prinsip-prinsip hukum modern seperti rasionalitas, objektivitas, universalitas, dan netralitas dalam analisis feminis tidak dipahami sebagai kategori yang bebas nilai. Hal ini menjadi ekspresi dari maskulinitas hegemonik yang dilembagakan. Misalnya, pada rasionalitas, hukum sering kali didefinisikan secara sempit sebagai kemampuan berpikir abstrak, logis, dan terlepas dari emosi. Sementara itu, pengalaman yang bersifat relasional, afektif, dan kontekstual, yang secara sosial dilekatkan pada perempuan, dianggap tidak ilmiah atau tidak relevan. Artinya, hukum akan membangun hierarki pengetahuan yang menempatkan pengalaman maskulin sebagai standar universal, sedangkan pengalaman perempuan hanya berperan sebagai partikular, subjektif, dan inferior.

Klaim objektivitas dalam hukum sebenarnya menjadi mekanisme ideologis yang menutupi relasi kuasa dalam proses pembentukan dan penerapan hukum. Setelah memosisikan diri sebagai netral dan universal, hukum akan terhindar dari pertanggungjawaban atas pilihan-pilihan normatif yang sesungguhnya merefleksikan kepentingan kelompok dominan. Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, netralitas hukum justru menjadi sarana legitimasi ketimpangan. Hal ini dikarenakan ketidakadilan yang dialami perempuan tidak dibaca sebagai masalah struktural, tetapi menjadi bentuk penyimpangan individual atau persoalan nonyuridis.

Bias maskulin ini terlihat secara nyata dalam sektor pendidikan melalui perumusan kebijakan, kurikulum, dan tata kelola institusi. Umumnya, hukum pendidikan umumnya dibangun atas asumsi subjek didik

yang abstrak, otonom, dan bebas dari beban sosial. Padahal kenyataannya, perempuan lebih sering memikul tanggung jawab ganda dalam ranah domestik dan publik. Ketika hukum menutup mata terhadap kondisi material ini, maka kebijakan pendidikan yang tampak setara secara formal justru akan menghasilkan ketimpangan substantif dalam akses, partisipasi, dan keberhasilan pendidikan bagi perempuan.

Konstruksi maskulin dalam hukum pendidikan bermanifestasi pada marginalisasi pengetahuan yang berasal dari ranah domestik, komunitas, dan perawatan, sebagai ranah yang secara historis dilekatkan pada perempuan. Pengetahuan yang lahir dari praktik keseharian, relasi sosial, dan kerja perawatan dianggap tidak relevan atau tidak memenuhi standar akademik formal. Hal ini menyebabkan, sistem pendidikan tidak hanya melenggangkan hierarki gender, tetapi juga memperkuat dominasi pengetahuan Barat, maskulin, dan kelas menengah sebagai satu-satunya bentuk pengetahuan yang sah.

Oleh karena itu, FLT menegaskan bahwa ketidakadilan gender dalam hukum pendidikan bukan sekadar menjadi masalah teknis seperti kurangnya regulasi atau lemahnya implementasi hukum. Masalah utamanya bersifat lebih mendasar, yaitu terletak pada cara hukum itu sendiri dikonstruksikan, dipahami, dan dilegitimasi. Selama hukum pendidikan tetap beroperasi dalam kerangka maskulin yang mengklaim objektivitas dan netralitas semu, reproduksi ketimpangan gender akan terus dilakukan dalam bentuk yang lebih halus, terstruktur, dan terlegitimasi secara normatif. Oleh karena itu, diperlukan dekonstruksi atas asumsi-asumsi dasar hukum modern dan memberikan ruang yang setara bagi pengalaman, pengetahuan, dan kebutuhan perempuan sebagai bagian integral dari keadilan substantif.

B. Netralitas Hukum: Siapa yang Sebenarnya Diuntungkan?

Kritik *Feminist Legal Theory* terhadap netralitas hukum tidak berhenti pada pengungkapan adanya bias gender. Kritik ini menyasar pada dimensi epistemologis hukum itu sendiri. Klaim bahwa hukum modern bersifat objektif dan rasional dipandang sebagai sebuah proyek pengetahuan (*knowledge project*) yang mendefinisikan apa yang dianggap sah sebagai kebenaran hukum. Pada sistem ini, pengalaman laki-laki, khususnya kulit putih, heteroseksual, dan kelas menengah, diangkat sebagai norma implisit dalam perumusan hukum. Sementara itu, Smart (1989) menyatakan bahwa

pengalaman perempuan hanya diposisikan sebagai deviasi atau pengecualian. Akibatnya, hukum tidak hanya mengabaikan pengalaman perempuan, tetapi juga gagal mengenalinya sebagai sumber pengetahuan hukum yang sah.

Catharine A. MacKinnon (1989) secara tegas menyatakan bahwa apa yang disebut sebagai "objektivitas hukum" sesungguhnya adalah objektivitas laki-laki yang telah dinaturalisasi. Seharusnya hukum tidak sekadar bias terhadap perempuan, tetapi juga harus secara aktif membangun realitas sosial dari sudut pandang laki-laki, lalu mengklaimnya sebagai kebenaran universal. Fungsi dari netralitas hukum adalah sebagai mekanisme legitimasi. Melalui klaim diri sebagai netral, hukum akan terbebas dari keharusan mempertanggungjawabkan dampak ketidakadilan yang ditimbulkan terhadap kelompok yang termarginalkan, termasuk perempuan.

Feminist Legal Theory mengungkapkan bahwa netralitas hukum bekerja melalui cara yang sangat halus, yaitu dengan menciptakan sosok subjek hukum yang abstrak. Hukum modern membayangkan individu sebagai makhluk yang sepenuhnya otonom, independen, dan rasional, seolah-olah tidak terikat oleh relasi sosial, tanggung jawab domestik, maupun ketergantungan ekonomi. Menurut Fineman (2004), konsepsi ini secara sistemis memojokkan perempuan. Realitas hidup perempuan sering kali dipenuhi dengan kerja pengasuhan (*care work*), relasi ketergantungan, dan posisi sosial yang tidak setara. Saat hukum mengabaikan kenyataan ini demi menjaga nama netralitas, maka ketimpangan struktural akan direproduksi secara normatif.

Klaim netralitas ini berdampak langsung terhadap kebijakan publik, termasuk di bidang pendidikan. Prinsip "perlakuan sama bagi semua" sering kali menjadi bumerang karena gagal melihat perbedaan kondisi material dan sosial antara laki-laki dan perempuan. Contohnya adalah kebijakan pendidikan yang tidak mempertimbangkan beban kerja domestik, pernikahan dini, atau risiko kekerasan berbasis gender secara implisit menempatkan perempuan pada posisi yang tidak menguntungkan. Netralitas hukum berubah menjadi bentuk ketidakadilan yang terselubung karena ketimpangan dipertahankan melalui aturan yang tampak objektif dan tidak diskriminatif.

Sebagai solusi, *Feminist Legal Theory* menuntut adanya perubahan paradigma yang mendasar karena keadilan hukum tidak dapat dicapai melalui netralitas semu. Keadilan justru menuntut pengakuan terhadap perbedaan pengalaman dan posisi sosial subjek hukum. Hukum yang benar-benar adil bukanlah hukum yang memperlakukan semua orang secara identik, tetapi secara sadar merespons ketimpangan struktural yang ada. Netralitas hukum justru harus dipertanyakan. Tanpa kritik terhadap relasi kuasa yang melandasinya, hukum akan terus berfungsi sebagai instrumen pelestarian dominasi patriarki yang dilegitimasi oleh bahasa objektivitas dan rasionalitas.

1. Bias Gender dalam Regulasi Hukum

FLT menegaskan bahwa bias gender dalam regulasi hukum tidak selalu muncul dalam bentuk diskriminasi yang kasatmata atau larangan eksplisit. Sebaliknya, bias ini bekerja secara halus melalui pilihan konsep, kategori, dan asumsi dasar yang dianggap wajar. Ketika hukum mendefinisikan subjek hukumnya sebagai individu yang otonom, rasional, dan mandiri, maka secara implisit telah mengadopsi pengalaman laki-laki sebagai model normatif subjek hukum. Menurut Martha Albertson Fineman (2004), konstruksi ini disebut sebagai *autonomous legal subject*, yaitu figur abstrak yang diasumsikan bebas dari relasi ketergantungan dan kerentanan. Faktanya, kehidupan manusia, khususnya perempuan, sangat ditandai oleh relasi perawatan, ketergantungan, dan tanggung jawab sosial yang dibebankan secara tidak seimbang.

Dampak dari konstruksi subjek hukum yang mandiri adalah ketidakmampuan hukum dalam melihat kerentanan struktural (*structural vulnerability*) yang dialami perempuan sebagai persoalan hukum yang sah. Aktivitas seperti mengasuh anak, merawat anggota keluarga, dan mengelola rumah tangga diposisikan sebagai pilihan personal atau kewajiban moral, bukan kerja sosial yang memiliki nilai dan membutuhkan pengakuan serta perlindungan hukum. Pada konteks ini, bias gender bekerja melalui pengabdian sistematis. Carol Smart (1989) menyebut mekanisme ini sebagai bentuk *silencing* dalam hukum, yaitu proses di mana suara dan pengalaman perempuan tidak diakui sebagai pengetahuan hukum yang relevan.

Salah satu instrumen utama yang melenggangkan bias gender dalam hukum adalah dikotomi antara ranah publik dan ranah privat. Menurut

Frances Olsen (1983), pembagian ini bukanlah kategori netral, melainkan konstruksi ideologis. Ranah publik diasosiasikan dengan laki-laki dan aktivitas yang dianggap rasional, produktif, dan bernilai ekonomi. Ranah privat dilekatkan pada perempuan dan sering kali dipandang sebagai wilayah emosional, alamiah, dan nonproduktif. Ketika hukum memusatkan pengaturan pada ranah publik dan menarik diri dari ranah domestik, berbagai bentuk ketimpangan gender dalam keluarga dan relasi intim menjadi tidak terlihat secara yuridis, meskipun dampaknya sangat nyata dalam kehidupan perempuan.

Di sektor pendidikan, bias gender muncul melalui kebijakan yang mengasumsikan bahwa seluruh peserta didik berangkat dari kondisi sosial yang seragam. Regulasi pendidikan sering mengandaikan bahwa setiap individu memiliki akses yang sama terhadap waktu belajar, sarana transportasi, dukungan keluarga, dan stabilitas ekonomi. Asumsi ini mengabaikan fakta di lapangan bahwa anak perempuan sering kali memikul beban domestik yang lebih berat, menghadapi ancaman pernikahan dini dan kehamilan remaja, serta mengalami pembatasan mobilitas akibat norma sosial dan kekhawatiran terhadap keamanan. Hal ini menyebabkan kebijakan pendidikan yang tampak netral secara formal ternyata bekerja secara diskriminatif dalam praktik.

Bias gender dalam hukum pendidikan terlihat jelas pada minimnya mekanisme afirmatif yang dirancang untuk mengatasi ketimpangan struktural. Apabila hukum hanya memberikan jaminan kepada akses pendidikan secara formal tanpa memperhitungkan hambatan berbasis gender, maka secara tidak langsung hukum sedang melestarikan kesenjangan dalam partisipasi dan capaian pendidikan antara laki-laki dan perempuan. MacKinnon (1989) menjelaskan bahwa fenomena ini dikenal dengan sebutan *power through abstraction*. Hal ini merujuk pada suatu proses yang penggeneralisasian pengalaman kelompok dominan sebagai norma universal untuk menyingkirkan pengalaman kelompok lain.

Feminist Legal Theory menegaskan bahwa penghapusan bias gender tidak dapat dicapai hanya dengan menciptakan aturan yang tampak umum dan netral. Perlu adanya pergeseran paradigma dalam penyusunan regulasi. Hal ini mencakup pengakuan eksplisit terhadap perbedaan pengalaman, posisi sosial, dan kerentanan subjek hukum. Pendekatan ini menuntut

regulasi yang responsif gender, sensitif terhadap konteks sosial dan budaya, serta berorientasi pada keadilan substantif, bukan sekadar kesetaraan formal.

Kritik yang diajukan oleh FLT terhadap bias gender dalam regulasi hukum berakar kuat pada asas nondiskriminasi, yang merupakan fondasi utama hukum hak asasi manusia (HAM) internasional. Asas ini menjamin bahwa setiap individu, tanpa memandang jenis kelamin atau status sosial, memiliki hak yang setara untuk menikmati kebebasan dasar. Prinsip ini tercermin dalam Pasal 2 *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR), Pasal 2 dan Pasal 26 *International Covenant on Civil and Political Rights* (ICCPR), serta Pasal 2 *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR). Secara khusus, *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) memperluas makna diskriminasi dengan mencakup kebijakan, praktik, dan norma yang berdampak diskriminatif terhadap perempuan, meskipun tidak dirumuskan secara eksplisit.

Menurut kacamata *Feminist Legal Theory*, asas nondiskriminasi tidak dapat direduksi sebagai larangan pembedaan formal. Berdasarkan Pasal 1 CEDAW, diskriminasi mencakup segala bentuk pembatasan yang menghalangi perempuan dalam menggunakan hak asasinya. Hal ini memicu adanya pergeseran paradigma dari kesetaraan formal menuju kesetaraan substantif (*substantive equality*). Menurut pandangan Fredman (2011), transisi ini menjadi sumbangsih terbesar pemikiran feminis dalam memperkaya diskursus hukum HAM modern, yaitu dengan memastikan hukum dapat benar-benar berdampak secara adil di lapangan.

Jika asas nondiskriminasi dibaca melalui kerangka kesetaraan substantif, pemenuhan hak atas pendidikan tidak cukup hanya dengan membuka akses formal. Negara memiliki kewajiban untuk secara aktif mengatasi hambatan struktural yang menghalangi perempuan menikmati hak atas pendidikan secara setara. *Feminist Legal Theory* menunjukkan bahwa regulasi pendidikan yang tampak netral seperti kebijakan wajib belajar, standar kehadiran, atau mekanisme evaluasi dapat berujung pada diskriminasi tidak langsung (*indirect discrimination*) apabila mengabaikan realitas sosial perempuan, termasuk beban kerja domestik, pernikahan anak, dan pembatasan mobilitas berbasis norma budaya.

Komite CEDAW menegaskan bahwa negara memikul kewajiban positif (*positive obligations*) untuk menghapus diskriminasi struktural di

sektor pendidikan. Langkah ini bisa diwujudkan melalui kebijakan afirmatif, pengarusutamaan gender, serta penyediaan fasilitas pendukung. Berdasarkan Rekomendasi Umum No. 36, ketidakmampuan hukum dalam mempertimbangkan konteks sosial dan budaya perempuan bukan sekadar kelalaian. Hal ini sudah menjadi pelanggaran terhadap asas nondiskriminasi.

Pada konteks sistem ketatanegaraan Indonesia, asas nondiskriminasi memiliki pijakan hukum yang kokoh melalui Pasal 28I Ayat (2) Undang-Undang Dasar 1945. Pasal ini menjamin hak setiap orang untuk bebas dari perlakuan diskriminatif. Sementara itu, Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945 menjamin hak atas pendidikan bagi seluruh warga negara. Namun, sebagaimana dikritik oleh *Feminist Legal Theory*, jaminan normatif berpotensi kehilangan makna substantif jika perumusan dan penerapan hukum pendidikan dilakukan tanpa perspektif gender. Ketika kebijakan pendidikan tidak mengakomodasi kondisi sosial, di wilayah marginal dan komunitas adat, asas nondiskriminasi secara faktual belum terpenuhi, meskipun secara yuridis telah dijamin.

Feminist Legal Theory menawarkan cara pandang yang lebih progresif dan transformatif dalam memaknai asas nondiskriminasi. Alih-alih dipahami sebagai kemasan perlakuan yang kaku, nondiskriminasi harus diterjemahkan sebagai kewajiban aktif negara untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan setiap individu, termasuk perempuan dan anak perempuan dapat mengakses, bertahan, dan berkembang dalam sistem pendidikan secara setara. Artinya, hukum pendidikan harus menanggalkan netralitas semu dan bergerak menuju keadilan substantif. Hal ini bertujuan untuk secara sadar membongkar bias gender yang terlembagakan dalam struktur hukum dan kebijakan publik.

2. Keadilan di Atas Kertas vs. Keadilan yang Nyata

Salah satu kontribusi intelektual terpenting dari *Feminist Legal Theory* adalah dekonstruksi terhadap konsep netralitas hukum yang terartikulasikan melalui pembedaan antara kesetaraan formal (*formal equality*) dan kesetaraan substantif (*substantive equality*). Perdebatan ini bukan sekadar diskursus teknis hukum, tetapi kritik mendalam terhadap asumsi liberal mengenai individu, keadilan, dan peran negara.

Kesetaraan formal bersumber dari tradisi liberal tentang persamaan di hadapan hukum (*equality before the law*). Hal ini menekankan perlakuan

yang sama bagi semua individu tanpa memperhatikan perbedaan karakteristik sosial seperti gender, ras, atau kelas. Keadilan dipahami sebagai absennya pembedaan eksplisit dalam norma hukum. West (1988) menjelaskan bahwa selama suatu regulasi dirumuskan secara *genderneutral* dan berlaku universal, maka hukum akan dianggap telah memenuhi prinsip nondiskriminasi.

Namun, FLT secara tegas menolak mentah-mentah pendekatan formalistik ini. Catharine A. MacKinnon (1989), tokoh pemikir hukum feminis, menyatakan bahwa kesetaraan formal justru mereproduksi ketimpangan ketika diterapkan dalam struktur sosial yang sudah timpang. Perlakuan yang sama terhadap subjek hukum yang secara faktual berada dalam posisi tidak setara bukanlah sebuah keadilan, tetapi sekadar mekanisme pelestarian dominasi. Artinya, kesetaraan formal telah gagal membaca konteks relasi kuasa yang membentuk pengalaman hidup perempuan.

Pendekatan kesetaraan formal berpijak pada asumsi bahwa hukum berinteraksi dengan individu yang abstrak, otonom, serta bebas dari relasi sosial. Namun, menurut FLT, asumsi ini sangatlah problematik. Hukum terlalu sering menutup mata terhadap fakta bahwa perempuan secara struktural berada dalam posisi yang berbeda. Hal ini mengakibatkan terjadinya pembagian kerja berbasis gender, tanggung jawab reproduktif, ketergantungan ekonomi, serta norma budaya yang membatasi ruang gerak. Menurut MacKinnon (1989), ketika hukum memaksakan perlakuan yang sama antara perempuan dan laki-laki, tanpa mengoreksi kondisi, justru memperkuat ketidakadilan yang telah ada.

Feminist Legal Theory menawarkan kesetaraan substantif sebagai solusi yang berangkat dari pengakuan bahwa keadilan tidak dapat dicapai melalui perlakuan identik, melainkan melalui perlakuan yang adil secara kontekstual. Menurut Sandra Fredman (2011), terdapat empat pilar utama dalam kesetaraan substantif yang menuntut hukum. Keempat pilar ini adalah tidak menghapus diskriminasi langsung, tetapi juga mengatasi ketimpangan struktural; mengubah relasi sosial yang tidak setara; dan memberdayakan kelompok yang termarginalkan.

Pada paradigma ini, hukum tidak lagi dipandang sebagai instrumen pasif yang sekadar menjamin kesamaan formal. Hukum harus bertransformasi menjadi alat perubahan sosial (*transformative equality*).

Menurut Fredman (2011), kesetaraan substantif mewajibkan negara untuk aktif mengambil peran melalui kebijakan afirmatif, redistribusi sumber daya, serta perlindungan khusus bagi kelompok yang secara historis mengalami subordinasi, termasuk perempuan.

Pendekatan transformatif sejalan dengan standar HAM internasional. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)* menegaskan bahwa nondiskriminasi harus melampaui formalitas guna menghapus hambatan struktural yang dihadapi perempuan. Salah satu poin krusial terdapat pada Pasal 4 CEDAW, yang melegitimasi penggunaan tindakan khusus sementara (*temporary special measures*). Langkah ini dianggap sebagai bentuk diskriminasi baru, melainkan bagian integral untuk mencapai kesetaraan *de facto*.

Ketegangan antara janji formal dan kenyataan substantif sangat terlihat dalam regulasi pendidikan nyata. Meskipun banyak aturan yang menyatakan pendidikan terbuka bagi semua warga negara tanpa diskriminasi gender. Namun, pernyataan normatif sering tidak disertai kebijakan konkret yang mempertimbangkan realitas sosial perempuan dan anak perempuan. Regulasi yang mengasumsikan kesetaraan akses, waktu belajar, mobilitas, dan dukungan ekonomi secara implisit merefleksikan pengalaman kelompok dominan dan mengabaikan hambatan struktural yang dihadapi perempuan.

Hambatan nyata yang dihadapi siswi seperti pernikahan dini, kehamilan, beban kerja domestik, atau risiko kekerasan seksual di lingkungan pendidikan berada dalam posisi yang secara sistemis dirugikan. Menurut kerangka kesetaraan formal, kondisi ini menjadi faktor eksternal yang berada di luar tanggung jawab hukum pendidikan. Sementara itu, dalam perspektif kesetaraan substantif, hukum berkewajiban merespons kondisi yang ada melalui kebijakan afirmatif. Hal ini bisa dilakukan dengan memberikan perlindungan terhadap siswi hamil, mekanisme pencegahan dan penanganan kekerasan seksual, penyediaan fasilitas pendukung, serta beasiswa berbasis gender dan kelas sosial.

Feminist Legal Theory menegaskan bahwa netralitas hukum dan kesetaraan formal bukanlah jaminan keadilan, tetapi menjadi selubung ideologis yang menutupi bias gender dan ketimpangan struktural. Pergeseran dari kesetaraan formal menuju kesetaraan substantif menuntut adanya perubahan paradigma dalam perumusan dan penerapan hukum, dari

pendekatan yang abstrak dan universalistik menuju pendekatan yang kontekstual, relasional, dan transformatif.

Pada ranah hukum pendidikan, kritik ini membuka ruang bagi perumusan kebijakan yang tidak hanya memenuhi asas nondiskriminasi secara normatif, tetapi juga menghasilkan keadilan yang nyata dan berkelanjutan bagi perempuan. Melalui pengintegrasian kesetaraan substantif, hukum pendidikan berfungsi sebagai instrumen emansipatoris yang menjamin akses, mengoreksi ketimpangan struktural, dan mengubah relasi kuasa yang selama ini meminggirkan perempuan dalam sistem pendidikan.

C. Menggugat Bias Gender di Balik Aturan Pendidikan

Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, institusi pendidikan harus dipandang lebih dari sekadar ruang sosial teknokratik yang netral atau bebas nilai, sebagaimana asumsi liberal klasik. Sebaliknya, pendidikan merupakan arena normatif tempat hukum, kebijakan publik, dan praktik kelembagaan berinteraksi untuk membentuk identitas individu, baik sebagai subjek hukum sekaligus subjek sosial. Melalui kurikulum, tata kelola institusi, serta regulasi pendidikan, negara secara aktif memproduksi dan mereproduksi norma tentang peran gender, relasi kuasa, dan hierarki sosial yang dianggap wajar dan sah.

Sekolah tidak hanya berfungsi sebagai tempat transfer ilmu, tetapi juga mesin sosialisasi ideologis. *Feminist Legal Theory* menekankan adanya bias dalam nilai-nilai yang ditanamkan. Pendidikan seperti rasionalitas, kepemimpinan, kompetisi, dan otoritas, sering dibingkai dalam kerangka maskulin. Sementara itu, nilai-nilai yang dilekatkan pada feminitas seperti perawatan, empati, dan kerja reproduktif justru dipinggirkan atau dijadikan aspek nonakademik. Proses ini menghasilkan normalisasi atas pembagian peran gender yang timpang, untuk selanjutnya direproduksi lintas generasi melalui sistem pendidikan yang dilegitimasi oleh hukum negara.

Biasanya fungsi dari hukum pendidikan adalah sebagai instrumen yang mengukuhkan relasi kuasa dengan mengklaim objektivitas dan netralitas. Standar nasional pendidikan, kebijakan kurikulum, serta mekanisme evaluasi dan disiplin disusun menggunakan bahasa yang universal dan tampak inklusif. Namun, *Feminist Legal Theory* membongkar bahwa klaim netralitas bersifat problematis. *Pertama,* karena bias

pengalaman dominan hanya untuk kepentingan kelompok tertentu. *Kedua,* pengalaman khas perempuan dan kelompok marginal tidak dijadikan pijakan utama dalam perumusan aturan. *Ketiga,* bahasa yang buta gender justru menutup fakta bahwa titik awal setiap orang tidaklah sama.

Pendidikan berfungsi sebagai ruang legal yang meresmikan ketidakadilan gender melalui apa yang disebut sebagai *institutionalized power*. Ketika hukum tidak secara eksplisit mengakui dan mengoreksi ketidaksetaraan struktural, misalnya melalui kebijakan afirmatif atau pengarusutamaan gender, ketimpangan justru dilegitimasi sebagai konsekuensi alamiah dari perbedaan individu. Hal ini mengakibatkan ketidakadilan gender dalam akses, partisipasi, dan capaian pendidikan tidak dipahami sebagai persoalan hukum dan hanya menjadi kegagalan personal atau budaya semata.

Feminist Legal Theory mengajak dilakukannya pembacaan hukum pendidikan secara kritis sebagai bagian dari struktur kekuasaan yang lebih luas. Pendidikan bukan sekadar instrumen pembangunan sumber daya manusia, tetapi juga mekanisme hukum politik yang membentuk relasi sosial dan identitas gender. Analisis feminis menuntut agar hukum pendidikan tidak dievaluasi berdasarkan kesesuaian normatifnya saja dengan prinsip persamaan formal. Evaluasi harus dilakukan berdasarkan dampak material dalam mereproduksi atau menantang ketimpangan gender yang telah terlembagakan di struktur sosial.

1. Kurikulum dan Reproduksi Ideologi Patriarki

Menurut perspektif FLT, kurikulum bukan sekadar sarana transfer ilmu, tetapi alat legal dan ideologis yang secara sistematis mengonstruksi pemahaman masyarakat tentang peran gender, nilai, dan hierarki sosial. Menurut Apple (1995), kurikulum berfungsi sebagai filter yang menentukan "apa yang sah, penting, dan bernilai" dalam pendidikan. Pengetahuan yang dianggap sah hampir selalu berpusat pada pengalaman, perspektif, dan kepentingan laki-laki. Sementara itu, pengalaman perempuan, terutama yang terkait dengan kerja reproduktif, relasi sosial, dan kontribusi dalam ranah domestik maupun komunitas, ditempatkan di pinggiran atau dipandang sebagai tambahan yang tidak esensial. Artinya, secara simbolik dan institusional, kurikulum adalah arena utama reproduksi ideologi patriarki.

Carol Smart (1989) menyoroti adanya kesamaan logika antara hukum dan institusi pendidikan. Keduanya membalut diri dengan klaim objektivitas, rasionalitas, dan netralitas, tetapi secara praktik justru meminggirkan perempuan. Fenomena ini terlihat nyata dalam berbagai disiplin ilmu. *Pertama,* dalam ilmu narasi sejarah, pembangunan dan perjalanan nasional sering menonjolkan laki-laki sebagai aktor utama. Sementara itu, kontribusi perempuan diabaikan atau direduksi menjadi peran sekunder. Hal ini memberikan pesan simbolik bahwa kekuasaan adalah ranah maskulin. *Kedua,* dalam ilmu pendidikan hukum. Kurikulum hukum sering mengabaikan perspektif gender dalam penyusunan mata kuliah, referensi, dan literatur kebijakan publik.

Reproduksi ideologi patriarki dalam pendidikan diwujudkan melalui pembagian bidang studi dan stereotip karier berdasarkan gender. Berbagai bidang strategi seperti sains, teknologi, teknik, dan kepemimpinan secara tradisional dilekatkan pada atribut maskulinitas. Sebaliknya, perempuan cenderung diarahkan ke bidang yang dianggap "sesuai kodrat", seperti pendidikan dasar, pengasuhan, atau pekerjaan perawatan. Menurut MacKinnon (1989), mekanisme ini menjadi bentuk kekuasaan simbolik yang tidak melarang perempuan secara eksplisit, tetapi membentuk preferensi, aspirasi, dan persepsi diri melalui normalisasi sosial yang halus. Hal ini menyebabkan perempuan secara sistematis dijauhkan dari posisi strategis dan ranah pengetahuan yang bernilai tinggi untuk kemudian memperkuat dominasi laki-laki dalam struktur sosial dan institusi.

Bias kurikulum ini sering mendapatkan pembenaran hukum melalui regulasi dan kebijakan yang tampak netral. Negara, melalui standar nasional pendidikan dan kebijakan kurikulum, merancang kerangka pengetahuan yang jarang dievaluasi dari sudut pandang gender. Menurut Connell (2009) hal ini mengakibatkan ideologi patriarki diinstitusionalisasi secara normatif. Hukum pendidikan tidak hanya mengatur akses dan penyelenggaraan pendidikan, tetapi juga menjadi medium yang menegakkan hierarki gender melalui penetapan pengetahuan, nilai, dan aspirasi yang sah. Kurikulum yang tampak netral secara formal, setelah dianalisis secara feminis, terbukti memelihara bias struktural yang membatasi peluang perempuan. Hal ini membentuk identitas gender dan berpengaruh terhadap distribusi kuasa dalam masyarakat.

Feminist Legal Theory menyoroti bahwa kurikulum patriarkal bukanlah masalah individual atau kebetulan. Hal ini menjadi produk relasi kuasa yang dilegitimasi secara hukum. Pendidikan menjadi medan hukum politik, di mana norma, regulasi, dan institusi bekerja sama untuk mereproduksi ketimpangan gender. Oleh karena itu, transformasi kurikulum melalui perspektif feminis menuntut dilakukannya revisi konten dan perubahan struktural dalam hukum pendidikan, kebijakan pengajaran, dan penentuan standar nasional. Tujuannya adalah untuk mengakui, memperdayakan, dan menjadikan pengalaman perempuan sebagai bagian integral dari pengetahuan yang sah.

2. Institusi Pendidikan sebagai Ruang Relasi Kuasa

Selain kurikulum, *Feminist Legal Theory* juga menegaskan bahwa institusi pendidikan (sekolah) sebagai arena relasi kuasa yang kompleks, di mana hierarki gender, otoritas, dan kontrol terhadap tubuh serta perilaku individu dibentuk dan dipertahankan. Menurut Connell (2009), sekolah tidak sekadar menjadi ruang belajar, tetapi institusi normatif yang mereproduksi struktur sosial, termasuk ketimpangan gender, melalui praktik, aturan, dan mekanisme disiplin. Meskipun hal ini terlihat netral, tetapi namun sesungguhnya sudah terpolitisi. Michel Foucault (1977) memang tidak secara khusus membahas pendidikan secara eksplisit dari perspektif feminis. Namun, analisis tentang disiplin, pengawasan, dan regulasi tubuh menyediakan kerangka penting. Konsep ini dimanfaatkan oleh *Feminist Legal Theory* untuk menunjukkan bagaimana tubuh perempuan, khususnya siswi, menjadi objek pengawasan dan regulasi yang lebih ketat dibanding laki-laki. Contohnya aturan berpakaian, kode etik kesopanan, kontrol terhadap ekspresi diri, hingga pengawasan perilaku sosial yang dijustifikasi atas nama moralitas dan ketertiban. Ketentuan semacam ini menciptakan pengalaman pendidikan yang tidak netral, karena secara implisit menempatkan perempuan sebagai subjek yang harus diawasi, dikendalikan, dan diatur. Sementara itu, menurut Bartky (1990), laki-laki diberikan ruang yang lebih luas untuk ekspresi dan otonomi (Bartky, 1990).

Relasi kuasa di lingkungan pendidikan tercermin secara nyata melalui cara institusi dalam merespons kekerasan berbasis gender seperti pelecehan seksual dan intimidasi. *Feminist Legal Theory* mengungkapkan bahwa dan kebijakan pendidikan sering gagal memberikan perlindungan nyata bagi

korban perempuan. Ha; ini dipicu oleh beberapa faktor sistemis, yaitu prosedur yang berbelit-belit, budaya menyalahkan korban (*victim blaming*), dan kecenderungan institusi untuk melindungi reputasi lembaga. Menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1989), hal ini menunjukkan bahwa hukum pendidikan yang tampak netral sering berpihak pada struktur kuasa yang ada, bukan keadilan bagi korban. Kondisi ini menunjukkan bahwa institusi pendidikan dapat menjadi alat reproduksi patriarki. Kekuasaan tidak hanya ditetapkan melalui norma formal, tetapi juga praktik sehari-hari, budaya sekolah, dan mekanisme administratif.

Pada konteks negara berkembang dengan masyarakat yang plural dan seperti Indonesia, relasi kuasa di institusi pendidikan menjadi semakin kompleks. Hal ini dikarenakan adanya interseksi faktor gender, kelas, etnis, budaya, dan agama. Perempuan dari kelompok miskin, minoritas, atau komunitas adat akan menghadapi lapisan eksklusi tambahan. Misalnya, anak perempuan dari wilayah marginal sering menghadapi hambatan mobilitas, beban domestik yang berat, serta norma sosial yang membatasi partisipasi mereka di sekolah. Menurut Crenshaw (1991), hukum pendidikan yang tampak universal dan nondiskriminatif sering gagal mengakomodasi kompleksitas ini sehingga secara substansial perempuan tetap berada dalam posisi terpinggirkan.

Feminist Legal Theory menegaskan bahwa institusi pendidikan tidak hanya menjadi tempat transmisi ilmu pengetahuan, tetapi juga ruang yang memperkokoh hierarki sosial dan gender melalui mekanisme yang bersifat normatif dan legal. Regulasi formal, standar disiplin, dan kebijakan internal sekolah membentuk pengalaman belajar yang berbeda antara laki-laki dan perempuan, bahkan sebelum mereka memasuki dunia kerja atau ranah publik lainnya. Oleh karena itu, kritik feminis terhadap institusi pendidikan menuntut adanya reformasi yang tidak hanya normatif, tetapi juga substantif. Berdasarkan panduan UN Women (2018), reformasi substantif harus mencakup empat pilar utama. 1) Peninjauan kembali aturan disiplin dan kode etik yang bias gender. 2) Kebijakan perlindungan yang responsif terhadap kekerasan berbasis gender dan pelecehan. 3) Pengarusutamaan perspektif interseksional dalam perumusan kebijakan pendidikan, sehingga pengalaman perempuan dari berbagai latar sosial, budaya, dan ekonomi diakui dan diperhitungkan. 4) Transformasi budaya institusional yang

menentang stereotip gender dan membuka ruang partisipasi, ekspresi, dan kepemimpinan bagi perempuan.

Institusi pendidikan merupakan arena kekuasaan yang mendapatkan legitimasi hukum untuk menstabilkan bias gender dan hierarki sosial direproduksi dan distabilkan. Pembacaan feminis menegaskan bahwa perubahan substantif dalam pendidikan tidak cukup hanya melalui perluasan akses formal atau penetapan kesetaraan prosedural. Hal ini harus mencakup reformasi struktural yang mengubah mekanisme, budaya, dan relasi kuasa yang membentuk pengalaman belajar perempuan. Pendidikan yang adil bukan sekadar hak untuk hadir di sekolah, tetapi hak untuk belajar, berkembang, dan berpartisipasi dalam kondisi yang setara secara sosial, ekonomi, maupun politik.

3. Menghidupkan Keadilan Substantif

Dari kacamata *Feminist Legal Theory*, pendidikan bukan sekadar diposisikan sebagai ruang netral yang mentransmisikan pengetahuan atau keterampilan secara teknis. Pendidikan adalah medan strategis dengan struktur sosial, relasi kuasa, dan ideologi patriarki direproduksi. Selain itu, pendidikan juga memiliki potensi untuk menjadi arena transformasi sosial. Oleh karena itu, hukum pendidikan tidak boleh hanya dipandang sebagai aturan administratif atau prosedural. Sebagaimana yang ditegaskan oleh MacKinnon (1989) dan Smart (1989) bahwa hukum harus diposisikan sebagai alat normatif yang berorientasi pada keadilan substantif dan emansipasi gender.

Pertama, hukum pendidikan harus bergerak melampaui kesetaraan formal (*formal equality*). Kesetaraan formal menekankan pada akses yang sama secara prosedural sehingga tidak cukup untuk mengatasi hambatan struktural yang dialami perempuan. Misalnya, regulasi pendidikan yang tampak netral sering mengabaikan fakta bahwa anak perempuan di komunitas marginal sedang menghadapi beban domestik yang lebih berat, risiko pernikahan dini, dan keterbatasan mobilitas akibat norma sosial. Menurut Fredman (2011) dan CEDAW (2019), hukum pendidikan harus mengadopsi kesetaraan substantif (*substantive equality*), yaitu kebijakan yang mempertimbangkan kondisi sosial, budaya, dan ekonomi yang berbeda. Hukum ini juga berupaya secara aktif untuk menghapus hambatan struktural bagi partisipasi perempuan.

Kedua, hukum pendidikan perlu menargetkan bias ideologis dalam kurikulum dan materi pembelajaran. Kurikulum arus utama cenderung menjadikan pengalaman dan perspektif laki-laki sebagai standar universal. Sementara itu, kontribusi perempuan justru dipinggirkan atau direduksi menjadi pengecualian. Sejatinya, regulasi pendidikan yang netral secara formal justru memfasilitasi reproduksi ideologi patriarki melalui seleksi pengetahuan, penentuan bidang studi, dan prioritas kompetensi. Menurut Apple (1995) dan Connell (2009), hukum pendidikan harus mampu mendorong revisi kurikulum agar inklusif gender, menghargai kontribusi perempuan, dan mengakui pengetahuan lokal atau pengalaman yang sebelumnya dianggap "domestik" atau tidak ilmiah.

Ketiga, institusi pendidikan harus direformasi sebagai ruang relasi kuasa. Kebijakan internal, aturan disiplin, dan prosedur penanganan kekerasan berbasis gender harus dirancang untuk melindungi dan memberdayakan siswa, bukan melenggangkan hierarki patriarkal. Implementasi konkret yang dapat dilakukan berkaitan dengan mekanisme pengaduan kekerasan yang bebas birokrasi, penghapusan praktik *victim blaming*, dan penyediaan fasilitas yang mendukung keikutsertaan perempuan, seperti ruang aman, akses transportasi, dan penyesuaian jadwal untuk siswa yang memiliki tanggung jawab domestik. Hal ini sejalan dengan pernyataan yang disampaikan oleh Bartky (1990) dan UN Women (2018).

Keempat, hukum pendidikan harus mengadopsi pendekatan interseksional, terutama bagi kelompok minoritas, adat, dan kelas sosial marginal. Sesuai teori Crenshaw (1991), ketidakadilan pendidikan sering kali bersifat berlapis (*intersectional oppression*). Kebijakan hukum yang hanya berfokus pada gender tanpa melihat ras, etnis, agama, atau status ekonomi tidak cukup untuk menjamin keadilan substantif. Hukum yang progresif harus menyediakan kebijakan afirmatif dan fleksibel seperti beasiswa khusus, dukungan bahasa dan budaya, serta program remedial yang mempertimbangkan konteks sosial perempuan dari komunitas marginal.

Pendekatan normatif menuntut adanya pergeseran paradigma dalam praktik hukum pendidikan. Awalnya, hukum ini bersifat reaktif dan prosedural, kemudian bergeser menjadi hukum yang proaktif, transformatif, dan emansipatoris. Hukum pendidikan tidak hanya merespons diskriminasi ketika terjadi suatu peristiwa, tetapi juga menciptakan struktur, mekanisme,

dan norma yang mengantisipasi ketidaksetaraan, membongkar relasi kuasa yang timpang, serta mendorong redistribusi kesempatan pendidikan secara adil. Menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1989), dalam jangka panjang, strategi ini tidak hanya akan meningkatkan partisipasi perempuan di lingkup pendidikan, tetapi juga memperkuat kapasitas untuk berpartisipasi dalam kehidupan sosial, politik, dan ekonomi secara setara.

Implikasi normatif dari FLT bagi hukum pendidikan adalah terciptanya sistem hukum yang secara sadar menantang bias gender, mengakui pengalaman perempuan sebagai subjek hukum yang sah, dan mengintegrasikan prinsip kesetaraan substantif serta interseksionalitas dalam setiap kebijakan dan praktik pendidikan. Hukum pendidikan ini tidak hanya memenuhi kewajiban negara berdasarkan asas nondiskriminasi dalam HAM, tetapi juga merealisasikan potensi emansipatoris pendidikan sebagai alat transformasi sosial yang sejati.



Gambar 1. *Feminist Legal Theory* dan Dampaknya bagi Hukum Pendidikan

BAB V

MEMBACA ULANG ARAH KEBIJAKAN PENDIDIKAN NASIONAL

Pendidikan termasuk dalam instrumen strategis pembangunan sosial, politik, dan ekonomi suatu negara. Pendidikan, sebagai hak dasar yang dijamin oleh konstitusi maupun instrumen hak asasi manusia internasional, tidak hanya berfungsi mentransmisikan pengetahuan dan keterampilan. Peran pendidikan juga diperlukan melalui keaktifan berpartisipasi secara bermakna dalam kehidupan bermasyarakat. Oleh karena itu, regulasi dan kebijakan pendidikan memiliki peran sentral untuk menentukan sejauh mana hak pendidikan dapat diakses secara adil, inklusif, dan merata bagi seluruh warga negara.

Namun, menurut UNESCO (2015) dan UN Women (2018), regulasi dan kebijakan pendidikan sering memuat bias struktural yang menghambat akses dan partisipasi kelompok tertentu, termasuk perempuan, anak-anak dari komunitas adat, minoritas etnis, serta kelompok rentan secara ekonomi. Hambatan ini tidak selalu berupa larangan eksplisit, tetapi hadir dalam bentuk kebijakan yang tampak netral, kurikulum yang tidak sensitif terhadap keragaman budaya, distribusi sumber daya yang tidak merata, serta mekanisme implementasi yang mengabaikan konteks sosial spesifik peserta didik. Artinya, regulasi dan kebijakan pendidikan bukan sekadar instrumen teknis, tetapi juga medan politik yang mereproduksi atau menantang ketimpangan sosial.

Diperlukan analisis kritis terhadap regulasi dan kebijakan pendidikan dalam mengidentifikasi ketimpangan yang terselubung, memahami relasi kuasa yang memengaruhi desain dan implementasi kebijakan, serta menilai efektivitas hukum dalam mewujudkan hak atas pendidikan yang setara. Pendekatan ini juga memungkinkan diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai interaksi norma hukum, prinsip kebijakan, dan

praktik institusional dengan struktur sosial dan budaya yang ada, termasuk ketidaksetaraan berbasis gender, kelas, serta etnisitas.

A. Sensitivitas Gender dalam Kebijakan Pendidikan

Sejatinya, pendidikan formal bukanlah mekanisme transfer pengetahuan semata, tetapi juga arena pembentukan identitas, norma sosial, dan kapasitas kritis individu. Pada konteks pemberdayaan perempuan, pendidikan menjadi sarana yang diperlukan untuk membuka peluang ekonomi, sosial, dan politik, sekaligus sebagai alat pemutus siklus subordinasi yang bersumber dari patriarki dan ketimpangan struktural. Meskipun regulasi pendidikan nasional di Indonesia secara normatif menjamin hak atas pendidikan tanpa diskriminasi, seperti Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945 dan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional, tetapi implementasinya masih sering menghadapi kendala yang bersifat sosial, budaya, dan ekonomi. Menurut Fredman (2011) dan MacKinnon (1989), hal ini menegaskan adanya perbedaan antara kesetaraan formal (*formal equality*) yang menekankan pada kesamaan akses hukum dengan kesetaraan substantif (*substantive equality*) yang mempertimbangkan kondisi faktual peserta didik dan hambatan struktural yang dihadapi.

Anak perempuan, khususnya dari kelompok marginal seperti komunitas adat, minoritas etnis, dan keluarga miskin, dalam analisis empiris akan menghadapi hambatan yang berlapis dan mengurangi peluang untuk mengakses pendidikan. Beban kerja domestik yang tinggi, norma budaya yang membatasi mobilitas, risiko pernikahan dini, dan kurangnya dukungan ekonomi menjadi faktor struktural yang tidak diatasi oleh jaminan hukum formal. Menurut UNESCO (2015) dan UN Women (2018), secara legal perempuan memiliki hak untuk menempuh pendidikan, tetapi fakta di lapangan menunjukkan partisipasinya masih lebih rendah dibandingkan laki-laki. Bahkan, kesenjangan kualitas pendidikan juga sering terjadi. Misalnya akses guru berkualitas, fasilitas belajar, dan kurikulum yang responsif gender.

Selain itu, *Feminist Legal Theory* menekankan bahwa pendidikan bukan hanya sarana untuk memperoleh keterampilan dan pengetahuan, tetapi juga menjadi ruang produksi dan reproduksi relasi kuasa gender. Kebanyakan kurikulum, metode pedagogis, dan struktur institusi pendidikan justru menormalisasi nilai-nilai maskulin, menempatkan pengalaman

perempuan pada posisi marginal, dan mengabaikan kerja perawatan serta kontribusi sosial perempuan. Hal ini sejalan dengan pernyataan Apple (1995) dan Smart (1989) bahwa hukum dan regulasi pendidikan yang tampak netral justru secara implisit berfungsi sebagai instrumen patriarki yang memperkuat ketidaksetaraan struktural.

Oleh karena itu, pencapaian keberhasilan pendidikan sebagai instrumen pemberdayaan perempuan tidak hanya diupayakan melalui akses formal yang sama. Perlu adanya kebijakan pendidikan yang sensitif gender**,** berbasis konteks sosial, dan memperhatikan ketimpangan historis serta struktural yang membatasi partisipasi perempuan. Pendekatan ini bisa berupa strategi afirmatif seperti beasiswa khusus, dukungan transportasi, perlindungan terhadap kekerasan seksual, dan reformasi kurikulum yang mengintegrasikan pengalaman perempuan serta pengetahuan lokal sebagai bagian dari proses pembelajaran. Connell (2009) dan Crenshaw (1991) sepakat bahwa pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana reproduksi sosial, tetapi juga arena transformasi sosial yang menantang ketidakadilan gender yang terinstitusionalisasi.

1. Akses, Partisipasi, dan Kualitas Pendidikan Perempuan

Faktanya, setelah dilakukan analisis gender terhadap pendidikan nasional, hambatan yang dihadapi perempuan tidak selalu bersifat eksplisit atau formal. Hambatan ini lebih sering berakar pada struktur sosial, norma budaya, dan kondisi ekonomi yang membentuk pengalaman hidup perempuan sejak dini. Di beberapa wilayah pedesaan, komunitas adat, dan kelompok minoritas, anak perempuan secara rutin menanggung beban kerja domestik yang jauh lebih tinggi dibandingkan anak laki-laki, termasuk mengurus rumah tangga, merawat anggota keluarga, dan membantu pekerjaan produktif orang tua. Menurut UNESCO (2015) dan Unterhalter (2019), beban ini bukan hanya mengurangi waktu dan energi yang tersedia untuk belajar, tetapi juga memengaruhi motivasi, konsentrasi, dan kemampuan perempuan dalam berpartisipasi aktif pada kegiatan pendidikan formal.

Selain itu, secara sistemis, faktor budaya dan norma sosial membatasi akses perempuan terhadap pendidikan yang berkualitas. Praktik pernikahan dini, ekspektasi peran domestik, dan tekanan keluarga untuk memprioritaskan pekerjaan rumah tangga dibandingkan pendidikan formal

masih menjadi hambatan signifikan. Keputusan pendidikan anak perempuan sering dipengaruhi oleh persepsi risiko keamanan, prioritas ekonomi keluarga, serta anggapan sosial tentang peran gender. Hal ini menunjukkan bahwa akses pendidikan tidak dapat dipahami semata-mata sebagai hak formal yang diberikan oleh regulasi. Menurut Leach (2010) dan Unterhalter (2019), hal ini harus dianalisis dalam konteks relasi kuasa, norma sosial, dan kondisi material yang menentukan pilihan serta kesempatan pendidikan perempuan.

Ketimpangan ini tidak berhenti pada akses, tetapi mencakup kualitas pendidikan yang diterima perempuan. Pada studi empiris, perempuan sering mengalami keterbatasan dalam akses terhadap guru berkualitas, fasilitas pendidikan memadai, dan kurikulum yang sensitif gender. Apple (1995) dan Connell (2009) sepakat bahwa kurikulum arus utama masih mereproduksi stereotip gender dengan menekankan peran perempuan di ranah domestik. Sementara itu, keterampilan kritis, kepemimpinan, dan partisipasi publik kurang ditekankan. Menurut UN Women (2018) dan OECD (2020), lingkungan sekolah yang kurang responsif terhadap isu kekerasan berbasis gender, pelecehan, dan intimidasi akan menciptakan hambatan tambahan bagi siswi untuk belajar secara aman, nyaman, dan produktif.

Fenomena ini membuktikan bahwa ketidaksetaraan pendidikan bersifat multidimensional. Pada aspek kuantitatif terjadi melalui keterbatasan akses dan partisipasi perempuan dalam pendidikan formal. Sementara itu, pada aspek kualitatif dapat dilihat melalui kualitas pendidikan yang tidak setara, pengalaman belajar yang tidak inklusif, dan kurangnya dukungan institusional.

Menurut *Feminist Legal Theory*, pendekatan formalistik dan *genderneutral* dalam dunia pendidikan belum mampu memberikan jaminan kesetaraan substantif. Regulasi yang tampak netral, misalnya kewajiban belajar sembilan atau dua belas tahun, tidak secara otomatis mengatasi hambatan struktural bagi perempuan. Sudah seharusnya negara mengadopsi kebijakan responsif gender yang memperhitungkan konteks sosial budaya, menyediakan intervensi afirmatif, serta menghilangkan hambatan material bagi perempuan. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), hal ini bisa diwujudkan dalam pemberian beasiswa berbasis gender dan kelas sosial, dukungan transportasi, pengaturan jam belajar yang fleksibel, serta

mekanisme perlindungan terhadap kekerasan dan pelecehan di lingkungan pendidikan.

Selain itu, harus ada pengarahan terhadap kebijakan afirmatif dan hukum pendidikan untuk membongkar struktur sosial yang menimbulkan ketimpangan sistemis. Pendidikan bukan hanya menjadi media transfer pengetahuan, tetapi ruang strategis untuk memberdayakan perempuan, membentuk kesadaran kritis, serta menciptakan ruang belajar yang inklusif dan adil. Pendidikan yang dirancang dengan kesadaran gender akan memosisikan dirinya sebagai alat transformasi sosial yang memungkinkan perempuan untuk berpartisipasi penuh dalam ranah publik, mengembangkan potensi diri, serta menantang norma-norma patriarki yang membatasi ruang hidupnya.

Perlu adanya upaya untuk mewujudkan kesetaraan pendidikan bagi perempuan dengan pendekatan holistik, yang menggabungkan tiga hal penting. *Pertama,* jaminan akses formal sesuai regulasi nasional. *Kedua,* peningkatan kualitas pendidikan melalui kurikulum responsif gender dan lingkungan belajar aman. *Ketiga,* transformasi struktur sosial melalui intervensi afirmatif dan kesadaran kritis terhadap ketimpangan gender.

Hal ini akan menunjukkan bahwa pendidikan bagi perempuan tidak dapat dilepaskan dari konteks politik hukum, relasi kuasa, maupun struktur sosial yang membentuk pengalaman. Melalui perspektif feminis, hukum, dan kebijakan pendidikan tidak hanya menjadi regulasi netral, tetapi instrumen emansipatif yang dapat menantang bias, menghapus diskriminasi struktural, serta mendorong keadilan substantif.



Gambar 2. Pendidikan Nasional dan Analisis Gender

2. Kebijakan Afirmatif dan Keterbatasannya

Pemerintah Indonesia dan berbagai lembaga internasional telah menerbitkan berbagai kebijakan alternatif untuk mengurangi kesenjangan gender dalam pendidikan. Tujuan perancangan kebijakan adalah untuk mengatasi hambatan struktural yang membatasi akses, partisipasi, dan kualitas pendidikan bagi perempuan. Di Indonesia, contoh nyata kebijakan yang dapat dijumpai menurut Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI (2022) adalah program beasiswa khusus untuk perempuan, kebijakan bebas biaya pendidikan dasar dan menengah, integrasi pengarusutamaan gender dalam kurikulum, serta pedoman perlindungan siswa terhadap kekerasan, pelecehan, dan diskriminasi berbasis gender.

Pendekatan afirmatif ini sejalan dengan prinsip kesetaraan substantif (*substantive equality*) Fredman (2011), yang menekankan bahwa pemberian perlakuan yang sama tidak cukup jika kondisi sosial, ekonomi, dan budaya seseorang berbeda. Afirmasi hukum dan kebijakan harus dilakukan dengan berorientasi pada realitas kehidupan perempuan yang sering menghadapi hambatan material, norma sosial yang diskriminatif, dan ekspektasi patriarkal. Meskipun sudah memiliki tujuan normatif yang jelas,

implementasi kebijakan afirmatif di lapangan juga masih menghadapi berbagai keterbatasan yang signifikan.

Pertama, terjadi ketimpangan implementasi geografis dan sosial. Banyak program afirmatif yang mengalami kesenjangan penerapan antara wilayah perkotaan dan pedesaan. Di daerah terpencil atau komunitas adat, akses terhadap informasi program beasiswa atau fasilitas pendidikan cenderung terbatas. Selain itu, keluarga dengan sumber daya ekonomi rendah masih kurang mampu dalam memanfaatkan peluang yang tersedia. Menurut Unterhalter (2019), hal ini menyebabkan hambatan struktural yang ada tetap mempersempit partisipasi perempuan. Artinya, meskipun regulasi formal telah menjamin hak perempuan atas pendidikan, tetapi masih ada kesenjangan faktual yang dipicu oleh kondisi material dan sosial yang tidak merata.

Kedua, keterbatasan dalam mengubah struktur sosial. Kebijakan afirmatif masih didominasi oleh hal-hal yang menitikberatkan pada insentif ekonomi, kuota, atau program berbasis angka partisipasi. Artinya, hal ini tidak secara langsung menantang norma patriarkal dan pembagian kerja domestik yang membatasi perempuan. Contohnya, pemberian beasiswa untuk siswi di daerah terpencil tetap tidak efektif jika beban kerja domestik harian tidak dikurangi atau norma pernikahan dini tidak ditegakkan secara hukum. Menurut Apple (1995) dan Leach (2010), hal ini menunjukkan bahwa afirmasi formal belum secara efektif dapat menembus akar penyebab ketimpangan struktural.

Ketiga, fokus kuantitatif tanpa memperhatikan kualitas dan relevansi. Banyak kebijakan afirmatif mengukur keberhasilan melalui angka partisipasi atau jumlah penerima beasiswa. Namun, penguatan kesetaraan substantif masih harus memperhatikan kualitas pendidikan yang diterima, kurikulum yang responsif gender, serta peluang pengembangan keterampilan kritis dan kepemimpinan. Kurikulum yang masih bias gender dan lingkungan sekolah yang tidak aman secara simbolik hanya akan mempertahankan posisi perempuan di pinggiran ranah kepemimpinan, STEM, dan pengambilan keputusan. Connell (2009) dan UN Women (2018) secara tegas menyatakan bahwa diskriminasi simbolik tetap dapat berlangsung meskipun akses formal sudah meningkat.

Kelima, minimnya mekanisme evaluasi dan pemantauan efektif. Tanpa sistem evaluasi yang komprehensif, sulit untuk dipastikan kebijakan

afirmatif benar-benar dapat menjangkau perempuan yang paling rentan. Misalnya, data yang ada sering kali tidak membedakan berdasarkan lokasi, kelas sosial, atau kelompok minoritas sehingga program cenderung memprioritaskan kelompok yang lebih mudah dijangkau. Sementara itu, perempuan dari komunitas marginal tetap terpinggirkan.

Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, keterbatasan ini menjadi bukti bahwa kesetaraan substantif tidak dapat dicapai hanya melalui kebijakan afirmatif parsial atau mekanisme formal. Hal ini memerlukan pendekatan holistik yang mengintegrasikan intervensi struktural, transformasi sosial, dan pendidikan yang responsif gender. Fredman (2011) dan Unterhalter (2019) menyepakati lima strategi yang dapat dilakukan. *Pertama,* pengurangan beban domestik dan dukungan sosial untuk siswi di rumah dan komunitas. *Kedua,* intervensi kultural untuk menentang norma yang membatasi partisipasi perempuan. *Ketiga,* perbaikan kualitas pendidikan melalui kurikulum yang inklusif dan responsif gender. *Keempat,* fasilitas dan lingkungan belajar yang aman dari kekerasan dan diskriminasi. *Kelima,* pemantauan berbasis data dan evaluasi kebijakan untuk menargetkan kelompok yang paling rentan.

Artinya, kebijakan afirmatif harus bergerak dari yang awalnya hanya "akses formal" berubah menjadi "keadilan substantif." Perempuan tidak hanya hadir secara fisik di sekolah, tetapi juga memiliki kesempatan yang setara untuk belajar, berkembang, dan berpartisipasi secara penuh dalam ranah publik. Transformasi ini menuntut adanya sinergi antara regulasi hukum, kebijakan pendidikan, dan perubahan sosial budaya yang menantang patriarki struktural.



Gambar 3. Kebijakan dan Keterbatasan Afirmatif

3. Dampak Nyata Perspektif Gender

Analisis gender terhadap kebijakan pendidikan nasional menunjukkan bahwa hukum dan regulasi pendidikan tidak boleh dipandang sebagai instrumen netral atau hanya menjamin akses formal. Fredman (2011) dan Unterhalter (2019) menyatakan bahwa ketimpangan pendidikan perempuan tidak hanya muncul dari larangan eksplisit atau regulasi diskriminatif, tetapi berakar pada struktur sosial, budaya, ekonomi, dan relasi kuasa yang memengaruhi pengalaman hidup peserta didik. Upaya kesetaraan pendidikan harus melampaui kesetaraan formal untuk menuju kesetaraan substantif yang mempertimbangkan konteks nyata di lapangan. Hal ini memiliki beberapa implikasi kritis bagi perancangan, implementasi, dan evaluasi kebijakan pendidikan.

Salah satu implikasi utamanya adalah pendekatan interseksional perlu mengakui bahwa pengalaman pendidikan perempuan tidak homogen. Menurut Kimberlé Crenshaw (1991), identitas gender berinteraksi dengan faktor lain seperti kelas sosial, etnis, agama, dan wilayah geografis yang akan membentuk pengalaman ketidaksetaraan yang kompleks. Contohnya, anak perempuan di komunitas adat atau wilayah pedesaan akan menghadapi hambatan ganda berupa beban domestik yang lebih berat, norma budaya

yang membatasi mobilitas, dan akses terhadap fasilitas pendidikan berkualitas yang masih minim. Melalui pendekatan interseksional, kebijakan dituntut tidak hanya memperhitungkan gender, tetapi juga kondisi sosial ekonomi dan keragaman budaya peserta didik. Leach (2010) dan Unterhalter (2019) menjelaskan bahwa tanpa pendekatan ini, regulasi berisiko memperkuat ketimpangan yang sudah ada dan menempatkan perempuan marginal dalam posisi yang lebih terpinggirkan.

Selain itu, kesetaraan substantif juga memerlukan dukungan afirmatif yang konkret karena tidak cukup hanya melalui akses formal ke pendidikan. Dukungan ini bisa berupa beasiswa khusus perempuan, transportasi aman, fasilitas belajar yang memadai, serta lingkungan sekolah yang bebas dari kekerasan, pelecehan, dan diskriminasi sesuai kebijakan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI (2022) dan Fredman (2011). Tanpa intervensi material ini, hambatan struktural seperti beban domestik, pernikahan dini, atau risiko keamanan masih tetap menjadi penghalang bagi perempuan untuk berpartisipasi penuh. Adanya fasilitas dan mekanisme perlindungan yang memadai akan menjadikan kebijakan afirmatif tidak hanya memperluas akses, tetapi juga menyelesaikan persoalan ketimpangan yang bersifat sistemis dan historis.

Selain dukungan material, pendidikan harus siap mengakui pengalaman perempuan dan pengetahuan lokal dalam proses pembelajaran. Menurut Apple, (1995) dan Connell (2009), pada kurikulum arus utama sering terjadi bias gender dengan menempatkan narasi bahwa laki-laki merupakan pusat dan mereduksi kontribusi perempuan menjadi marginal. Reformasi kurikulum harus menekankan pengembangan keterampilan kritis, kepemimpinan, dan partisipasi aktif dalam ranah publik, serta mengintegrasikan perspektif gender dan lokal ke dalam setiap mata pelajaran. Metode pedagogis juga perlu menekankan inklusivitas, mengakomodasi perbedaan gaya belajar, serta mengurangi diskriminasi simbolik yang muncul melalui stereotip gender di ruang kelas. Oleh karena itu, pendidikan harus bisa menjadi alat transformasi sosial yang mampu membongkar ideologi patriarki, sekaligus memperkuat posisi perempuan dalam masyarakat.

Untuk mencapai keberhasilan kebijakan afirmatif dan reformasi pendidikan diperlukan sistem monitoring dan evaluasi yang responsif gender. Menurut UN Women (2018) dan OECD (2020), tanpa pengukuran

berbasis gender, program pendidikan berisiko bersifat simbolik atau formalitas tanpa dampak substantif terhadap partisipasi dan kualitas pendidikan perempuan. Monitoring harus mencakup indikator kuantitatif dan kualitatif. Kuantitatif seperti angka partisipasi, retensi, dan penyelesaian pendidikan. Sementara itu, kualitatif termasuk pengalaman belajar, persepsi keamanan, dan akses terhadap dukungan pedagogis. Pemerintah dan lembaga pendidikan perlu melalukan evaluasi berbasis gender untuk menyesuaikan kebijakan secara dinamis, menutup celah ketimpangan, serta memastikan implementasi kebijakan benar-benar transformatif.

Secara konseptual, implikasi analisis gender menegaskan bahwa pendidikan adalah arena politik dan hukum, bukan hanya menjadi ruang netral untuk transfer pengetahuan. Regulasi pendidikan yang responsif gender akan membongkar relasi kuasa yang timpang, memberdayakan perempuan, dan menciptakan ruang belajar yang inklusif, aman, serta adil. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), peran pendidikan yang dirancang dengan kesadaran gender adalah sebagai instrumen emansipatif yang memungkinkan perempuan untuk berpartisipasi penuh dalam ranah publik, mengembangkan kapasitas kritis, dan menantang norma patriarki.

Dampak kritis dari perspektif gender terhadap hukum dan kebijakan pendidikan dapat dirangkum dalam empat prinsip transformatif. *Pertama,* pendekatan interseksional untuk memperhitungkan keragaman pengalaman perempuan berdasarkan kelas, etnis, dan wilayah. *Kedua,* penguatan kapasitas afirmatif melalui dukungan material dan perlindungan terhadap kekerasan berbasis gender. *Ketiga,* reformasi kurikulum dan pedagogi untuk mengakui pengalaman perempuan dan menentang reproduksi ideologi patriarki. *Keempat,* monitoring dan evaluasi berbasis gender agar kebijakan bersifat substantif, bukan simbolik.

Jika berbagai prinsip ini benar-benar diterapkan. hukum dan kebijakan pendidikan pasti mampu menciptakan kesetaraan substantif yang memungkinkan perempuan untuk mengakses, bertahan, serta berkembang dalam sistem pendidikan secara adil, aman, dan inklusif. Pendidikan tidak lagi hanya menjadi alat untuk memastikan kesetaraan formal.

B. Mengapa Kebijakan Pendidikan Masih Memihak Laki-Laki?

Di Indonesia, implementasi kebijakan pendidikan menunjukkan kompleksitas tantangan yang melampaui penyusunan regulasi formal.

Walaupun konstitusi dan undang-undang pendidikan nasional secara nominal menjamin hak atas pendidikan bagi seluruh warga negara, tetapi realitas empiris masih menunjukkan adanya ketimpangan gender yang sistemis. *Perspektif Feminist Legal Theory* menyoroti bias patriarki dalam pendidikan yang tidak selalu hadir dalam bentuk diskriminasi eksplisit. Biasanya, hal ini terselubung dalam praktik sosial, budaya, dan institusi pendidikan yang tampak netral. Hal ini sejalan dengan pernyataan MacKinnon (1989) dan Smart (1989) bahwa hukum dan kebijakan, meski diklaim bersifat objektif, tetapi sering menginstitusionalisasi pengalaman dominan (laki-laki) sebagai standar normatif sehingga perempuan mengalami marginalisasi struktural.

Ketimpangan implementasi di tingkat daerah menjadi salah satu manifestasi paling nyata dari bias patriarki. Di wilayah pedesaan, daerah terpencil, dan komunitas adat atau minoritas, akses terhadap fasilitas pendidikan berkualitas, tenaga pengajar kompeten, dan sarana pendukung cenderung terbatas. Hambatan ini diperparah oleh norma patriarki lokal yang menekankan peran perempuan dalam ranah domestik sehingga prioritas keluarga cenderung menempatkan pendidikan anak perempuan di posisi kedua. Unterhalter (2019) dan Leach (2010) mencontohkan bahwa anak perempuan lebih diprioritaskan untuk mengurus rumah tangga, merawat adik, atau membantu pekerjaan produktif orang tua, sehingga waktu dan energi untuk mengikuti pendidikan formal berkurang secara signifikan. Artinya, kesetaraan formal dalam regulasi pendidikan tidak bisa secara otomatis diterjemahkan menjadi kesetaraan substantif di lapangan.

Selain ketimpangan implementasi, praktik diskriminatif terselubung juga memperkuat hierarki gender dalam pendidikan. Kurikulum yang bias gender, pengaturan jam belajar yang tidak fleksibel, atau lingkungan sekolah yang tidak responsif terhadap kekerasan berbasis gender berfungsi sebagai penegas peran tradisional perempuan dan membatasi ruang partisipasi, meskipun tampak netral secara formal. Menurut MacKinnon (1989) dalam konsep *power through abstraction*, norma yang tampak universal dapat menormalisasi pengalaman dominan dan menekan pengalaman kelompok minoritas yang dalam hal ini adalah perempuan. Lingkungan sekolah yang tidak sensitif gender akan mengakibatkan perempuan mengalami intimidasi, pelecehan, dan kurang mendapat dukungan untuk mengembangkan potensi dirinya. Menurut UN Women

(2018) dan OECD (2018), kualitas pendidikan yang diterima perempuan masih tetap terpinggirkan.

Kombinasi ketimpangan implementasi dan praktik diskriminatif terselubung membawa dampak yang bersifat multidimensional. *Pertama*, dari sisi kuantitatif, akses dan partisipasi perempuan dalam pendidikan formal masih terbatas. *Kedua*, dari sisi kualitatif, pengalaman belajar perempuan cenderung kurang inklusif, kurikulumnya kurang relevan dengan kebutuhan mereka, dan peluang untuk mengembangkan keterampilan kepemimpinan, literasi kritis, atau partisipasi di ranah publik masih terbatas. Menurut Apple (1995) dan Connell (2009), adanya ketimpangan ini menjadi bukti bahwa regulasi dan kebijakan pendidikan, jika tidak dikaji melalui lensa gender, justru akan memperkuat dominasi patriarki dan memperpanjang marginalisasi perempuan dalam ranah pendidikan.

Pemberian beasiswa khusus perempuan, kebijakan bebas biaya pendidikan, atau pengarusutamaan gender dalam kurikulum dalam perspektif *Feminist Legal Theory* dianggap belum cukup jika tidak disertai reformasi struktural yang menangani akar penyebab ketimpangan. Sudah seharusnya negara mengadopsi pendekatan holistik yang mempertimbangkan konteks sosial, budaya, dan ekonomi. Hal ini diperlukan untuk memperkuat kapasitas institusi pendidikan dalam upaya melindungi siswi dari kekerasan dan diskriminasi, serta memastikan kurikulum dan metode pengajaran responsif gender. Fredman (2011) dan Unterhalter (2019) secara tegas menyatakan bahwa bias patriarki dalam implementasi kebijakan pendidikan tidak hanya dapat dikenali, tetapi juga diatasi melalui transformasi substantif yang menjadikan pendidikan sebagai arena emansipasi bagi perempuan, sekaligus sarana untuk membongkar relasi kuasa gender yang timpang.

1. Saat Daerah Masih Meminggirkan Perempuan

Salah satu wujud paling nyata dari bias patriarki dalam implementasi kebijakan pendidikan adalah ketimpangan yang signifikan antara pusat dan daerah, khususnya di wilayah pedesaan, terpencil, atau komunitas adat dan minoritas. Di Indonesia, regulasi pendidikan nasional, termasuk kewajiban belajar sembilan atau dua belas tahun, program beasiswa khusus perempuan, dan pedoman pengarusutamaan gender dalam kurikulum, bersifat universal

secara formal dan tampak netral. Menurut Leach (2010) dan Unterhalter (2019), perspektif *Feminist Legal Theory* menekankan bahwa universalitas formal seringkali hanya bersifat simbolik karena mengabaikan konteks sosial, budaya, dan ekonomi di tingkat lokal.

Di wilayah pedesaan dan terpencil, hambatan geografis dan logistik masih menjadi penghalang nyata bagi akses pendidikan perempuan. Jarak sekolah yang jauh, keterbatasan transportasi, dan biaya perjalanan yang tinggi membuat banyak anak perempuan terpaksa meninggalkan pendidikan formal atau mengurangi frekuensi kehadirannya. Hambatan ini diperkuat oleh norma patriarki lokal yang menempatkan perempuan pada tanggung jawab domestik, termasuk mengurus rumah tangga, merawat anggota keluarga, atau membantu pekerjaan produktif orang tua. UNESCO (2015) dan Unterhalter (2019) secara tegas menyatakan bahwa secara hukum perempuan memang memiliki hak yang sama untuk mengenyam pendidikan, tetapi realitas struktural membatasi kemampuan untuk menuntut hak secara efektif.

Selain faktor geografis dan logistik, ketimpangan sumber daya juga menjadi aspek kritis dari bias patriarki di tingkat daerah. Sampai saat ini, distribusi guru berkualitas, fasilitas pendidikan, dan program pengembangan keterampilan masih lebih sering tidak merata. Di daerah terpencil atau miskin banyak mendapatkan alokasi lebih rendah dibandingkan wilayah perkotaan atau pusat. Tentunya, kualitas pendidikan yang diterima anak perempuan juga menjadi relatif lebih rendah. Hal ini secara tidak langsung telah membuktikan bahwa kesetaraan formal dalam regulasi nasional tidak otomatis diterjemahkan menjadi kesetaraan substantif di lapangan. Menurut Fredman (2011), kekurangan fasilitas yang memadai, keterbatasan akses ke guru terlatih, dan minimnya dukungan pembelajaran memiliki potensi untuk memperkuat ketimpangan gender dalam kualitas pendidikan.

Norma patriarki lokal, secara lebih jauh, juga berpengaruh terhadap cara implementasi kebijakan pendidikan secara sosial. Praktik budaya yang menempatkan prioritas pendidikan pada anak laki-laki, dengan memberi kesempatan untuk melanjutkan pendidikan tinggi, sedangkan anak perempuan dihentikan untuk membantu keluarga atau keberlangsungan pernikahan dini di komunitas tertentu, menunjukkan bahwa bias patriarki dapat beroperasi secara terselubung dan tetap efektif menekan partisipasi

pendidikan perempuan. Oleh karena itu, Apple (1995) dan Connell (2009) menyimpulkan bahwa bias patriarki tidak hanya bersifat simbolik atau retorik, tetapi juga struktural dan berpengaruh terhadap distribusi kesempatan pendidikan serta hasil belajar secara nyata.

Ketimpangan implementasi ini juga berakibat terhadap efektivitas program afirmatif. Misalnya, program beasiswa khusus perempuan atau kebijakan bebas biaya pendidikan yang akan menjadi efektif jika peserta dapat secara fisik mengakses sekolah dan memperoleh kualitas pembelajaran yang memadai. Tanpa perbaikan konteks lokal seperti transportasi, fasilitas aman, guru berkualitas, dan lingkungan belajar bebas kekerasan, intervensi afirmatif cenderung terbatas pada simbolisasi kesetaraan yang tidak menghasilkan perubahan substantif. Unterhalter (2019) dan Fredman (2011) dalam *Feminist Legal Theory*, menekankan bahwa transformasi substantif hanya dapat terjadi ketika kebijakan afirmatif dikombinasikan dengan reformasi struktural yang memperhitungkan hambatan sosial, budaya, serta ekonomi yang membatasi perempuan di tingkat lokal.

Artinya, ketimpangan implementasi di tingkat daerah bukan hanya menjadi persoalan administratif atau teknis, tetapi berupa manifestasi nyata dari bias patriarki yang tertanam dalam relasi sosial, budaya, dan institusional. Analisis gender terhadap fenomena ini menunjukkan bahwa kesetaraan pendidikan tidak dapat dicapai hanya dengan regulasi formal yang bersifat universal. Upaya substansial memerlukan strategi holistik yang mencakup perbaikan akses fisik, kualitas pendidikan, perlindungan terhadap kekerasan berbasis gender, serta transformasi norma sosial yang menghambat partisipasi perempuan. Implementasi responsif gender di tingkat lokal menjadi kunci dalam upaya penerjemahan prinsip kesetaraan substantif menjadi realitas pendidikan yang adil dan inklusif bagi semua peserta didik.



Gambar 4. Ketimpangan Implementasi Pendidikan di Daerah

2. Wajah Patriarki dalam Sistem Pendidikan

Selain ketimpangan implementasi di tingkat daerah, bias patriarki juga muncul dalam bentuk praktik diskriminatif terselubung (*hidden discrimination*). Diskriminatif ini termasuk sulit diidentifikasi secara langsung. Hal ini berbeda dengan diskriminasi eksplisit karena tidak melanggar regulasi formal atau kebijakan secara terangterangan. Praktik ini tetap menempatkan perempuan pada posisi yang kurang menguntungkan dalam sistem pendidikan. *Feminist Legal Theory* menekankan bahwa mekanisme terselubung bekerja melalui institusi, norma sosial, kurikulum, dan budaya sekolah sehingga bias patriarki terus direproduksi meskipun tampak seolah-olah ada kesetaraan formal. Hal ini sejalan dengan pernyataan yang disampaikan oleh MacKinnon (1989) dan Smart (1989).

Salah satu bentuk praktik diskriminatif terselubung yang paling mendasar adalah bias gender dalam kurikulum dan materi ajar. Kurikulum arus utama cenderung masih berfokus pada peran tradisional perempuan dalam ranah domestik seperti menjadi pengasuh dan pengurus rumah tangga. Sementara itu, Apple (1995) dan Connell (2009) menyatakan bahwa pengembangan keterampilan kritis, kepemimpinan, dan partisipasi dalam ranah publik kurang mendapat perhatian. Hal ini menyebabkan pengalaman

perempuan tidak tercermin dalam pengetahuan formal yang diajarkan. Pada akhirnya, timbul narasi patriarki yang menempatkan laki-laki sebagai pusat aktivitas publik dan perempuan sebagai subjek sekunder. Kurikulum yang bias ini secara simbolik menanamkan hierarki gender sejak usia dini dan membentuk aspirasi pendidikan serta karier perempuan secara terbatas.

Praktik terselubung lain yang masih berpengaruh adalah struktur waktu dan jadwal sekolah yang kurang responsif terhadap kondisi sosial perempuan. Banyak siswi, terutama di daerah pedesaan atau komunitas minoritas, harus menanggung beban domestik yang signifikan. Mulai dari merawat adik, mengurus rumah tangga, hingga membantu pekerjaan orang tua. Menurut Unterhalter (2019), saat jadwal sekolah tidak fleksibel atau tidak memperhitungkan waktu dan energi siswi, perempuan memiliki kesempatan belajar yang lebih terbatas dibandingkan laki-laki. Hal ini menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan memang tampak setara secara formal, tetapi implementasinya masih menghasilkan ketimpangan hasil pendidikan karena tidak menyesuaikan diri dengan realitas sosial peserta didik perempuan.

Budaya sekolah juga menjadi arena bekerja praktik diskriminatif terselubung. Biasanya, lingkungan pendidikan kurang responsif dalam menanggapi isu kekerasan dan pelecehan berbasis gender, termasuk prosedur pelaporan yang rumit, birokrasi yang panjang, serta kecenderungan menyalahkan korban. Menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1989), kondisi ini menciptakan lingkungan belajar yang tidak aman, menurunkan partisipasi perempuan, serta membatasi kebebasan untuk belajar dan berekspresi secara penuh. Oleh karenanya, mekanisme institusional yang tampak netral atau protektif justru memperkuat hierarki gender melalui pengabaian keamanan dan kesejahteraan siswi.

Praktik diskriminatif terselubung menunjukkan bahwa bias patriarki bekerja melalui mekanisme simbolik, struktural, dan institusional. Meskipun regulasi formal menegaskan kesetaraan dan melarang diskriminasi, faktor-faktor seperti kurikulum, jadwal, budaya sekolah, dan prosedur administrasi yang tidak sensitif gender tetap memosisikan perempuan pada posisi marginal. Hal ini memperkuat kesimpulan dari *Feminist Legal Theory* bahwa kesetaraan formal tidak cukup untuk mengatasi ketimpangan karena hukum dan kebijakan dapat tampak netral

secara formal dan tetap mempertahankan hierarki gender dalam praktik. Hal ini sejalan dengan pernyataan Fredman (2011) dan Unterhalter (2019).

Menghadapi praktik diskriminatif terselubung, pendekatan hukum dan kebijakan pendidikan harus lebih proaktif dan sadar gender. Ada empat strategi yang menurut Apple (1995) dan Unterhalter (2019) dapat diterapkan. *Pertama,* reformasi kurikulum dengan memasukkan perspektif perempuan, pengalaman lokal, dan keterampilan kritis serta kepemimpinan. *Kedua,* melakukan penyesuaian jadwal dan fleksibilitas waktu belajar untuk mengakomodasi siswi yang menanggung beban domestik. *Ketiga,* melakukan penguatan perlindungan terhadap kekerasan berbasis gender dengan prosedur pelaporan yang efektif, lingkungan belajar aman, dan pendidikan kesadaran gender bagi seluruh komunitas sekolah. *Keempat,* monitoring dan evaluasi berbasis gender untuk memastikan bahwa kebijakan afirmatif tidak hanya simbolis, tetapi benar-benar mengubah peluang dan kualitas pendidikan perempuan.

Artinya, praktik diskriminatif terselubung telah menegaskan bahwa bias patriarki dalam pendidikan tidak selalu terlihat secara eksplisit, tetapi dampaknya terasa secara nyata dan multidimensional. Analisis kritis berbasis gender menunjukkan bahwa kesetaraan pendidikan perempuan hanya bisa tercapai jika regulasi formal dikombinasikan dengan intervensi yang menyasar hambatan struktural, simbolik, serta institusional yang selama ini menempatkan perempuan di posisi marginal.



Gambar 5. Diskriminatif Terselubung dan Praktiknya

C. Menelusuri Jejak Ketimpangan Pendidikan di Masyarakat

Di Indonesia, pendidikan perempuan identik dengan tantangan yang kompleks dan multidimensional. Tantangan ini tidak hanya dipengaruhi oleh regulasi formal, tetapi juga struktur sosial, norma budaya, dan kondisi ekonomi yang membatasi akses dan partisipasi. Studi kasus menjadi alat analisis penting karena memungkinkan pemahaman yang lebih konkret tentang interaksi hukum dan kebijakan afirmatif dengan kondisi lapangan. Menurut Unterhalter (2019) dan Leach (2010), dalam perspektif *Feminist Legal Theory*, studi kasus menekankan bahwa hambatan yang dihadapi perempuan tidak selalu bersifat eksplisit atau formal, tetapi sering muncul melalui praktik sosial dan institusional yang memperkuat ketimpangan gender yang sudah ada.

Fokus utamanya adalah dua fenomena yang saling terkait, yaitu pendidikan anak perempuan yang dipengaruhi oleh praktik perkawinan dini dan kondisi pendidikan perempuan di daerah tertinggal. Kedua fenomena ini menggambarkan kebiasaan hak formal perempuan atas pendidikan bertabrakan dengan realitas sosial dan budaya, serta kegagalan kebijakan afirmatif nasional dalam menjangkau kelompok yang paling rentan. Analisis kasus ini penting untuk menyoroti dinamika kekuasaan gender yang

beroperasi secara halus dan sistemis, serta untuk mengidentifikasi strategi hukum dan kebijakan yang lebih responsif dan transformatif.

Pertama, kasus **perkawinan dini** yang menjadi fokus kritis karena secara langsung menurunkan kesempatan perempuan untuk melanjutkan pendidikan, membatasi aspirasi akademik, dan mempengaruhi kualitas pengalaman belajar mereka. Perkawinan dini tidak hanya melanggar hak pendidikan formal, tetapi juga memperkokoh norma patriarki yang menempatkan perempuan pada posisi subordinat dalam ranah sosial dan domestik. UNICEF (2018) dan Leach (2010) melalui studi empiris telah membuktikan bahwa anak perempuan yang menikah pada usia dini memiliki risiko tinggi untuk putus sekolah, kehilangan akses ke program pendidikan formal, dan menghadapi tekanan sosial yang mengekang partisipasi publiknya.

Kedua, pendidikan perempuan di **daerah tertinggal** yang memperlihatkan keterbatasan implementasi kebijakan nasional. Meski regulasi formal seperti kewajiban belajar sembilan atau dua belas tahun dan program beasiswa khusus perempuan menjamin hak pendidikan, kondisi geografis, keterbatasan sumber daya, dan norma lokal yang patriarkal menimbulkan hambatan nyata. Biasanya, anak perempuan di daerah terpencil justru harus menghadapi jarak sekolah yang jauh, kurangnya fasilitas belajar, minimnya guru berkualitas, dan ekspektasi budaya yang menekankan peran domestiknya. Menurut Unterhalter (2019) dan Fredman (2011) hal ini berakibat terhadap kesenjangan substantif dalam kualitas pendidikan serta pengalaman belajar perempuan, meskipun secara formal memiliki hak yang sama dengan laki-laki.

Oleh karena itu, upaya meningkatkan pendidikan perempuan tidak hanya mengandalkan regulasi formal atau kebijakan afirmatif yang bersifat universal. Perlu adanya pendekatan yang sadar gender dan berbasis konteks lokal untuk membongkar hambatan struktural dan budaya, memastikan akses dan kualitas pendidikan, serta memperkuat mekanisme perlindungan bagi perempuan. Analisis berbasis kasus juga memungkinkan pemahaman holistik tentang interaksi antara hukum, budaya, dan kebijakan pendidikan dalam menghasilkan atau menanggulangi ketimpangan gender, sekaligus memberikan dasar bagi perumusan strategi kebijakan yang lebih transformatif dan responsif. Hal ini telah disepakati oleh Apple (1995), Connell (2009), dan Unterhalter (2019).

1. Pendidikan Anak Perempuan dan Perkawinan Dini

Di Indonesia, perkawinan dini masih menjadi fenomena sosial yang signifikan. Hal ini tidak hanya membatasi hak pendidikan anak perempuan, tetapi juga memperkuat reproduksi hierarki gender yang patriarkal. Wilayah pedesaan, komunitas adat, dan daerah tertinggal menjadi ruang yang menonjolkan praktik ini. Hal ini dikarenakan interaksi antara norma sosial, tekanan budaya, dan kondisi ekonomi telah menciptakan lingkungan yang memprioritaskan peran perempuan sebagai istri dan ibu di atas pengembangan diri dan pendidikan formal. UNICEF (2020) merilis data yang menunjukkan bahwa perempuan yang menikah sebelum usia 18 tahun berisiko putus sekolah jauh lebih tinggi dibandingkan rekan-rekan yang menikah lebih tua. Hal ini mengakibatkan para perempuan mengalami hambatan dalam melanjutkan pendidikan ke jenjang menengah maupun tinggi, kehilangan peluang untuk memperoleh keterampilan profesional yang kompetitif, serta terbatasnya kemampuan untuk berpartisipasi dalam ranah publik, politik, maupun ekonomi.

Fungsi perkawinan dini secara struktural adalah sebagai mekanisme reproduksi patriarki yang menegaskan subordinasi perempuan dalam berbagai dimensi kehidupan. Norma sosial yang menekankan kepatuhan terhadap peran domestik, dikombinasikan dengan tekanan ekonomi keluarga seperti persepsi bahwa pendidikan perempuan tidak menghasilkan "*return*" yang setara dengan pendidikan anak laki-laki menjadikan pendidikan perempuan sering dianggap sebagai investasi yang kurang menguntungkan. Pada konteks ini, meskipun regulasi nasional seperti kewajiban belajar sembilan atau dua belas tahun dan program beasiswa khusus perempuan, menjamin akses formal, tidak otomatis diterjemahkan menjadi kesetaraan substantif. Menurut Unterhalter (2019), hal ini dikarenakan hambatan struktural dan sosial tetap bekerja di lapangan.

Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, praktik perkawinan dini tidak bisa dipahami sebagai fenomena individual, tetapi menjadi produk dari interaksi antara hukum, kebijakan, dan norma sosial yang patriarkal. Hukum yang tampak netral seperti Undang-Undang tentang Perkawinan atau kewajiban belajar nasional masih gagal melindungi perempuan secara efektif. Hal ini dikarenakan implementasinya di tingkat lokal selalu disertai oleh praktik budaya, tekanan ekonomi, dan struktur keluarga yang memprioritaskan peran gender tradisional. Oleh karena itu, Fredman (2011)

dan MacKinnon (1989) menegaskan bahwa pendidikan anak perempuan tidak hanya dipengaruhi oleh akses formal, tetapi juga kondisi sosial, budaya, serta ekonomi yang membatasi kemampuannya untuk mengeksekusi hak secara nyata.

Dampak dari perkawinan dini memang bersifat multidimensional. Dampak ini tidak hanya mengganggu kelanjutan pendidikan, tetapi juga menimbulkan konsekuensi psikologis, sosial, dan kesehatan seperti tekanan untuk berhenti sekolah, berkurangnya waktu untuk belajar, risiko kehamilan remaja, serta hambatan untuk mengembangkan keterampilan kritis dan kepemimpinan. Menurut Smart (1989) dan Unterhalter (2019), fenomena ini membuktikan bahwa pendidikan perempuan tidak terpisahkan dengan konteks relasi kuasa gender, setiap upaya pemberdayaan melalui pendidikan harus mempertimbangkan hambatan struktural yang menahan perempuan di posisi subordinat sejak dini. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan multisektoral dan transformatif sebagai penanganan perkawinan dini melalui pendidikan. Hal ini meliputi penguatan regulasi hukum, intervensi pendidikan dan sosial berbasis komunitas, serta kebijakan afirmatif yang menyesuaikan dengan kondisi lokal. Tujuan dari strategi ini bukan menunda usia perkawinan, tetapi membuka ruang bagi perempuan untuk mengakses pendidikan berkualitas, mengembangkan potensi diri, dan berpartisipasi aktif dalam ranah publik. Oleh karena itu, analisis fenomena perkawinan dini dari perspektif feminis menekankan pentingnya pergeseran dari kesetaraan formal menuju kesetaraan substantif, di mana hak pendidikan perempuan dapat diwujudkan secara nyata dan berkelanjutan.

Perkawinan dini menjadi fenomena yang kompleks dan multidimensional karena lahir dari interaksi erat antara norma patriarkal, tekanan ekonomi keluarga, serta ekspektasi sosial komunitas yang menempatkan perempuan pada posisi subordinat. Pendidikan anak perempuan dalam banyak komunitas secara normatif dipandang sebagai investasi yang kurang menguntungkan. Persepsi ini muncul karena pemikiran keluarga dan masyarakat mengenai perempuan yang akan berhenti sekolah untuk menikah atau mengurus rumah tangga. Hal ini menjadikan biaya dan waktu yang dikeluarkan untuk pendidikan dianggap "tidak sepadan" dengan hasil yang diperoleh. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), kondisi ini menciptakan ketidakselarasan antara hak pendidikan formal yang dijamin oleh regulasi nasional seperti kewajiban

belajar sembilan atau dua belas tahun dan program beasiswa khusus perempuan dengan akses substantif yang memungkinkan perempuan benar-benar berpartisipasi dalam pendidikan.

Ketimpangan antara hak formal dan substantif menunjukkan bahwa kesetaraan pendidikan tidak cukup dipahami sebagai kesamaan hak di atas kertas. Kesetaraan formal memang bisa memberikan perlindungan hukum, tetapi tanpa intervensi yang mempertimbangkan kondisi sosial, ekonomi, dan budaya, hak ini sulit untuk diwujudkan. Pada konteks perkawinan dini, hambatan struktural muncul dari pola norma patriarki yang menekankan subordinasi perempuan, distribusi tanggung jawab domestik yang tidak seimbang, dan prioritas keluarga terhadap pendidikan anak laki-laki. Menurut Leach (2010) dan Unterhalter (2019), norma ini menembus ruang rumah tangga, sekolah, dan komunitas yang menciptakan mekanisme ketidaksetaraan yang bekerja secara sistemis, tersembunyi, serta berulang lintas generasi.

Selain hambatan struktural, praktik perkawinan dini juga berdampak terhadap psikologis dan sosial anak perempuan secara signifikan. Tekanan sosial untuk berhenti sekolah, tanggung jawab pengasuhan, dan risiko kesehatan akibat kehamilan remaja akan mengurangi waktu dan energi yang tersedia untuk belajar. Biasanya, perempuan muda mengalami keterbatasan dalam mengeksplorasi kemampuan kognitif, kreativitas, dan potensi kepemimpinan mereka. Menurut UNICEF, dampak ini tidak hanya bersifat individual, tetapi juga memperkuat ketimpangan sosial secara kolektif karena generasi perempuan berikutnya cenderung mengalami siklus pendidikan yang terhambat dan peluang ekonomi yang lebih terbatas.

Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, pendidikan perempuan tidak bisa dilepaskan dari konteks sosial, budaya, dan relasi kuasa gender. Fenomena perkawinan dini telah menunjukkan bahwa norma patriarki mampu membentuk pengalaman belajar perempuan sekaligus mengintervensi efektivitas hukum dan kebijakan pendidikan. Meskipun undang-undang dan regulasi pendidikan tampak netral, tetapi menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1989), praktik sosial dan tekanan komunitas dapat meniadakan potensi hukum sehingga hak pendidikan perempuan terhambat secara struktural.

Mekanisme ketidaksetaraan yang muncul dari perkawinan dini bersifat kumulatif dan saling terkait karena hambatan ekonomi dan persepsi

investasi pendidikan yang rendah akan memperkuat norma patriarki. Selanjutnya, norma patriarki akan membatasi partisipasi pendidikan perempuan dan keterbatasan akses pendidikan berujung pada berkurangnya peluang ekonomi, sosial, dan politik perempuan. Artinya, pendekatan holistik dan multisektoral sangat diperlukan karena tidak berfokus pada kebijakan formal, tetapi juga pada intervensi berbasis komunitas, pendidikan seksual, dukungan sosial ekonomi, dan penguatan regulasi lokal. Melalui strategi yang sadar gender, kontekstual, dan transformatif, pendidikan perempuan dapat diwujudkan secara substantif, membongkar siklus ketidaksetaraan, dan membuka peluang bagi pemberdayaan sosial dan ekonomi perempuan muda.

Di Indonesia, perkawinan dini menjadi fenomena sosial yang kompleks, bersifat multidimensional, dan secara sistemis membatasi hak pendidikan perempuan. Fenomena ini muncul dari interaksi antara norma patriarkal, tekanan sosial komunitas, kondisi ekonomi keluarga, serta kelemahan implementasi regulasi pendidikan dan perkawinan. Oleh karena itu, Unterhalter (2019) dan Fredman (2011) menyatakan perlu adanya penanganan strategi multisektoral dan transformatif yang tidak hanya bersandar pada hukum atau kebijakan formal, tetapi menyentuh aspek sosial, pendidikan, ekonomi, dan budaya secara simultan.

a. Perlindungan Hukum yang Tegas

Penegakan Undang-Undang Nomor 16 Tahun 2019 tentang Perubahan Atas Undang-Undang Perkawinan, yang menetapkan batas minimal usia perkawinan, menjadi fondasi hukum formal dalam upaya mencegah perkawinan anak. Namun, keberadaannya belum cukup jika tidak diikuti oleh pengawasan dan mekanisme sanksi yang efektif di tingkat lokal. Implementasi hukum harus diperkuat melalui tiga cara. *Pertama,* melakukan monitoring aktif di desa dan kecamatan untuk memastikan kepatuhan keluarga terhadap batas usia perkawinan. *Kedua,* melibatkan aparat desa, pengurus RT/RW, dan aparat kepolisian untuk mendorong penerapan hukum secara konsisten. *Ketiga,* melakukan koordinasi lintas sektor antara dinas pendidikan, layanan sosial, dan lembaga kesehatan, untuk menciptakan sistem deteksi dini dan penanganan kasus perkawinan anak. Menurut Leach (2010) dan UNICEF (2020), pendekatan ini tidak hanya mencegah praktik perkawinan dini, tetapi juga menegaskan hak pendidikan perempuan sebagai hak legal yang harus dilindungi negara,

menegaskan prinsip kesetaraan substantif, dan menguatkan posisi perempuan di ranah publik.

b. Intervensi Pendidikan dan Sosial

Pendidikan formal dengan responsif gender memiliki peran strategis dalam mencegah perkawinan dini. Ada tiga intervensi kunci dalam konteks ini. *Pertama,* pendidikan seksual berbasis sekolah yang memberikan pemahaman tentang hak reproduksi, kesehatan seksual, dan konsekuensi perkawinan dini. *Kedua,* program konseling remaja yang membantu membangun kesadaran kritis terkait hak-hak, peran gender, dan pentingnya pendidikan sebagai alat pemberdayaan. *Ketiga,* kampanye kesadaran masyarakat dan orang tua yang menekankan nilai pendidikan perempuan bagi kesejahteraan keluarga dan komunitas. Unterhalter (2019) dan Fredman (2011) melalui risetnya menunjukkan bahwa kombinasi pendidikan formal dan sosialisasi komunitas secara signifikan meningkatkan retensi sekolah anak perempuan, mengurangi praktik diskriminatif berbasis gender, dan menunda usia perkawinan. Pendekatan ini mengintegrasikan pendidikan sebagai instrumen transformasi sosial, bukan sekadar transfer pengetahuan.

c. Kebijakan Afirmatif dan Fasilitas Pendukung

Intervensi afirmatif dan penyediaan fasilitas pendukung menjadi strategi penting untuk mengatasi hambatan struktural dan material yang dihadapi anak perempuan. Hal ini bisa dilakukan melalui empat cara. *Pertama,* beasiswa berbasis gender untuk mengurangi beban biaya pendidikan dan mendorong partisipasi anak perempuan dari keluarga berpenghasilan rendah. *Kedua,* transportasi aman, terutama bagi siswi di wilayah terpencil atau daerah tertinggal sehingga jarak sekolah tidak menjadi hambatan. *Ketiga,* fleksibilitas jadwal sekolah yang memungkinkan anak perempuan menyeimbangkan pendidikan dengan tanggung jawab domestik. *Keempat,* lingkungan belajar yang aman dan inklusif dengan prosedur pengaduan kekerasan berbasis gender yang mudah diakses dan responsif. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), intervensi ini memastikan bahwa akses formal terhadap pendidikan dapat diterjemahkan menjadi kesetaraan substantif, di mana perempuan memiliki kesempatan

nyata untuk belajar, mengembangkan keterampilan kritis, kepemimpinan, serta partisipasi publik.

d. Pendekatan Komunitas dan Budaya

Transformasi sosial dan budaya menjadi elemen penting dalam mengubah norma patriarkal yang mendorong perkawinan dini. Pendekatan berbasis komunitas meliputi tiga hal penting. *Pertama,* keterlibatan tokoh masyarakat dan pemuka adat untuk meredefinisi nilai-nilai lokal terkait pendidikan perempuan. *Kedua,* organisasi perempuan dan kelompok pemuda yang dapat menjadi agen perubahan norma sosial. *Ketiga,* kampanye budaya berbasis bukti seperti menampilkan cerita sukses perempuan yang menunda perkawinan dan berprestasi di ranah publik. Menurut MacKinnon (1989), pendekatan ini menegaskan bahwa perubahan hukum dan kebijakan tidak cukup. Perlu adanya transformasi budaya agar hak pendidikan perempuan dapat diwujudkan secara substansial dan berkelanjutan.

e. Sinergi Strategis dan Dampak Jangka Panjang

Secara keseluruhan, strategi transformatif untuk menanggulangi perkawinan dini melalui pendidikan menuntut sinergi antara hukum, kebijakan afirmatif, intervensi pendidikan, dan perubahan norma sosial budaya. Pendidikan perempuan tidak boleh hanya dipandang sebagai upaya pemenuhan hak formal, tetapi sebagai alat pemberdayaan yang menunda perkawinan dini, menghapus hambatan struktural dan budaya, menciptakan generasi perempuan yang mandiri; kritis; dan berdaya, serta memungkinkan partisipasi aktif dalam pembangunan sosial, ekonomi, dan politik. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), pendekatan transformatif tidak hanya menangani gejala perkawinan dini, tetapi juga menantang struktur patriarki yang selama ini membatasi akses, kualitas, dan pengalaman pendidikan perempuan sehingga memungkinkan tercapainya kesetaraan substantif yang inklusif dan berkelanjutan.

Fenomena perkawinan dini menjadi bukti bahwa kesetaraan pendidikan formal, ditandai dengan adanya hak legal untuk belajar dan kebijakan universal seperti kewajiban belajar sembilan atau dua belas tahun, tidak cukup untuk menjamin akses dan partisipasi substantif bagi perempuan. Leach (2010) dan UNICEF (2020) sepakat bahwa realitas di

lapangan masih ada banyak perempuan yang menghadapi hambatan struktural, norma sosial patriarkal, dan tekanan ekonomi yang membatasi kemampuan untuk menikmati hak pendidikan secara penuh.

Pendidikan, dalam kerangka *Feminist Legal Theory*, dipandang bukan sebagai mekanisme transfer pengetahuan, tetapi arena strategis untuk transformasi sosial. Menurut MacKinnon (1989) dan Smary (1989), perspektif ini menunjukkan hukum dan regulasi pendidikan yang meski tampak netral, tetapi justru beroperasi dalam konteks relasi kuasa yang sering mereproduksi ketidaksetaraan gender. Contohnya, regulasi formal yang menetapkan hak pendidikan atau beasiswa perempuan akan berfungsi secara simbolik, jika hambatan struktural seperti tanggung jawab domestik, praktik perkawinan dini, dan norma budaya tidak diatasi. Oleh karena itu, kesetaraan formal tanpa intervensi yang sensitif terhadap gender berpotensi untuk mempertahankan *status quo* patriarki.

Pendidikan perempuan memiliki dimensi transformatif yang melampaui empat aspek formal. *Pertama,* Penundaan Perkawinan Dini. Pada dasarnya, fungsi pendidikan adalah sebagai instrumen pencegahan perkawinan anak. Menurut Unterhalter (2019), hal ini dikarenakan peningkatan retensi sekolah dan penguatan kapasitas kritis akan memberi perempuan alternatif terhadap peran tradisional yang dibatasi pernikahan dini.

a. Pembongkaran Struktur Patriarki: kurikulum yang responsif gender, intervensi afirmatif, dan lingkungan belajar inklusif dapat menantang stereotip gender, mendorong kesetaraan dalam ranah publik, serta mengurangi diskriminasi simbolik dan struktural.
b. Pemberdayaan Sosial dan Ekonomi: pendidikan memungkinkan perempuan mengakses peluang ekonomi, mengembangkan keterampilan kepemimpinan, dan berpartisipasi aktif dalam pengambilan keputusan di keluarga maupun komunitas. Menurut Fredman (2011), hal ini akan menggeser posisi subordinat yang selama ini diterapkan norma patriarkal.
c. Penciptaan Lingkungan Belajar Aman dan Inklusif: intervensi yang mengatasi kekerasan berbasis gender, pelecehan, dan diskriminasi terselubung akan menciptakan kondisi belajar yang memungkinkan perempuan berkembang secara optimal, bukan hanya memenuhi kewajiban formal sekolah.

Pendekatan holistik dan multisektoral diperlukan agar pendidikan bisa benar-benar menjadi sarana pemberdayaan perempuan. Strategi ini melibatkan empat hal.

a. Jaminan akses formal yang menegakkan hak pendidikan secara legal melalui kebijakan nasional dan regulasi lokal yang efektif.
b. Perbaikan kualitas pendidikan karena kurikulum sensitif gender, guru terlatih, fasilitas yang memadai, serta metode pedagogis yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan perempuan.
c. Kebijakan afirmatif responsif gender dengan beasiswa, dukungan transportasi, fleksibilitas jadwal belajar, serta program retensi sekolah bagi anak perempuan di daerah tertinggal atau terdampak norma patriarki.
d. Transformasi struktur sosial dan budaya yang melibatkan keluarga, tokoh masyarakat, pemuka adat, dan organisasi perempuan untuk menantang norma yang mendorong perkawinan dini, diskriminasi, serta marginalisasi perempuan dalam pendidikan.

Tanpa strategi yang komprehensif, kebijakan formal hanya berpotensi menjadi simbolik yang menegaskan hak di atas kertas, tetapi gagal mengubah realitas ketidaksetaraan substantif yang dialami anak perempuan di tingkat lokal. Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, pendidikan harus menjadi arena intervensi transformasi sosial yang mengatasi hambatan struktural dan kultural. Fredman (2011) dan Unterhalter (2019) sepakat bahwa hal ini memungkinkan perempuan tidak hanya mengakses pendidikan, tetapi juga memanfaatkan pendidikan sebagai sarana pemberdayaan dan mobilitas sosial.

Dari perspektif kebijakan dan hukum, fenomena perkawinan dini menunjukkan bahwa pendidikan formal yang tampak universal tidak secara otomatis dapat menciptakan kesetaraan substantif. Pendidikan perempuan harus dipandang sebagai instrumen politik, hukum, sosial, dan budaya yang menuntut intervensi bersifat holistik, multisektoral, serta transformatif. Artinya, pendidikan menjadi sarana strategis untuk memberdayakan perempuan, menunda perkawinan dini, membongkar norma patriarki, serta menciptakan pengalaman belajar yang aman, inklusif, dan berkualitas. Hal ini sekaligus memperkuat kesetaraan substantif di ranah pendidikan dan masyarakat secara lebih luas.



Gambar 6. Pendidikan Anak Perempuan dan Perkawinan Dini

2. Pendidikan Perempuan di Daerah Tertinggal

Di Indonesia, beberapa daerah tertinggal masih menghadapi tantangan pendidikan yang kompleks. Hal ini terlihat dari banyaknya ketimpangan akses, kualitas, dan partisipasi siswa perempuan yang jauh lebih signifikan dibandingkan daerah perkotaan. Hambatan geografis menjadi faktor determinan dengan jarak sekolah yang jauh, transportasi terbatas, kondisi jalan yang buruk, serta distribusi sekolah yang tidak merata membuat anak perempuan menghadapi risiko putus sekolah yang lebih tinggi. Menurut Unterhalter (2019), keterbatasan sumber daya seperti fasilitas pendidikan yang kurang memadai, kualitas guru yang masih rendah, dan bahan ajar yang masih minim semakin memperburuk situasi, khususnya di sekolah yang berada di desa terpencil.

Selain hambatan fisik dan material, norma patriarki lokal juga memiliki peran yang besar dalam mengekang partisipasi pendidikan perempuan. Anak laki-laki dalam banyak komunitas adat cenderung diprioritaskan untuk pendidikan formal, sedangkan anak perempuan diharapkan untuk mengurus pekerjaan domestik, merawat anggota keluarga, atau membantu ekonomi keluarga. Leach (2010) dan UNESCO (2015) menegaskan bahwa fenomena ini akan menciptakan ketimpangan ganda, di mana hambatan fisik dan sosial saling bertumpuk sehingga anak perempuan tidak hanya sulit mengakses pendidikan, tetapi juga mengalami pembatasan aspirasi akademik dan kesempatan untuk mengembangkan diri secara penuh.

Fenomena ini menegaskan bahwa akses pendidikan formal seperti kewajiban belajar sembilan tahun, program beasiswa, atau fasilitas tambahan tidak secara otomatis dapat menghasilkan kesetaraan substantif. Menurut Fredman (2011), hak pendidikan perempuan masih terhalang oleh hambatan struktural dan sosial sehingga realitas formalitas hukum tidak bisa diterjemahkan menjadi pemberdayaan nyata. MacKinnon (1989) dan Smart (1089) melalui perspektif *Feminist Legal Theory*, menegaskan bahwa pendidikan perempuan harus dipandang sebagai arena transformasi sosial, di mana relasi kuasa patriarkal dibongkar untuk membuka ruang partisipasi dan pemberdayaan perempuan yang nyata.

Ketimpangan pendidikan perempuan di daerah tertinggal bersifat multidimensional. Pada konteks ini, hambatan fisik, material, sosial, dan budaya saling berinteraksi dan memperkuat satu sama lain. Fenomena ini menunjukkan bahwa keterbatasan akses pendidikan bukan sekadar masalah

logistik, tetapi dipengaruhi oleh norma sosial dan persepsi gender yang membatasi pemberdayaan perempuan sejak dini.

a. Hambatan Geografis

Di daerah tertinggal yang ada di Indonesia, hambatan geografis masih muncul sebagai faktor determinan yang secara langsung berpengaruh terhadap akses dan partisipasi pendidikan anak perempuan. Kondisi geografis yang menantang, termasuk jarak yang jauh antara rumah dan sekolah, infrastruktur transportasi yang buruk, serta minimnya fasilitas pendukung, berisiko menciptakan putus sekolah yang jauh lebih tinggi dibandingkan anak laki-laki atau siswa di wilayah perkotaan.

Jarak sekolah yang jauh menjadi kendala yang nyata bagi anak perempuan. Banyak dari anak-anak perempuan ini harus menempuh puluhan kilometer untuk mencapai sekolah menengah atau tinggi, khususnya di desa terpencil atau pegunungan. Hambatan ini tidak hanya bersifat fisik, tetapi juga sosial dan budaya. Di beberapa komunitas lokal, norma keamanan dan budaya masih membatasi mobilitas perempuan muda. Misalnya, larangan bepergian sendirian atau pembatasan interaksi dengan laki-laki di jalan. Hal ini menyebabkan jarak yang secara teknis dapat ditempuh menjadi penghalang yang memutus akses pendidikan secara praktis. Anak perempuan yang terpaksa berjalan kaki atau menunggu transportasi terbatas biasanya memilih untuk berhenti sekolah karena risiko keselamatan dan ketidaknyamanan perjalanan terlalu tinggi.

Infrastruktur transportasi yang buruk telah memperparah situasi ini. Jalan yang rusak, jarak antar desa yang jauh, dan transportasi umum yang jarang serta mahal membuat perjalanan ke sekolah menjadi beban tambahan bagi keluarga. Pada kondisi ekonomi yang terbatas, orang tua memiliki kecenderungan untuk memprioritaskan anak laki-laki agar bisa menyelesaikan pendidikan formalnya. Sementara itu, anak perempuan ditahan di rumah untuk membantu pekerjaan domestik atau ekonomi keluarga. Meskipun hambatan ini bersifat material dan memiliki dampak sosial yang signifikan, tetapi anak perempuan harus menghadapi risiko putus sekolah, keterlambatan akademik, serta keterbatasan peluang untuk mengeksplorasi potensi dirinya.

Selain itu, keterbatasan fasilitas pendukung di daerah tertinggal menambah kerentanan anak perempuan. Minimnya asrama, pusat belajar komunitas, atau jalur transportasi yang aman akan menempatkan perempuan

pada posisi yang lebih rentan terhadap risiko putus sekolah, kekerasan di perjalanan, atau bahkan kehamilan remaja. Fasilitas pendukung bukan sekadar kenyamanan, keberadaannya menjadi jaring pengaman yang memungkinkan anak perempuan untuk melanjutkan pendidikan dengan aman dan berkelanjutan. Tanpa dukungan ini, hambatan fisik dan geografis tidak hanya menjadi masalah logistik, tetapi juga menciptakan efek domino sosial dan psikologis, di mana perempuan muda terhambat untuk mengakses hak pendidikan secara substantif.

Fenomena ini menegaskan bahwa hambatan geografis tidak bisa dipahami sebagai isu tunggal atau teknis. Hal ini bekerja secara kumulatif dengan norma budaya, persepsi gender, dan kondisi ekonomi keluarga untuk membentuk ekosistem ketidaksetaraan pendidikan. Perspektif *Feminist Legal Theory* menegaskan bahwa hak pendidikan anak perempuan harus dilihat sebagai hak yang perlu dilindungi melalui intervensi kontekstual dan transformatif, bukan sebatas kewajiban formal yang dijamin hukum. Artinya, upaya untuk mengatasi hambatan geografis tidak cukup dengan membangun sekolah baru. Menurut Unterhalter (2019), hal ini harus disertai dengan adanya fasilitas pendukung, transportasi aman, serta perubahan budaya yang memastikan perempuan memiliki akses yang setara dan aman terhadap pendidikan.

Oleh karena itu, hambatan geografis di daerah tertinggal bukan hanya tentang jarak atau transportasi, tetapi menjadi cerminan dari interaksi kompleks antara ruang fisik, norma sosial, serta ketidaksetaraan gender. Jika hambatan ini teratasi, kunci untuk mewujudkan kesetaraan pendidikan substantif, menunda perkawinan dini, dan membuka peluang pemberdayaan sosial serta ekonomi bagi anak perempuan di komunitas yang paling rentan sudah terpegang.

b. Keterbatasan Sumber Daya

Selain hambatan geografis, kualitas pendidikan di daerah tertinggal di Indonesia juga sangat terpengaruh oleh keterbatasan sumber daya. Hal ini secara langsung membatasi pengalaman belajar dan peluang perempuan untuk berkembang secara optimal. Keterbatasan ini tidak hanya bersifat material, tetapi juga berdampak pada kesempatan anak perempuan untuk mengeksplorasi potensi akademik, berpikir kritis, serta membangun

keterampilan yang relevan untuk kehidupan sosial dan ekonomi di masa depan.

Rasio guru dan siswa yang tinggi serta kualitas guru yang rendah menjadi salah satu masalah utamanya. Banyak sekolah di daerah terpencil kekurangan guru yang terlatih dan berpengalaman dalam praktik pedagogis yang efektif. Pada kondisi ini, interaksi individual dengan siswa menjadi terbatas. Sementara itu, anak perempuan justru diharuskan untuk menyeimbangkan tanggung jawab domestik dengan sekolah sehingga membutuhkan perhatian khusus agar tidak tertinggal dalam pelajaran. Ketidakseimbangan ini mengakibatkan anak perempuan lebih rentan mengalami kesulitan akademik, motivasi yang rendah, dan akhirnya putus sekolah. Ketidakmampuan sistem pendidikan untuk menyediakan bimbingan individual memperkuat ketimpangan gender yang sudah ada di masyarakat. Hal ini dikarenakan anak laki-laki cenderung mendapat prioritas lebih dalam hal akses belajar tambahan dan dukungan keluarga.

Selain itu, kekurangan buku dan materi ajar yang sensitif gender menjadi penghalang lain bagi pemberdayaan perempuan melalui pendidikan. Tanpa materi yang memperkenalkan perspektif kritis tentang peran gender, hak-hak perempuan, dan kesetaraan sosial, anak akan kehilangan kesempatan untuk memahami posisi secara setara di ranah sosial, politik, maupun ekonomi. Materi ajar yang bias gender atau tidak ada sama sekali juga meneguhkan stereotip tradisional yang membatasi aspirasi akademik dan karier perempuan. Menurut Fredman (2011), kurikulum yang hanya menampilkan figur laki-laki sebagai ilmuwan, pemimpin, atau tokoh penting menjadikan anak perempuan kurang mendapatkan model peran yang memotivasi untuk berprestasi dan berpartisipasi secara aktif di masyarakat.

Minimnya akses terhadap teknologi informasi menjadi tantangan tambahan yang semakin memperdalam kesenjangan di dunia pendidikan. Perangkat digital, jaringan internet, dan literasi digital yang terbatas membuat anak perempuan kesulitan dalam mengikuti pembelajaran modern, eksplorasi ilmu pengetahuan, serta akses ke informasi global. Di era digital, kemampuan untuk mengakses teknologi bukan hanya persoalan belajar di kelas, tetapi juga kesempatan untuk berpartisipasi dalam ekonomi kreatif, mengembangkan keterampilan profesional, dan memperoleh pengetahuan yang relevan dengan dunia kerja. Kekurangan akses ini sering kali lebih

dirasakan perempuan karena keluarga dan masyarakat cenderung mengalokasikan sumber daya terbatas untuk anak laki-laki. Hal ini didasarkan pada anggapan bahwa anak laki-laki memiliki peluang ekonomi yang lebih tinggi di masa depan.

Secara kumulatif, keterbatasan sumber daya akan menciptakan lingkaran ketidaksetaraan yang menahan anak perempuan di posisi subordinat. Hambatan ini tidak hanya bersifat struktural, tetapi juga berinteraksi dengan norma patriarki lokal dan tekanan sosial. Pada akhirnya, pendidikan perempuan tidak hanya terhambat secara fisik dan material, tetapi juga psikologis dan sosial. MacKinnon (1989) dan Smart (1989) melalui perspektif *Feminist Legal Theory,* menekankan bahwa pendidikan perempuan harus dipandang sebagai arena transformasi sosial, di mana keterbatasan sumber daya tidak hanya diatasi dengan distribusi fasilitas, tetapi juga melalui strategi yang membuka ruang bagi partisipasi, pemberdayaan, serta pembongkaran relasi kuasa patriarkal.

Artinya, peningkatan kualitas pendidikan di daerah tertinggal tidak bisa sekadar berfokus pada kuantitas atau akses formal. Hal ini harus mencakup peningkatan kapasitas guru, penyediaan materi ajar yang sensitif gender, serta akses teknologi yang memadai. Intervensi ini memungkinkan anak perempuan untuk hadir secara fisik di sekolah, menikmati pendidikan yang substantif, mengembangkan keterampilan kritis, dan membangun aspirasi akademik serta profesional yang mampu menunda perkawinan dini. Secara tidak langsung, hal ini akan membuka peluang pemberdayaan sosial dan ekonomi.

c. Norma Patriarki dan Tekanan Sosial

Faktor sosial dan budaya juga memainkan peran sentral dalam pembentukan ketimpangan pendidikan anak perempuan di daerah tertinggal. Umumnya, hambatan ini bersifat subtil dan sistemis sehingga akses pendidikan formal yang tampak tersedia secara hukum tidak secara otomatis diterjemahkan menjadi kesetaraan substantif. Norma dan praktik budaya yang patriarkal menciptakan tekanan struktural yang menempatkan perempuan dalam posisi subordinat sejak usia dini, membatasi aspirasi, serta mempersempit peluang untuk mengembangkan kapasitas akademik maupun profesional.

Salah satu hambatan utama yang ada adalah prioritas terhadap kerja domestik dan ekonomi keluarga. Anak perempuan diharuskan untuk membantu orang tua menyelesaikan pekerjaan rumah tangga, merawat adik, atau membantu usaha keluarga seperti bertani, berdagang, atau mengurus hewan ternak. Tanggung jawab ini menyita sebagian besar waktu dan energinya sehingga mengurangi kesempatan untuk belajar dengan fokus, mengikuti kegiatan ekstrakurikuler, atau mengembangkan keterampilan tambahan yang mendukung pemberdayaan. Beban ganda antara pendidikan dan pekerjaan domestik telah menimbulkan tekanan psikologis dan fisik yang signifikan, yang berpotensi menurunkan motivasi belajar dan meningkatkan risiko putus sekolah. Pada konteks ini, sekolah justru menjadi beban tambahan, bukan lagi arena pengembangan diri. Pada akhirnya, hak formal pendidikan sulit diwujudkan secara nyata.

Selain itu, persepsi keluarga tentang nilai ekonomi pendidikan perempuan yang rendah semakin memperkuat diskriminasi gender. Banyak orang tua menganggap bahwa investasi pendidikan untuk anak perempuan tidak "menguntungkan" karena akan menikah dan meninggalkan pasar kerja formal. Anggapan ini mendorong alokasi sumber daya seperti biaya sekolah, bimbingan belajar, atau dukungan materi lebih banyak diberikan kepada anak laki-laki. Hal ini mengakibatkan anak perempuan kehilangan peluang untuk mengikuti pendidikan tambahan, memperoleh keterampilan profesional, dan membangun kapasitas kritis yang dapat meningkatkan mobilitas sosial dan ekonomi di masa depan. Persepsi ini menciptakan siklus ketidaksetaraan, di mana perempuan terbatas dalam akses pendidikan, sedangkan ketergantungan ekonomi pada keluarga dan masyarakat terus dipertahankan.

Tekanan adat dan norma komunitas menjadi hambatan yang signifikan dalam ranah sosial budaya. Perempuan, di banyak komunitas adat, perempuan dianggap memiliki peran utama sebagai istri dan ibu, sedangkan pendidikan formal hanya dipandang sebagai pelengkap sebelum memasuki peran domestik. Ekspektasi ini tidak hanya datang dari keluarga inti, tetapi juga masyarakat luas, termasuk tetangga, tokoh adat, dan pemuka komunitas. Tekanan sosial semacam ini membatasi partisipasi perempuan dalam pendidikan formal, menghalangi keterlibatan dalam kegiatan publik, dan membatasi pengalaman sosial yang seharusnya dapat mendukung pemberdayaan dan pengembangan keterampilan kepemimpinan. Menurut

Leach (2010) dan UNESCO (2015), hambatan sosial budaya berfungsi sebagai mekanisme reproduksi patriarki yang menjaga subordinasi perempuan, menegaskan hierarki gender, dan menunda perubahan sosial yang inklusif.

Kombinasi hambatan domestik, persepsi nilai ekonomi yang rendah, dan tekanan adat akan membentuk lingkaran ketidaksetaraan yang saling memperkuat. Anak perempuan tidak hanya menghadapi keterbatasan fisik atau material, tetapi juga dibatasi oleh kapasitas untuk bermimpi, merencanakan masa depan, serta mengambil keputusan terkait pendidikan dan karier. Fenomena ini menegaskan bahwa intervensi pendidikan formal seperti kewajiban belajar atau beasiswa, tidak cukup jika tidak disertai dengan strategi yang mempertimbangkan konteks sosial budaya. Perspektif *Feminist Legal Theory* menekankan bahwa pendidikan perempuan harus menjadi arena transformasi sosial yang membongkar relasi kuasa patriarkal. Menurut MacKinnon (1989) dan Smart (1989), intervensi yang efektif harus menggabungkan pendidikan formal, perubahan norma sosial, pelibatan komunitas, dan pemberdayaan keluarga agar perempuan memiliki hak pendidikan secara legal dan dapat menikmatinya secara substantif untuk mengembangkan keterampilan kritis dan berpartisipasi dalam ranah publik secara setara.

Hambatan sosial budaya tidak hanya menghalangi akses fisik ke sekolah, tetapi juga membatasi akses psikologis, sosial, dan ekonomi terhadap pendidikan. Upaya pemberdayaan perempuan di daerah tertinggal harus mengintegrasikan intervensi yang bersifat multisektoral. Hal ini dilakukan dengan mengurangi beban domestik, mengubah persepsi nilai pendidikan, menantang norma patriarkal, dan menciptakan lingkungan belajar yang aman serta inklusif. Strategi ini memungkinkan pendidikan untuk menjadi sarana transformasi yang nyata, membongkar siklus ketidaksetaraan, dan membuka peluang perempuan agar menunda perkawinan dini, meningkatkan keterampilan, serta berpartisipasi aktif dalam pembangunan sosial ekonomi lokal.

Ketimpangan pendidikan perempuan di daerah tertinggal tidak dapat dipahami sebagai fenomena tunggal atau parsial. Hambatan geografis, keterbatasan sumber daya, dan norma sosial budaya bukan elemen yang berdiri sendiri, tetapi saling berinteraksi secara kompleks. Interaksi ini akan membentuk sistem ketidaksetaraan yang terstruktur dan berkelanjutan.

Interaksi antar faktor dapat memperkuat subordinasi perempuan dan membatasi kemampuannya untuk memanfaatkan hak pendidikan secara substantif.

Pertama, hambatan geografis dan keterbatasan sumber daya dalam menciptakan ketergantungan anak perempuan pada keluarga dan komunitas. Saat dihadapkan dengan jarak sekolah yang jauh dan transportasi yang terbatas, anak perempuan akan lebih tergantung pada izin serta dukungan keluarga untuk bisa bersekolah. Pada kondisi ini, norma patriarki lokal menjadi dominan dalam menentukan siapa yang berhak mengakses pendidikan. Keluarga dan komunitas yang mengutamakan peran tradisional perempuan sebagai pengurus rumah tangga atau calon istri secara tidak langsung telah membatasi mobilitas dan kesempatan belajar. Artinya, meskipun tersedia beasiswa atau fasilitas transportasi, keinginan anak perempuan untuk belajar tetap terhalang karena norma budaya yang membatasinya untuk bepergian sendirian atau menempatkan prioritas pendidikan pada anak laki-laki.

Kedua, norma sosial budaya yang membatasi partisipasi perempuan dengan memperparah dampak hambatan fisik dan material. Anak perempuan yang diprioritaskan untuk pekerjaan domestik atau ekonomi keluarga tidak dapat memanfaatkan infrastruktur pendidikan yang tersedia secara optimal. Bahkan, jika program afirmatif dihadirkan seperti beasiswa, pusat belajar komunitas, atau kurikulum sensitif gender, hambatan sosial tetap menimbulkan jarak antara hak formal dan hak substantif. Pada konteks ini, akses legal tidak berarti kesempatan yang nyata untuk belajar, mengembangkan keterampilan, maupun merencanakan masa depan secara mandiri.

Ketiga, akumulasi hambatan akan membentuk siklus ketidaksetaraan lintas generasi. Anak perempuan yang menghadapi hambatan geografis, keterbatasan sumber daya, dan tekanan budaya lebih rentan untuk putus sekolah. Akibatnya, ada risiko anak akan menikah dini, mengalami kehamilan remaja, dan menempatkan anak perempuan berikutnya dalam posisi yang sama. Siklus ini menegaskan bahwa ketimpangan pendidikan bukan hanya masalah individu, tetapi fenomena sistemis yang mereproduksi subordinasi gender. Artinya, intervensi parsial seperti hanya menyediakan beasiswa tanpa menyentuh norma sosial atau kualitas pendidikan, tidak cukup untuk menghasilkan perubahan substantif.

Oleh karena itu, pendidikan sebagai arena transformasi sosial. Ketimpangan pendidikan perempuan di daerah tertinggal bersifat sistemis, multidimensional, dan saling memperkuat. Hambatan fisik (geografis), material (sumber daya pendidikan), dan sosial budaya (norma patriarki) akan membentuk konteks dengan hak formal anak perempuan yang tidak terealisasi secara nyata. Artinya, perlu ada intervensi holistik yang bersifat transformatif yang disajikan dalam berbagai bentuk. *Pertama,* kebijakan afirmatif dan fasilitas pendukung yang memungkinkan perempuan mengakses pendidikan tanpa hambatan praktis seperti beasiswa berbasis gender, transportasi aman, asrama, dan pusat belajar komunitas. *Kedua,* peningkatan kualitas pendidikan melalui kurikulum sensitif gender, guru terlatih, fasilitas memadai, dan materi ajar yang menantang stereotip gender. *Ketiga,* transformasi norma sosial budaya melalui pelibatan tokoh masyarakat, pemuka adat, keluarga, dan organisasi perempuan sehingga norma patriarki yang membatasi perempuan dapat digantikan oleh budaya yang menghargai pendidikan. *Keempat,* pendekatan multisektoral dan partisipatif yang menghubungkan pendidikan, hukum, ekonomi, dan budaya secara simultan agar akses formal dapat diwujudkan menjadi kesetaraan substantif.

Perspektif *Feminist Legal Theory* menegaskan bahwa pendidikan perempuan bukan hanya hak legal atau kewajiban formal, tetapi menjadi arena strategis untuk transformasi sosial. Pendidikan harus membongkar relasi kuasa patriarkal, membuka akses yang nyata, dan memberdayakan perempuan untuk mengembangkan potensi akademik, profesional, maupun sosial. Menurut MacKinnon (1989), Smart (1989), Fredman (2011), dan Unterhalter (2019), dalam strategi transformatif, pendidikan perempuan dapat menjadi instrumen pemberdayaan yang menunda perkawinan dini, meningkatkan mobilitas sosial dan ekonomi, menantang stereotip gender, dan menciptakan generasi perempuan yang kritis, mandiri, serta berdaya.

Oleh karena itu, penanganan ketimpangan pendidikan di daerah tertinggal harus melihat interaksi kompleks antara hambatan geografis, material, dan sosial budaya. Hal ini juga menghadirkan intervensi yang menyentuh semua dimensi secara simultan. Hanya dengan pendekatan transformatif ini, pendidikan perempuan dapat dijadikan sebagai alat nyata pemberdayaan, bukan sekadar hak formal yang terhenti di atas kertas.

Upaya mengurangi ketimpangan pendidikan perempuan di daerah tertinggal tidak dapat dilakukan secara parsial. Hal ini dikarenakan hambatan yang dihadapi bersifat multidimensional, mencakup aspek geografis, ekonomi, sosial budaya, dan kualitas pendidikan sehingga intervensi harus bersifat multisektoral, kontekstual, dan transformatif. Pendekatan ini tidak hanya menambah akses formal, tetapi juga membongkar hambatan struktural, menantang norma patriarki, dan memberdayakan perempuan secara substantif.

a. Kebijakan Afirmatif: Jembatan Menuju Kesetaraan Pendidikan Perempuan di Daerah Tertinggal

Kebijakan afirmatif menjadi salah satu instrumen krusial dalam upaya mengatasi kesenjangan pendidikan perempuan yang diakibatkan oleh keterbatasan ekonomi, hambatan geografis, dan norma sosial patriarkal. Akses fisik ke sekolah, kualitas sumber daya pendidikan, dan tekanan budaya di daerah tertinggal menjadi hambatan utama. Kebijakan afirmatif berperan sebagai sarana untuk membuka peluang dan menciptakan kondisi belajar yang setara bagi anak perempuan.

Salah satu bentuk kebijakan afirmatif yang paling nyata adalah beasiswa berbasis gender. Secara langsung program ini akan meringankan beban finansial keluarga sehingga anak perempuan dari keluarga berpenghasilan rendah dapat melanjutkan pendidikan tanpa harus menghadapi pilihan sulit antara sekolah atau menikah dini. Beasiswa yang dirancang secara komprehensif tidak hanya mencakup biaya pendidikan formal, tetapi juga perlengkapan sekolah, seragam, buku, dan bahkan insentif bulanan yang mendukung keberlanjutan sekolah. Melalui dukungan finansial ini, perempuan muda dapat tetap berada di bangku sekolah, membangun keterampilan, dan mengembangkan kapasitas diri, sekaligus memperluas aspirasi di luar batasan tradisional peran gender.

Selain itu, bantuan transportasi menjadi intervensi yang tidak kalah penting, khususnya bagi siswi yang tinggal di wilayah terpencil. Jarak antara rumah dan sekolah menengah atau tinggi di beberapa daerah dapat mencapai puluhan kilometer. Sementara itu, infrastruktur jalan yang buruk dan transportasi publik yang minim membuat perjalanan ke sekolah memiliki risiko tersendiri. Bantuan transportasi berupa *shuttle* sekolah, subsidi biaya perjalanan, atau jalur transportasi menjadi hal yang aman bagi siswi sehingga ada kemungkinan bisa menghadiri kelas secara konsisten dan

mengurangi ketergantungan pada keputusan keluarga yang sering dipengaruhi norma patriarki. Hadirnya fasilitas transportasi yang aman akan menjadikan anak perempuan berkesempatan menempuh pendidikan tanpa harus menunda atau menghentikan sekolah karena masalah jarak atau keamanan.

Selain beasiswa dan transportasi, fasilitas pendukung seperti asrama aman, pusat belajar komunitas, ruang belajar fleksibel, atau modul pembelajaran yang dapat diakses di rumah sangat membantu anak perempuan dalam menyeimbangkan tanggung jawab domestik dengan pendidikan formal. Banyak perempuan muda di daerah tertinggal diharuskan untuk membantu pekerjaan rumah, merawat adik, atau berkontribusi pada ekonomi keluarga. Kehadiran fasilitas pendukung ini menghadirkan lingkungan belajar yang kondusif dan fleksibel. Lingkungan ini diperlukan oleh siswi untuk tetap memiliki waktu dan energi untuk belajar, mengembangkan kemampuan kritis, serta mengejar aspirasi akademik. Selain itu, fasilitas ini juga mengurangi risiko putus sekolah akibat jarak jauh, tanggung jawab domestik, atau kekhawatiran keluarga terkait keselamatan siswa.

Secara keseluruhan, kebijakan afirmatif bukan sebatas bantuan finansial atau fasilitas praktis. Hal ini menjadi strategi transformatif yang menghubungkan dimensi ekonomi, sosial, dan budaya. Melalui penyediaan beasiswa, transportasi aman, dan fasilitas pendukung, kebijakan afirmatif akan memosisikan anak perempuan untuk bisa menuntaskan pendidikan, mengembangkan keterampilan kritis, dan membangun kemandirian. Kebijakan ini juga menantang norma patriarki yang membatasi peran perempuan karena akses yang setara terhadap pendidikan telah membuktikan bahwa perempuan memiliki kapasitas yang setara dengan laki-laki untuk berpartisipasi di ranah sosial, ekonomi, serta publik. Adanya kebijakan afirmatif telah menjembatani perempuan di daerah tertinggal untuk menembus batasan struktural dan sosial, memanfaatkan hak pendidikan secara nyata, serta membuka jalan bagi kesetaraan substantif yang berkelanjutan.

b. Intervensi Pendidikan dan Sosial: Pendidikan sebagai Arena Transformasi

Pendidikan perempuan di daerah tertinggal tidak boleh disepelekan atau sekadar dianggap sebagai pemenuhan hak formal dan mekanisme transfer pengetahuan. Pendidikan harus memiliki tujuan yang lebih luas dan menjadi arena transformasi sosial serta budaya. Hal ini akan membantu perempuan muda untuk belajar menyesuaikan diri dengan norma yang ada, menantang batasan patriarki, dan memperluas aspirasi hidup. Perwujudan strategi transformasi ini dilakukan melalui kurikulum responsif gender, program konseling dan *mentorship*, serta kampanye kesadaran masyarakat yang berkelanjutan.

Kurikulum responsif gender menjadi salah satu aspek penting. Perancangan kurikulum secara sensitif gender dan menantang stereotip yang selama ini membatasi peran perempuan hanya terjadi di ranah domestik. Melalui adanya memasukkan pendidikan sains, teknologi, matematika, dan kepemimpinan, kurikulum ini membawa peluang baik bagi perempuan untuk melihat dirinya sebagai partisipan aktif di ranah publik dan profesional. Selain itu, integrasi pendidikan kewarganegaraan kritis dan perspektif gender memungkinkan siswa memahami hubungan kuasa, hak-hak, serta cara mengambil keputusan yang independen. Artinya, pendidikan tidak hanya akan memberikan pengetahuan akademik, tetapi juga membantu dalam pembentukan kesadaran diri, memperluas wawasan, serta menumbuhkan aspirasi yang lebih tinggi di luar batasan tradisional.

Program konseling, *mentorship*, dan pembinaan kapasitas termasuk dalam instrumen penting yang dapat mendukung transformasi sosial. Anak perempuan yang tinggal di daerah tertinggal harus dihadapkan dengan tekanan sosial yang kuat, mulai dari ekspektasi keluarga, tanggung jawab domestik, hingga norma budaya yang membatasi partisipasi. Program konseling akan membantu dalam memahami hak-hak anak perempuan, mengidentifikasi hambatan yang dihadapi, dan mengembangkan strategi untuk menavigasi tantangan sehari-hari. Sementara itu, *mentorship* yang menghubungkan siswi dengan tokoh perempuan sukses, guru yang peduli, atau alumni lokal memberikan inspirasi nyata dan model perilaku yang dapat diteladani. Melalui bimbingan ini, anak perempuan bisa belajar merancang aspirasi pendidikan dan karier, membangun keterampilan kritis,

dan menumbuhkan rasa percaya diri untuk mengambil peran lebih luas dalam masyarakat.

Kampanye tentang kesadaran masyarakat menjadi salah satu hal yang tidak kalah penting. Pendidikan perempuan tidak dapat berdiri sendiri tanpa dukungan dan legitimasi sosial dari keluarga, komunitas, dan pemangku kepentingan lokal. Kampanye yang menekankan nilai pendidikan perempuan, baik dari sisi ekonomi, sosial, maupun budaya, akan mengubah cara pandang tradisional yang menempatkan pendidikan perempuan sebagai investasi yang "tidak sepadan." Hal ini berfokus pada manfaat jangka panjang bagi kesejahteraan keluarga, pembangunan komunitas, dan peningkatan kapasitas ekonomi. Tujuan dilakukannya kampanye adalah untuk menumbuhkan kesadaran kolektif bahwa pendidikan perempuan termasuk hak sekaligus peluang strategis bagi seluruh masyarakat. Legitimasi sosial ini terbukti dapat memperkuat keberlanjutan intervensi pendidikan formal dan afirmatif karena keluarga dan komunitas termasuk mitra yang mendorong partisipasi anak perempuan.

Gabungan antara tiga pendekatan, yaitu kurikulum responsif gender, program konseling dan *mentorship*, serta kampanye kesadaran masyarakat pendidikan perempuan di daerah tertinggal, berfungsi sebagai arena transformasi yang komprehensif. Harapannya, anak perempuan tidak hanya memperoleh akses dan fasilitas pendidikan, tetapi juga bisa belajar untuk menantang norma patriarki, membangun kesadaran kritis, serta memperluas peluang sosial, ekonomi, dan profesional. Menurut Fredman (2011) dan Unterhalter (2019), pendidikan perempuan bukan hanya berupa hak formal, tetapi sarana pemberdayaan yang membentuk generasi perempuan yang mandiri, kritis, dan mampu berpartisipasi aktif dalam pembangunan komunitas dan masyarakat secara lebih luas.

c. Penguatan Kapasitas Lokal dan Transformasi Budaya: Menggeser Norma Patriarki

Perwujudan pendidikan perempuan di daerah tertinggal tidak sepenuhnya bisa dilakukan melalui kebijakan formal atau fasilitas pendidikan. Upaya pemberdayaan harus ditempatkan dalam kerangka transformatif yang mengaitkan perubahan budaya, struktur sosial, dan praktik sehari-hari di komunitas. Transformasi ini memerlukan adanya strategi yang melibatkan aktor lokal, guru dan tenaga pendidik, serta model

inspiratif agar aspirasi dan legitimasi sosial bagi pendidikan perempuan bisa ditumbuhkan.

Keterlibatan tokoh masyarakat dan pemuka adat menjadi salah satu langkah strategis dalam menggeser norma sosial yang menempatkan perempuan pada posisi subordinat. Tokoh adat, pemuka agama, dan pemimpin komunitas memiliki pengaruh yang besar terhadap nilai-nilai lokal, perilaku keluarga, dan praktik sosial. Adanya dukungan yang diberikan terhadap pendidikan perempuan tidak hanya akan menjadi legitimasi sosial, tetapi mampu menurunkan resistensi keluarga terhadap pengiriman anak perempuan ke sekolah. Contohnya, setelah pemuka adat menyampaikan secara tegas bahwa pendidikan perempuan akan bermanfaat bagi kesejahteraan keluarga dan pembangunan komunitas, maka praktik tradisional yang membatasi pendidikan perempuan akan mulai berubah. keterlibatan tokoh lokal juga memungkinkan dilakukannya penyebaran pesan transformasi secara organik sehingga perubahan norma tidak terasa dipaksakan. Perubahan ini akan diterima sebagai bagian dari dinamika komunitas.

Selain itu, guru dan tenaga pendidik juga berperan secara sentral sebagai fasilitator transformasi. Tugas guru bukan hanya sebagai pengajar akademik, tetapi juga agen perubahan sosial yang dapat mengidentifikasi hambatan yang dihadapi siswi. Hambatan ini bisa berupa tekanan keluarga, norma patriarki, maupun kesenjangan material. Melalui pelatihan khusus, guru akan mengadopsi pendekatan pembelajaran yang inklusif dan responsif gender, mendampingi anak perempuan secara individual. Guru juga bisa memberikan dukungan psikososial bagi anak yang menghadapi risiko putus sekolah, perkawinan dini, maupun tekanan sosial. Guru yang kompeten dalam kesetaraan gender dapat mengintegrasikan perspektif kritis selama pembelajaran, mendorong siswa untuk menilai peran gender tradisional, dan membangun kapasitas untuk mengambil keputusan sendiri dalam pendidikan maupun kehidupan sehari-hari.

Penguatan strategi transformasi sosial juga dilakukan melalui promosi cerita sukses perempuan lokal. Kisah nyata perempuan yang berhasil menunda perkawinan dini, menyelesaikan pendidikan, dan berpartisipasi aktif dalam ranah sosial ekonomi digunakan sebagai model aspiratif bagi siswi dan keluarga. Berbagai cerita ini dianggap dapat membangkitkan motivasi individu, sekaligus membentuk narasi kolektif

bahwa pendidikan perempuan memiliki nilai nyata dan dapat membawa manfaat bagi keluarga serta komunitas. Setelah ditampilkan contoh sukses dari lingkungan yang sama, anak perempuan dapat membayangkan kemungkinan hidup yang lebih luas. Sementara itu, masyarakat akan menyadari bahwa pendidikan perempuan bukan sekadar hak formal. Hal ini menjadi investasi sosial ekonomi yang menguntungkan seluruh komunitas.

Pendekatan transformatif ini secara keseluruhan menekankan perubahan pendidikan perempuan yang tidak terjadi secara parsial atau simbolik. Untuk menciptakan lingkungan sosial yang mendukung pendidikan perempuan, diperlukan dukungan dari tokoh masyarakat, guru yang terlatih, dan model aspiratif perempuan lokal yang saling melengkapi. Strategi yang dijalankan secara simultan dengan intervensi formal seperti beasiswa, fasilitas pendidikan, dan kurikulum responsif gender akan menjadikan anak perempuan memperoleh akses formal, kesempatan untuk berkembang secara substantif, menantang norma patriarki, membangun kapasitas kritis, serta berpartisipasi aktif dalam pembangunan sosial ekonomi. Oleh karena itu, Fredman (2011), Unterhalter (2019), dan MacKinnon (1989) sepakat bahwa pendidikan perempuan di daerah tertinggal bisa menjadi sarana transformasi yang menembus batas struktural dan budaya untuk membuka ruang bagi generasi perempuan yang mandiri, berdaya, dan mampu membentuk masa depan komunitasnya sendiri.

Pendekatan dengan gabungan antara kebijakan afirmatif, intervensi pendidikan, dan transformasi budaya akan menciptakan efek kumulatif yang signifikan. *Pertama,* kesetaraan substantif yang menjadikan anak perempuan tidak hanya memiliki hak formal, tetapi juga dapat menikmati pendidikan secara nyata dan mengembangkan potensinya. *Kedua,* pemberdayaan sosial dan ekonomi karena pendidikan akan memperluas kesempatan perempuan untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan, usaha ekonomi, dan kegiatan publik. *Ketiga,* pembongkaran struktur patriarki, norma yang membatasi peran perempuan secara tradisional akan tergantikan oleh budaya yang menghargai kesetaraan dan partisipasi perempuan. *Keempat,* penguatan aspirasi dan mobilitas, anak perempuan mampu merencanakan masa depan yang mandiri, menunda perkawinan dini, dan mengejar pendidikan tinggi atau karier profesional. Artinya, strategi transformatif tidak sekadar meningkatkan akses pendidikan. Hal ini juga akan mengubah pengalaman, peluang, serta relasi kuasa di komunitas.

Tujuannya adalah mewujudkan pendidikan perempuan dengan instrumen nyata pemberdayaan sosial, ekonomi, dan budaya.

BAB VI

MENATA ULANG ATURAN PENDIDIKAN DARI LENSA PEREMPUAN

Pendidikan adalah hak dasar atau fundamental. Hak ini bahkan dijamin secara konstitusional dan internasional sekaligus. Namun, fakta di lapangan masih ditemukan adanya kesenjangan yang signifikan antara akses formal dengan kesetaraan substantif, khususnya bagi perempuan. Ketimpangan ini begitu banyak dijumpai di daerah tertinggal yang memiliki hambatan geografis, keterbatasan sumber daya, dan norma sosial patriarkal. Di daerah tertinggal, partisipasi perempuan dalam pendidikan sangat dibatasi. Meskipun secara formal kebijakan hukum pendidikan telah menjamin hak belajar, tetapi masih ada kegagalan dalam menjawab tantangan struktural dan kultural yang menahan perempuan pada posisi subordinat.

Rekonstruksi kebijakan hukum pendidikan berbasis keadilan gender sangat penting untuk menjembatani kesenjangan yang ada. Pendekatan ini tidak hanya menekankan akses formal, tetapi juga menuntut transformasi sistemis yang mempertimbangkan aspek sosial, budaya, dan ekonomi. Tujuannya adalah perwujudan hak pendidikan perempuan secara nyata. Melalui pemanfaatan prinsip keadilan gender sebagai landasan, diharapkan rekonstruksi kebijakan bisa memberdayakan perempuan, menantang norma patriarki, serta menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, aman, dan responsif terhadap kebutuhan.

A. Urgensi Reformasi Hukum Pendidikan

Reformasi hukum pendidikan menjadi agenda strategis dalam pembangunan hukum nasional. Hal ini didasarkan pada pemahaman bahwa pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana transfer pengetahuan

(*knowledge transmission*), tetapi juga instrumen fundamental dalam membentuk struktur sosial, nilai-nilai keadilan, dan kesadaran hukum masyarakat. Terdapat peran penting pendidikan dalam membentuk warga negara (*civic formation*) yang memiliki kapasitas kritis, etos demokratis, dan kesadaran akan hak dan kewajiban konstitusionalnya. Oleh karena itu, hukum pendidikan tidak hanya dijadikan sebagai perangkat teknokratik administratif. Pendidikan harus dipahami sebagai bagian integral dari proyek sosial dan politik untuk mewujudkan keadilan sosial sebagaimana diamanatkan oleh konstitusi.

Pemerintah Indonesia telah menerapkan berbagai regulasi pendidikan, mulai dari konstitusi hingga undang-undang sektoral yang mengalami perubahan secara normatif sebagai respons atas tuntutan zaman, globalisasi, dan perkembangan hak asasi manusia. Namun, perubahan normatif ini belum sepenuhnya menjawab problem struktural yang mengemuka seperti ketimpangan akses pendidikan, diskriminasi terhadap kelompok rentan, komersialisasi pendidikan, dan reproduksi ketidakadilan sosial melalui mekanisme pendidikan itu sendiri. Fenomena ini menunjukkan adanya kesenjangan antara *law in the books* dan *law in action*. Norma hukum yang secara tekstual akan menjunjung prinsip keadilan dan kesetaraan yang justru gagal terwujud secara substantif dalam praktik penyelenggaraan pendidikan.

Kondisi ini membuktikan bahwa problem utama hukum pendidikan tidak semata-mata terletak pada kekosongan norma (*normative gap*), tetapi lebih mendasar pada paradigma dan pendekatan hukum yang digunakan. Dominasi pendekatan legalistik formal dalam perumusan dan implementasi kebijakan pendidikan memiliki kecenderungan untuk menempatkan hukum sebagai tujuan itu sendiri, bukan sebagai sarana mencapai keadilan sosial. Hal ini mengakibatkan hukum pendidikan lebih berfokus pada pemenuhan prosedur, standar administratif, dan indikator kuantitatif. Sementara itu, dimensi sosial, kultural, dan struktural dari ketidakadilan pendidikan kerap terabaikan.

Dampak dari pendekatan formalistik juga terjadi pada kecenderungan hukum pendidikan yang bersifat netral semu (*pseudoneutrality*). Kebijakan yang dirumuskan secara seragam dan abstrak biasanya mengabaikan kondisi sosial ekonomi yang tidak setara sehingga justru memperkuat ketimpangan yang ada. Menurut perspektif sosiologi hukum kritis, hukum yang mengklaim netralitas tanpa mempertimbangkan konteks sosial memiliki

potensi menjadi instrumen legitimasi dominasi dan eksklusi sosial. Artinya, hukum pendidikan yang tidak sensitif terhadap realitas ketimpangan struktural berisiko mengkhianati tujuan konstitusional pendidikan sebagai sarana mencerdaskan kehidupan bangsa yang adil dan merata.

Urgensi reformasi hukum pendidikan perlu dibahas secara kritis dengan menempatkan pendidikan sebagai alat transformasi sosial (*social transformation*), bukan hanya menjadi alat dalam sektor layanan publik. Reformasi ini menuntut pergeseran paradigma dari hukum pendidikan yang bersifat formalistik dan prosedural menuju hukum yang responsif, progresif, dan berorientasi pada keadilan substantif. Hukum pendidikan, pada konteks ini, harus berfungsi sebagai instrumen emansipasi yang secara aktif mengoreksi ketimpangan, melindungi kelompok rentan, serta mendorong perubahan struktur sosial yang tidak adil. Artinya, reformasi hukum pendidikan bukan hanya permasalahan tentang perubahan regulasi, tetapi juga transformasi cara pandang hukum terhadap makna keadilan dalam pendidikan.

1. Pendidikan Menjadi Alat Transformasi Sosial

Secara teoretis, pendidikan menempati posisi strategis sebagai *agent of social change*. Pendidikan bekerja pada level paling fundamental dalam membentuk kesadaran, nilai, serta struktur relasi sosial. Pendidikan juga akan membentuk cara seseorang untuk memahami dirinya, membangun relasi dengan orang lain, dan memosisikan diri dalam struktur sosial yang lebih luas. Paulo Freire (1970), dalam tulisannya yang berjudul *Pedagogy of the Oppressed*, menegaskan bahwa pendidikan tidak pernah berada dalam ruang hampa ideologis. Pendidikan selalu memiliki muatan politik dan moral yang akan menentukan arah perubahan sosial. Hal ini memunculkan pertanyaan apakah pendidikan digunakan untuk mereproduksi relasi dominasi atau justru membebaskan manusia dari ketidakadilan struktural? Pada konteks ini, pendidikan dipahami sebagai praktik pembebasan (*praxis*) atau perpaduan antara refleksi kritis dan tindakan transformatif terhadap realitas sosial yang menindas. Pendidikan yang transformatif bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan kesadaran kritis (*critical consciousness*) sehingga peserta didik bisa mengenali, mempertanyakan, dan menantang struktur ketidakadilan yang melingkupinya.

Implikasi teoretis dari pandangan ini menjadikan hukum pendidikan tidak tereduksi menjadi instrumen pengaturan administratif dan kelembagaan semata. Secara inheren, hukum pendidikan memiliki dimensi ideologis dan etis yang akan berpengaruh terhadap arah dan tujuan pendidikan itu sendiri. Oleh karena itu, seharusnya fungsi dari hukum pendidikan adalah sebagai perangkat normatif yang secara sadar dirancang untuk mendorong kesetaraan, pembebasan, dan keadilan sosial. Regulasi pendidikan harus mengandung orientasi etik dan politik yang eksplisit, yaitu keberpihakan pada kelompok yang secara struktural termarginalkan serta komitmen terhadap koreksi atas ketimpangan sosial yang dihasilkan oleh sistem pendidikan. Tanpa orientasi ini, ada risiko hukum pendidikan hanya akan menjadi mekanisme teknokratik yang tunduk pada logika efisiensi dan standar administratif, bukan instrumen keadilan sosial.

Pada konteks negara hukum demokratis, pendidikan berpusat dalam proses pembentukan warga negara (*citizen formation*). John Dewey dalam bukunya yang berjudul *Democracy and Education* (1916) juga menempatkan pendidikan sebagai fondasi utama demokrasi karena melalui membentuk individu menjadi subjek yang kritis, reflektif, dan mampu berpartisipasi secara aktif dalam kehidupan publik. Pada konteks ini, demokrasi tidak hanya dipandang sebagai prosedur elektoral atau mekanisme perwakilan politik. Demokrasi menjadi cara hidup (*a way of life*) yang mensyaratkan internalisasi nilai kesetaraan, partisipasi, dialog, dan tanggung jawab sosial. Hukum pendidikan yang progresif harus berorientasi pada penguatan kapasitas warga negara untuk berpikir kritis, berpartisipasi secara bermakna dalam ruang publik, dan melakukan kontrol sosial terhadap penyelenggaraan kekuasaan negara.

Menurut perspektif ini, hukum pendidikan yang bersifat transformatif yang tidak cukup hanya menjamin hak atas pendidikan secara formal sebagaimana tercantum dalam norma konstitusional dan peraturan perundang-undangan. Biasanya, jaminan formal atas hak pendidikan belum mampu menjawab realitas ketimpangan struktural yang berpengaruh terhadap akses, proses, dan hasil pendidikan. Ketimpangan berbasis kelas sosial, gender, disabilitas, dan wilayah geografis menjadi bukti bahwa perlakuan hukum yang sama (*formal equality*) tidak selalu menghasilkan keadilan yang setara (*substantive equality*). Oleh karenanya, perlu akomodasi hukum pendidikan terhadap kebijakan afirmatif dan pendekatan

diferensial sebagai instrumen korektif untuk mengatasi ketimpangan struktural yang telah mengakar. Tanpa kebijakan korektif, hukum pendidikan justru berpotensi memperkuat ketidakadilan yang hendak diatasi melalui klaim kesetaraan formal yang semu.

Namun, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa sistem pendidikan berperan dalam mereproduksi ketimpangan sosial. Bourdieu & Passeron melalui bukunya yang berjudul *Reproduction in Education, Society and Culture* (1977), melalui konsep *cultural reproduction,* menjelaskan bahwa institusi pendidikan tidak bersifat netral. Hal ini menjadi arena reproduksi dominasi simbolik kelompok sosial tertentu melalui mekanisme kurikulum, bahasa, dan standar evaluasi akademik. Sistem pendidikan cenderung mengafirmasi modal budaya kelas dominan sebagai standar universal "prestasi", "kecerdasan", dan "kompetensi." Sementara itu, pengalaman, bahasa, dan pengetahuan kelompok marginal dipinggirkan atau dinilai tidak sah secara akademik. Proses ini berlangsung secara halus dan sistemis sehingga ketidakadilan yang dihasilkan sering diterima sebagai sesuatu yang alamiah dan objektif.

Dalam konteks tersebut, hukum pendidikan yang mengabaikan dimensi sosial dan kultural berpotensi menjadi instrumen legitimasi ketidakadilan. Regulasi yang tampak objektif dan netral secara hukum dapat menghasilkan dampak diskriminatif secara sosial apabila diterapkan dalam kondisi sosial yang tidak setara. Artinya, hukum pendidikan yang tidak sensitif terhadap relasi kuasa dan ketimpangan struktural akan gagal menjalankan fungsi emansipatoris, bahkan justru memperkuat *status quo*. Hukum ini tidak hanya gagal membebaskan, tetapi juga turut melanggengkan ketidakadilan melalui legitimasi normatif.

Oleh karena itu, reformasi hukum pendidikan menjadi kebutuhan yang bersifat mendesak dan struktural untuk memastikan fungsi pendidikan benar-benar sebagai sarana transformasi dan emansipasi sosial. Adanya reformasi akan menuntut perubahan paradigma hukum dari pendekatan normatif formal menuju pendekatan yang berorientasi pada keadilan substantif, inklusivitas, dan keberpihakan pada kelompok rentan. Hukum pendidikan, dalam konteks ini, dipahami sebagai instrumen rekayasa sosial (*social engineering*) yang secara sadar diarahkan untuk membongkar struktur ketidakadilan, memperluas ruang partisipasi sosial, serta menjamin pendidikan sebagai hak yang bermakna dan berdaya guna secara sosial.

Pendidikan tidak boleh hanya dicukupkan sebagai hak yang diakui secara normatif dalam teks hukum.

Gagasan pendidikan di Indonesia sudah dijadikan sebagai alat transformasi sosial untuk memperoleh landasan konstitusional yang kuat. Pasal 31 ayat (1) Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 menegaskan bahwa *setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan*, sementara ayat (2) mewajibkan negara untuk *mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional* yang meningkatkan keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa. Rumusan konstitusional ini menunjukkan bahwa posisi dari pendidikan bukan sekadar sebagai layanan publik, tetapi menjadi hak konstitusional yang mengandung dimensi keadilan sosial dan tanggung jawab negara.

Pasal 31 ayat (3) Undang-Undang Dasar 1945 menegaskan fungsi pendidikan dalam pembangunan peradaban bangsa yang bermartabat. Sementara itu, ayat (4) mengamanatkan alokasi anggaran pendidikan sekurang-kurangnya 20% dari APBN dan APBD. Ketentuan ini menunjukkan bahwa pengakuan konstitusi terhadap pendidikan sebagai instrumen strategis diperlukan untuk transformasi sosial dan peningkatan kualitas sumber daya manusia. Meskipun demikian, jaminan konstitusional ini belum secara penuh diwujudkan dalam praktik, khususnya saat ketimpangan akses dan kualitas pendidikan masih menjadi persoalan struktural di berbagai daerah serta kelompok sosial.

Di tataran undang-undang, Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Undang-Undang Sisdiknas) secara normatif telah mengadopsi prinsip-prinsip keadilan, nondiskriminasi, dan penghormatan terhadap hak asasi manusia. Pada Pasal 4 Undang-Undang Sisdiknas, dikatakan bahwa penyelenggaraan pendidikan dilakukan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa. Selain itu, Pasal 5 Ayat (1) menegaskan bahwa setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu.

Jika dikaji secara kritis, norma-norma ini masih bersifat deklaratif atau belum sepenuhnya disertai dengan mekanisme hukum yang efektif untuk menjamin keadilan substantif. Prinsip “kesamaan hak” yang dirumuskan dalam UU Sisdiknas lebih banyak beroperasi dalam kerangka

kesetaraan formal. Sementara itu, ketimpangan struktural yang berpengaruh terhadap kemampuan individu dan kelompok dalam mengakses pendidikan bermutu justru tidak diakomodasi secara memadai. Hal ini mengakibatkan pendidikan hanya dijadikan sebagai arena reproduksi ketimpangan sosial, bukan sarana emansipasi.

Kebijakan afirmatif (*affirmative action*) dalam konteks ini menjadi instrumen penting untuk mewujudkan fungsi transformatif hukum pendidikan. Di lingkup pendidikan Indonesia, kebijakan ini dapat ditemukan dalam pengaturan mengenai pendidikan khusus dan pendidikan layanan khusus (Pasal 32 Undang-Undang Sisdiknas), program beasiswa bagi peserta didik dari keluarga tidak mampu, kebijakan zonasi; serta program afirmasi pendidikan bagi daerah tertinggal; terdepan; dan terluar (3T). Tujuan dari kebijakan ini adalah mengoreksi ketimpangan struktural melalui perlakuan yang berbeda secara proporsional sehingga kelompok yang secara historis dan struktural dirugikan dapat memperoleh kembali kesempatan yang setara secara substantif.

Namun, implementasi kebijakan ini masih terjebak dalam pendekatan administratif dan kuantitatif. Contohnya, kebijakan zonasi yang awalnya ditujukan untuk pemerataan akses pendidikan, saat ini justru memunculkan problem baru karena tidak disertai dengan pemerataan kualitas sekolah dan tenaga pendidik. Persoalan yang sama juga terjadi dalam program beasiswa dan bantuan pendidikan yang kerap terkendala oleh masalah data, birokrasi, dan minimnya pengawasan sehingga belum sepenuhnya menjangkau kelompok yang paling membutuhkan.

Kondisi ini menjadi bukti bahwa keberhasilan kebijakan afirmatif tidak hanya ditentukan oleh keberadaan norma hukum, tetapi juga paradigma hukum yang melandasi perumusan dan implementasinya. Terdapat risiko kehilangan daya transformatif dari kebijakan afirmatif yang dirancang dalam kerangka hukum formalistik, bukan pemenuhan kewajiban administratif. Oleh karena itu, Indonesia memerlukan reformasi hukum yang diarahkan pada penguatan pendekatan keadilan substantif (*substantive justice*) dan hukum responsif yang peka terhadap konteks sosial.

Keterkaitan antara pendidikan sebagai alat transformasi sosial dan kerangka hukum pendidikan Indonesia menegaskan bahwa reformasi hukum pendidikan tidak cukup dilakukan dengan menambah atau mengubah norma. Hal ini harus sampai menyentuh paradigma hukum yang

mendasari, yaitu dengan menempatkan pendidikan sebagai hak konstitusional yang diwujudkan secara bermakna dan berkeadilan. Melalui pendekatan ini, hukum pendidikan berfungsi secara optimal sebagai instrumen emansipasi sosial dan sarana pembongkaran ketidakadilan struktural dalam masyarakat Indonesia.

2. Pendekatan Formalistik dan Kegagalannya dalam Hukum Pendidikan

Dominasi pendekatan formalistik dalam hukum pendidikan di Indonesia menemukan pijakan normatif dalam konstruksi peraturan perundang-undangan. Hal ini menempatkan pendidikan sebagai objek pengaturan administratif negara. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Undang-Undang Sisdiknas) secara implementasi justru banyak diterjemahkan secara prosedural dan teknokratik, meskipun secara deklaratif menegaskan pendidikan sebagai hak asasi manusia dan sarana pengembangan potensi peserta didik secara holistik. Penekanan pada standar nasional pendidikan, akreditasi, evaluasi berbasis ujian, dan mekanisme administratif kelembagaan menunjukkan kecenderungan hukum pendidikan yang berorientasi pada kepatuhan formal, bukan keadilan substantif.

Pasal 35 Undang-Undang Sisdiknas mengatur Standar Nasional Pendidikan. Misalnya, untuk menjamin mutu pendidikan secara nasional. Namun, standar ini sering diberlakukan secara seragam tanpa mempertimbangkan disparitas sosial ekonomi, geografis, dan kultural antarwilayah. Sekolah di daerah tertinggal, terluar, dan terdepan (3T) dipaksa memenuhi indikator yang sama dengan sekolah di pusat-pusat perkotaan, meskipun memiliki keterbatasan infrastruktur, tenaga pendidik, dan dukungan ekonomi masyarakat. Hukum pendidikan pada konteks ini mencerminkan *keadilan formal*. Keadilan formal menurut disebut oleh Satjipto Rahardjo akan mengabaikan realitas sosial sehingga berpotensi melahirkan ketidakadilan substantif.

Kritik terhadap pendekatan formalistik juga bisa dilacak melalui putusan-putusan Mahkamah Konstitusi (MK) yang menegaskan bahwa hak atas pendidikan tidak boleh hanya direduksi menjadi persoalan administratif. Putusan MK Nomor 011/PUUIII/2005 dan Putusan MK Nomor 13/PUUVI/2008 terkait anggaran pendidikan, secara tegas menyatakan

bahwa pemenuhan alokasi anggaran pendidikan sekurang-kurangnya 20% dari APBN dan APBD. Hal ini bukan sekadar kewajiban formal negara, tetapi menjadi instrumen konstitusional untuk menjamin terpenuhinya hak warga negara atas pendidikan yang bermutu dan berkeadilan, sebagaimana diamanatkan Pasal 31 UUD 1945. Oleh karena itu, hukum pendidikan harus dibaca secara teleologi dan substantif, bukan sekadar prosedural.

Putusan MK Nomor 5/PUUX/2012 mengenai Badan Hukum Pendidikan (BHP) juga membatalkan UU BHP dengan pertimbangan bahwa pengelolaan pendidikan yang terlalu berorientasi pada otonomi kelembagaan dan efisiensi manajerial memiliki potensi untuk mengomersialkan pendidikan dan mengabaikan tanggung jawab negara. Keputusan ini menjadi hal yang penting karena memperlihatkan kritik yudisial terhadap logika neoliberal dan formalistik dalam hukum pendidikan. Secara tegas MK menyatakan pendidikan bukan komoditas pasar, tetapi sebagai kewajiban konstitusional negara yang harus diselenggarakan dengan prinsip keadilan sosial dan nondiskriminasi.

Meskipun demikian, umumnya semangat substantif yang ditegaskan MK tereduksi kembali pada tataran implementasi kebijakan. Keberhasilan pendidikan, di beberapa regulasi turunan Undang-Undang Sisdiknas, masih ditempatkan pada indikator-indikator kuantitatif seperti nilai asesmen, peringkat akreditasi, serta capaian statistik partisipasi sekolah. Pendekatan ini mencerminkan hukum otonom milik Nonet dan Selznick. Hukum ini dikategorikan sebagai hukum yang taat prosedur, tetapi kurang peka terhadap dampak sosialnya.

Kebijakan *Merdeka Belajar* yang diperkenalkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menjadi suatu upaya normatif dan kebijakan untuk keluar dari jebakan formalistik. Merdeka Belajar secara konseptual bertujuan menggeser orientasi pendidikan dari kepatuhan terhadap standar administratif menuju pengakuan atas keragaman konteks belajar, otonomi guru, dan kebutuhan peserta didik. Penghapusan Ujian Nasional, penerapan Asesmen Nasional yang menekankan literasi dan numerasi kontekstual, serta fleksibilitas kurikulum merupakan langkah yang sejalan dengan gagasan hukum responsif secara paradigmatik.

Namun, kebijakan ini masih dihadapkan oleh paradoks implementatif. Di satu sisi, kebijakan ini mengandung semangat transformatif dan kontekstual. Di sisi lain, hal ini tetap dijalankan dalam kerangka hukum dan

birokrasi yang formalistik. Banyak guru dan satuan pendidikan yang masih dibebani kewajiban pelaporan administratif, sedangkan ruang diskresi pedagogis belum sepenuhnya dibarengi dengan perlindungan hukum yang memadai. Hal ini menjadi bukti bahwa reformasi kebijakan tanpa diikuti dengan adanya reformasi paradigma hukum justru berisiko melahirkan inkonsistensi normatif.

Kebijakan Merdeka Belajar dalam perspektif hukum progresif dianggap sebagai pintu masuk dalam merekonstruksi hukum pendidikan secara lebih substantif dan berkeadilan. Hukum tidak boleh berhenti pada pengaturan prosedural karena harus secara eksplisit mengakui ketimpangan struktural dalam pendidikan dan menyediakan mekanisme afirmatif yang bersifat korektif. Hal ini sejalan dengan mandat konstitusional Pasal 28C dan Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945. Kedua pasal menempatkan pendidikan sebagai sarana pengembangan diri dan peningkatan kualitas hidup manusia yang bermartabat.

Oleh karena itu, kegagalan pendekatan formalistik dalam hukum pendidikan Indonesia bukan sebuah masalah implementasi kebijakan, tetapi persoalan paradigmatik dalam memaknai hukum, keadilan, serta pendidikan itu sendiri. Reformasi hukum pendidikan menuntut pergeseran dari orientasi legalistik administratif menuju hukum yang progresif, responsif, dan berkeadilan sosial. Tanpa adanya perubahan paradigma, Undang-Undang Sisdiknas, putusan MK, atau kebijakan Merdeka Belajar sama-sama memiliki risiko untuk direduksi menjadi simbol normatif yang kehilangan daya transformatif dalam realitas pendidikan nasional.

Di dalam hukum pendidikan Indonesia, kegagalan pendekatan formalistik terlihat nyata setelah dilakukan dianalisis dengan perspektif keadilan gender, disabilitas, serta pendidikan inklusif. Pendekatan yang menitikberatkan pada keseragaman norma dan prosedur administratif secara inheren telah mengabaikan kenyataan bahwa peserta didik hadir dalam kondisi sosial, biologis, dan kultural yang tidak setara. Pada konteks ini, hukum pendidikan yang secara formal harus bersifat netral justru berpotensi melahirkan diskriminasi struktural terhadap beberapa kelompok rentan. Kelompok rentan yang dimaksud adalah perempuan, penyandang disabilitas, dan anak-anak dengan kebutuhan khusus.

Secara normatif, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional memang memuat prinsip nondiskriminasi dan

pengakuan terhadap keberagaman peserta didik. Pada Pasal 4 Ayat (1) Undang-Undang Sisdiknas, ditegaskan bahwa penyelenggaraan pendidikan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dilakukan dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia. Namun, rumusan norma ini lebih bersifat deklaratif dan tidak diikuti dengan desain kebijakan hukum yang secara eksplisit mengakui ketimpangan struktural berbasis gender dan disabilitas. Hal ini menyebabkan penerjemahan prinsip keadilan sering hanya sebatas kesetaraan formal (*formal equality*), bukan keadilan substantif (*substantive equality*).

Pada konteks keadilan gender, pendekatan formalistik dapat ditemukan pada absennya diferensiasi kebijakan pendidikan yang sensitif terhadap pengalaman sosial perempuan dan anak perempuan. Standar kurikulum, sistem evaluasi, dan tata kelola sekolah telah dirancang seolah-olah peserta didik berada dalam kondisi sosial yang homogen. Fakta di lapangan menunjukkan bahwa anak perempuan, terutama di wilayah miskin dan terpencil masih kerap menghadapi hambatan struktural. Misalnya, beban kerja domestik, perkawinan usia anak, kekerasan berbasis gender, dan norma kultural yang membatasi akses serta partisipasi pendidikan. Hukum pendidikan yang hanya menuntut kepatuhan administratif tanpa mekanisme afirmatif ini justru mereproduksi ketimpangan gender dalam pendidikan. Hal ini sejalan dengan kritik yang disampaikan oleh Catharine MacKinnon bahwa hukum yang mengklaim netralitas biasanya merefleksikan pengalaman kelompok dominan dan mengabaikan subordinasi struktural perempuan.

Kegagalan pendekatan formalistik juga sangat terlihat pada dalam penyelenggaraan pendidikan bagi penyandang disabilitas. Negara Indonesia memiliki Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas yang secara tegas menyatakan hak atas pendidikan inklusif. Namun, praktik di lapangan menunjukkan bahwa hukum pendidikan masih didominasi oleh logika keseragaman standar dan normalitas. Banyak sekolah reguler yang diwajibkan memenuhi standar nasional yang sama, tanpa disertai kewajiban hukum yang kuat untuk menyediakan akomodasi yang layak (*reasonable accommodation*). Contohnya adalah pengadaan kurikulum adaptif, tenaga pendidik khusus, dan infrastruktur aksesibel. Pendekatan formalistik ini menjadikan penyandang disabilitas “hadir secara normatif”, tetapi “absen secara substantif” dalam sistem pendidikan.

Meskipun beberapa keputusan MK tidak secara spesifik membahas disabilitas dalam pendidikan, tetapi sudah memberikan dasar penting bagi pendekatan substantif dan inklusif. Penegasan MK dalam berbagai putusan mengenai hak-hak konstitusional warga negara sudah membuktikan bahwa pemenuhan hak tidak boleh berhenti pada aspek formal. Hal ini harus diukur dari dampak nyata kebijakan terhadap kelompok rentan. Kegagalan negara menyediakan pendidikan yang aksesibel dan inklusif bagi penyandang disabilitas akan dianggap sebagai pelanggaran terhadap prinsip keadilan sosial, sebagaimana termaktub dalam Pasal 28I dan Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945.

Pendekatan formalistik juga membatasi pengembangan pendidikan inklusif secara lebih luas. Sejatinya, pendidikan inklusif menuntut fleksibilitas hukum, diferensiasi kebijakan, dan pengakuan terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik. Namun, logika hukum pendidikan yang seragam dan berbasis indikator kuantitatif justru menutup ruang bagi inovasi pedagogis yang kontekstual. Biasanya, sekolah yang melayani peserta didik dengan latar belakang sosial rentan akan "dihukum" secara administratif. Hal ini dikarenakan tidak terpenuhinya standar kinerja tertentu, tanpa mempertimbangkan konteks sosial yang dihadapinya. Pada konteks ini, hukum pendidikan harus bisa menjadi mekanisme eksklusi simbolik, bukan sebagai alat pembebasan.

Secara normatif, adanya kebijakan Merdeka Belajar menjadi peluang untuk mengoreksi kegagalan yang terjadi. Penghapusan Ujian Nasional, fleksibilitas kurikulum, dan penekanan pada asesmen diagnostik secara teoretis sudah sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif serta keadilan substantif. Namun, Merdeka Belajar yang tidak merekonstruksi hukum pendidikan secara eksplisit dengan mengarusutamakan perspektif gender dan disabilitas hanya akan terjebak dalam reformasi simbolik. Ketiadaan kerangka hukum yang kuat mengenai perlindungan guru dan sekolah dalam menerapkan praktik inklusif menjadi bukti bahwa kebijakan progresif masih dibatasi oleh struktur hukum yang formalistik.

Menurut perspektif hukum progresif dan *responsive law*, keadilan dalam pendidikan tidak bisa dicapai dengan keseragaman prosedural. Hal ini memerlukan adanya keberanian hukum untuk bersikap tidak netral terhadap ketidakadilan struktural. Hukum pendidikan harus secara eksplisit mengakui bahwa perempuan, penyandang disabilitas, dan kelompok rentan

lain juga membutuhkan perlakuan yang berbeda untuk mencapai hasil yang setara. Hal ini sejalan dengan gagasan keadilan substantif yang menempatkan konteks sosial sebagai bagian integral dari penilaian hukum.

Oleh karena itu, reformasi hukum pendidikan yang berorientasi pada keadilan gender, disabilitas, serta pendidikan inklusif mensyaratkan pergeseran paradigma dari hukum yang legalistik formal menuju hukum yang transformatif dan berkeadilan sosial. Tanpa adanya perubahan ini, hukum pendidikan hanya mereproduksi secara eksklusi dalam balutan netralitas normatif.

B. Merancang Model Pendidikan yang Adil untuk Perempuan

Ketimpangan gender dalam pendidikan berkaitan erat dengan cara hukum dan kebijakan publik memproduksi serta mereproduksi relasi kuasa yang timpang. Asumsi netralitas dan keseragaman yang menjadi fondasi utama hukum pendidikan justru menutup fakta bahwa pengalaman perempuan dalam mengakses dan menjalani pendidikan dibentuk oleh struktur sosial yang sarat dengan subordinasi gender. Artinya, ketimpangan gender bukan sebuah anomali dalam sistem pendidikan. Hal ini menjadi konsekuensi logis dari desain hukum yang gagal mengakui perbedaan kondisi sosial dan kebutuhan spesifik perempuan. Hukum yang memperlakukan semua subjek secara "sama" dalam konteks ketidaksetaraan struktural akan bekerja secara diskriminatif. Tentu hal ini memperkuat ketimpangan yang sudah ada sebelumnya.

Feminist Legal Theory (FLT) mengajukan kritik mendasar terhadap paradigma hukum liberal yang memisahkan hukum dari konteks sosial dan politik. Menurut FLT, hukum bukan sebuah sistem normatif yang netral. Hukum adalah arena kontestasi kekuasaan yang sering menormalisasi pengalaman kelompok dominan sebagai standar universal. Catharine A. MacKinnon dalam tulisannya yang berjudul *Toward a Feminist Theory of the State* (1989) menegaskan bahwa kesetaraan formal yang tidak mempertimbangkan relasi kuasa hanya akan melanggengkan subordinasi perempuan karena hukum gagal melihat bagaimana struktur sosial membentuk posisi perempuan secara sistemis. Pada lingkup pendidikan, hal ini terlihat dalam kebijakan yang mengukur keberhasilan melalui berbagai indikator seragam dan mengabaikan hambatan sosial yang secara spesifik dialami oleh anak perempuan.

Pendekatan *substantive equality* yang ditawarkan FLT menuntut pergeseran orientasi kebijakan dari kesamaan perlakuan menuju kesetaraan hasil dan kesempatan yang nyata. Kesetaraan substantif telah mengakui bahwa perlakuan berbeda bukanlah bentuk diskriminasi, tetapi menjadi prasyarat untuk mengoreksi ketimpangan struktural. Sandra Fredman dalam *Discrimination Law* (2011) menjelaskan bahwa kesetaraan substantif terdiri dari upaya untuk mengatasi kerugian historis, menghapus stigma dan stereotip, memperluas partisipasi, serta mengakomodasi perbedaan. Di ranah pendidikan, pendekatan ini mewajibkan negara untuk merancang kebijakan afirmatif yang responsif terhadap realitas gender. Hal ini bisa dilakukan dengan memberikan perlindungan terhadap anak perempuan dari kekerasan seksual di sekolah, dukungan khusus bagi siswa perempuan dari keluarga miskin, serta fleksibilitas sistem pembelajaran bagi yang terdampak beban kerja domestik atau kondisi reproduktif.

Di Indonesia, kebutuhan terhadap pendekatan kesetaraan substantif telah menemukan relevansi dalam mandat konstitusional Pasal 28H Ayat (2) Undang-Undang Dasar 1945. Pasal ini menegaskan hak setiap orang untuk memperoleh kemudahan dan perlakuan khusus guna mencapai persamaan dan keadilan. Ketentuan ini memberikan legitimasi konstitusional bagi kebijakan pendidikan yang bersifat afirmatif dan sensitif gender. Meskipun demikian, paradigma hukum pendidikan yang tidak berubah menjadikannya berisiko direduksi menjadi pernyataan simbolik yang tidak berdampak pada transformasi kebijakan di tingkat implementasi.

Selain *substantive equality*, *gender mainstreaming* berperan sebagai strategi institusional untuk memastikan bahwa perspektif gender terintegrasi secara sistematis dalam seluruh siklus kebijakan pendidikan. Pengarusutamaan gender menuntut agar analisis gender tidak ditempatkan sebagai pelengkap administratif, tetapi menjadi kerangka utama dalam perumusan tujuan, alokasi anggaran, pelaksanaan program, dan evaluasi kebijakan. Menurut UNESCO (2003), dalam *Gender and Education for All,* pendidikan yang responsif gender harus bisa mengidentifikasi dan menghapus jarak struktural yang tertanam dalam kurikulum, praktik pedagogis, serta tata kelola institusi pendidikan.

Dari sudut pandang FLT, *gender mainstreaming* yang tidak disertai komitmen terhadap kesetaraan substantif memiliki risiko menjadi praktik teknokratik yang kehilangan daya kritis. Pengarusutamaan gender yang

berhenti pada pelaporan administratif dan indikator formal tidak akan bisa menantang struktur kekuasaan yang menopang ketimpangan gender. Oleh karena itu, pemahaman terhadap *gender mainstreaming* harus dilakukan sebagai proses politis dan transformatif. Proses ini secara sadar memusatkan pengalaman perempuan sebagai dasar evaluasi keberhasilan kebijakan pendidikan.

Integrasi antara *substantive equality* dan *gender mainstreaming* dalam model kebijakan pendidikan berperspektif feminis menuntut adanya keterlibatan aktif dari perempuan sebagai subjek hukum dan kebijakan. Kebijakan pendidikan tidak boleh dirumuskan secara *top down* dan abstrak karena harus berbasis pada pengalaman nyata perempuan di berbagai konteks sosial. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan *standpoint feminism* yang menurut Harding (1991), dalam tulisannya yang berjudul *Whose Science? Whose Knowledge?* Menurut Harding, pengetahuan yang bersumber dari pengalaman kelompok tertindas berpotensi memiliki emansipatoris yang kuat untuk mengungkap bias struktural dalam hukum dan kebijakan.

Artinya, pengembangan kebijakan pendidikan yang memiliki perspektif *Feminist Legal Theory* tidak hanya menjadi upaya untuk menambahkan dimensi gender ke dalam regulasi. Hal ini menjadi proyek rekonstruksi paradigma hukum pendidikan yang terjadi secara menyeluruh. Hukum pendidikan harus diposisikan sebagai instrumen transformasi sosial yang secara sadar berpihak pada penghapusan ketimpangan gender dan pemajuan keadilan substantif. Tanpa pendekatan ini, pendidikan akan terus berfungsi sebagai ruang reproduksi ketidakadilan dalam balutan netralitas normatif, bukan sarana pembebasan dan pemanusiaan manusia secara utuh.

1. *Feminist Legal Theory* dalam Hukum Pendidikan

Feminist Legal Theory (FLT) memberikan lensa kritis yang esensial untuk menyingkap paradoks dalam hukum pendidikan Indonesia. Di satu sisi, hukum akan secara normatif mengafirmasi prinsip keadilan dan nondiskriminasi. Namun, di sisi lain, hukum justru mereproduksi ketimpangan gender melalui desain kebijakan yang mengasumsikan netralitas dan keseragaman. Hal ini menjadi bukti bahwa masalah ketimpangan gender dalam ranah pendidikan bukan terjadi dalam ketiadaan norma, tetapi pada cara hukum memahami keadilan itu sendiri. FLT

berusaha untuk membantu menggeser fokus analisis dari *what the law says* menuju *what the law does* dalam realitas sosial.

Contoh konkret dari konstruksi hukum yang menampilkan wajah kesetaraan formal ada pada Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Undang-Undang Sisdiknas). Pasal 4 ayat (1) berbunyi bahwa prinsip demokratis, berkeadilan, dan nondiskriminatif secara sepintas mencerminkan komitmen terhadap keadilan gender. Namun, menurut perspektif FLT, norma ini masih bersifat abstrak dan ahistoris karena tidak berorientasi dari pengalaman konkret perempuan sebagai subjek pendidikan. Ketika hukum tidak mengakui bahwa peserta didik perempuan berada dalam posisi sosial yang secara struktural berbeda akibat konstruksi peran gender, beban reproduktif, dan relasi kuasa patriarkal, maka prinsip nondiskriminasi sudah kehilangan daya korektifnya dan akan berubah menjadi simbol normatif semata.

Asumsi netralitas ini semakin kentara dalam pengaturan standar nasional pendidikan, kurikulum, dan sistem evaluasi pembelajaran. Perumusan norma-norma ini dilakukan dengan logika homogenisasi. Seolah-olah semua peserta didik memiliki kapasitas, waktu, dan dukungan sosial yang setara. Menurut FLT, homogenisasi hanya menjadi bentuk kekerasan struktural yang tersembunyi (*structural invisibility*) karena akan menghapus pengalaman perempuan dari desain kebijakan. Anak perempuan yang harus membagi waktu antara sekolah dan kerja domestik, atau yang menghadapi risiko kekerasan seksual dalam perjalanan dan lingkungan pendidikan, dipaksa berkompetisi dalam sistem yang tidak pernah dirancang dengan mempertimbangkan realitas hidupnya. Pada konteks inilah kritik MacKinnon mengenai hukum yang "netral dalam bahasa tetapi bias dalam dampak" menemukan relevansi yang nyata.

Pendekatan FLT juga membuka ruang pembacaan yang lebih kritis terhadap kebijakan Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini secara normatif menawarkan fleksibilitas dan diferensiasi pembelajaran yang berpotensi mendukung kesetaraan substantif. Namun, menurut perspektif feminis, fleksibilitas tanpa kerangka normatif gender justru berisiko memperkuat ketimpangan. Ketika perspektif gender tidak dilembagakan secara eksplisit dalam kurikulum, pelatihan guru, dan indikator evaluasi, maka keadilan gender hanya bergantung pada sensitivitas individual pendidik serta pimpinan sekolah. Menurut FLT, kondisi ini termasuk problematik. Sudah

sepantasnya keadilan tidak boleh diserahkan pada kebajikan personal dan harus dijamin melalui struktur hukum yang mengikat.

Secara lebih lanjut, kebijakan Pencegahan dan Penanganan Kekerasan Seksual (PPKS) di satuan pendidikan menjadi terobosan penting yang sejalan dengan nalar FLT. Permendikbudristek Nomor 30 Tahun 2021 *juncto* Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 secara eksplisit mengakui relasi kuasa, kerentanan korban, dan pengalaman subjektif sebagai dasar pengaturan. Pengakuan ini menunjukkan adanya pergeseran epistemologis dari hukum yang maskulin. Hukum ini menekankan pembuktian formal dan netralitas procedural menuju hukum yang berorientasi pada perlindungan dan pemulihan. Meskipun demikian, menurut perspektif FLT, PPKS masih bersifat sektoral dan remedial sehingga belum menyentuh akar struktural ketimpangan gender dalam sistem pendidikan secara keseluruhan.

Hal yang sama tampak terjadi pada implementasi Instruksi Presiden Nomor 9 Tahun 2000 tentang Pengarusutamaan Gender (PUG). Secara normatif, PUG telah menyediakan kerangka untuk integrasi perspektif gender dalam kebijakan pendidikan. Namun dalam praktiknya, PUG sering direduksi menjadi kewajiban administratif seperti penyusunan *gender analysis pathway* tanpa implikasi substantif terhadap redistribusi sumber daya dan perubahan desain kebijakan. Menurut FLT, fenomena ini menjadi bentuk *depoliticization of gender*, di mana isu gender dilepaskan dari analisis relasi kuasa untuk kemudian direduksi menjadi persoalan teknis perencanaan.

Meskipun belum secara eksplisit membahas keadilan gender dalam pendidikan, tetapi berbagai putusan MK sudah memberikan landasan penting bagi pendekatan feminis melalui penegasan bahwa pemenuhan hak konstitusional tidak boleh berhenti pada kepatuhan formal. Prinsip keadilan substantif yang dikembangkan MK dalam berbagai putusan hak sosial ekonomi sejalan dengan kritik FLT terhadap kesetaraan formal. Kegagalan hukum pendidikan untuk melindungi dan memberdayakan peserta didik perempuan dianggap sebagai kegagalan konstitusional negara dalam upaya pemenuhan kewajiban substantif.

Menurut *Feminist Legal Theory* dalam analisis hukum pendidikan Indonesia, ketimpangan gender bukan akibat dari deviasi kebijakan. Hal ini adalah bentuk konsekuensi logis dari paradigma hukum yang masih

legalistik, netral semu, dan maskulin. FLT menuntut adanya pergeseran paradigma dari hukum pendidikan yang berorientasi pada keseragaman menuju hukum yang mengakui perbedaan, kerentanan, serta relasi kuasa sebagai dasar perumusan keadilan. Di Indonesia, pergeseran ini mensyaratkan rekonstruksi sistemis terhadap Undang-Undang Sisdiknas, kebijakan kurikulum, regulasi perlindungan peserta didik, serta mekanisme evaluasi pendidikan agar secara eksplisit berpihak pada keadilan gender.

Tanpa rekonstruksi paradigma, hukum pendidikan di Indonesia akan terus memproduksi ketimpangan dalam selubung netralitas normatif. Setelah menjadikan *Feminist Legal Theory* sebagai kerangka kritis dan normatif, hukum pendidikan akan ditransformasikan menjadi instrumen emansipasi yang tidak hanya menjamin akses. Hukum ini memastikan perempuan dan anak perempuan benar-benar mampu menikmati pendidikan sebagai hak yang bermartabat dan berkeadilan substantif.

2. *Substantive Equality* untuk Melampaui Kesetaraan Formal dalam Pendidikan

Konsep *substantive equality* merupakan fondasi normatif utama dalam kebijakan pendidikan yang berorientasi pada *Feminist Legal Theory*. Berbeda dengan *formal equality* yang menekankan perlakuan sama di hadapan hukum, *substantive equality* berangkat dari pengakuan bahwa ketimpangan sosial, ekonomi, dan kultural akan menyebabkan perlakuan yang sama justru menghasilkan ketidakadilan. Oleh karena itu, keadilan tidak diukur dari keseragaman norma, tetapi dari sejauh mana kebijakan mampu mengoreksi ketimpangan struktural dan menghasilkan capaian yang setara secara nyata.

Sandra Fredman (2011), dalam *Discrimination Law*, merumuskan *substantive equality* merupakan konsep multidimensional yang mencakup empat elemen utama. Pertama, *redressing disadvantage* atau upaya untuk mengatasi kerugian struktural yang dialami kelompok tertentu. *Kedua*, *addressing stigma, stereotyping, and humiliation* dengan penghapusan stigma dan konstruksi sosial yang merendahkan. *Ketiga*, *enhancing participation and voice* atau perluasan partisipasi kelompok rentan dalam proses pengambilan keputusan. *Keempat, accommodating difference* atau pengakuan dan akomodasi terhadap perbedaan sebagai bagian dari keadilan. Keempat dimensi ini menegaskan bahwa kesetaraan substantif bukan

sekadar kebijakan afirmatif sesaat. Hal ini merupakan pendekatan struktural yang menuntut adanya perubahan desain hukum dan kebijakan.

Dominasi paradigma kesetaraan formal dalam konteks pendidikan tercermin dalam kebijakan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek homogen. Kewajiban kehadiran, standar penilaian akademik, dan sistem evaluasi pembelajaran dirancang dengan asumsi seluruh peserta didik memiliki kondisi sosial yang setara. Jika dilihat melalui perspektif feminis, asumsi ini termasuk problematik karena mengabaikan fakta bahwa anak perempuan biasanya berada dalam posisi sosial yang timpang. Beban kerja domestik yang tidak proporsional, tekanan norma kultural mengenai peran gender, risiko perkawinan usia anak, hingga kerentanan terhadap kekerasan berbasis gender menjadi fakta nyata yang secara langsung berpengaruh terhadap akses, partisipasi, dan capaian pendidikan anak perempuan.

Oleh karenanya, pendekatan kesetaraan formal dalam kebijakan pendidikan tidak bersifat netral. Hal ini cenderung melanggengkan ketimpangan. Negara yang mewajibkan kesamaan standar tanpa mekanisme korektif akan mengalihkan beban adaptasi secara penuh kepada perempuan. *Feminist Legal Theory* mengkritik kondisi ini sebagai bentuk *individualization of structural injustice*. Hal ini merujuk pada kejadian saat ketidakadilan struktural dipersempit menjadi persoalan kegagalan personal. Pada kerangka *substantive equality*, negaralah yang sebenarnya berkewajiban secara aktif untuk menyesuaikan kebijakan dengan kondisi sosial yang tidak setara.

Kebijakan pendidikan berperspektif yang feminis akan selalu menuntut hadirnya instrumen afirmatif yang dirancang secara kontekstual. Oleh karenanya, program beasiswa khusus bagi anak perempuan dari kelompok rentan, fleksibilitas waktu dan metode pembelajaran bagi peserta didik dengan beban domestik tinggi, dan sistem pembelajaran jarak jauh yang sensitif gender menjadi contoh konkret dari implementasi *accommodating difference*. Di saat yang bersamaan, perlindungan hukum terhadap kekerasan dan diskriminasi berbasis gender di lingkungan pendidikan juga menjadi perwujudan dari *addressing stigma and humiliation.* Hal ini didasarkan pada pengakuan bahwa ketimpangan gender tidak hanya bersifat ekonomi, tetapi juga kultural dan simbolik.

Di Indonesia, prinsip *substantive equality* berorientasi pada konstitusional yang kuat. Secara eksplisit, Pasal 28H Ayat (2) Undang-

Undang Dasar 1945 menyatakan bahwa setiap orang berhak memperoleh kemudahan dan perlakuan khusus untuk mendapatkan kesempatan serta manfaat yang sama dalam mencapai persamaan dan keadilan. Artinya, perlakuan khusus bukan menjadi sebuah pengecualian terhadap prinsip kesetaraan. Hal ini adalah bagian integral dari keadilan konstitusional. Oleh karenanya, kebijakan pendidikan afirmatif bagi perempuan tidak dapat dipandang sebagai diskriminasi terbalik (*reverse discrimination*), justru menjadi instrumen korektif yang sah secara konstitusional.

Faktanya, sampai saat ini implementasi *substantive equality* dalam hukum pendidikan Indonesia masih bersifat fragmentaris. Undang-Undang Sisdiknas belum secara eksplisit mampu mengadopsi paradigma kesetaraan substantif dalam perumusan norma-normanya. Bahkan, prinsip nondiskriminasi masih dipahami secara formal, tanpa diikuti oleh kewajiban negara dalam menganalisis dampak gender atau menyediakan mekanisme afirmatif yang mengikat. Hal ini mengakibatkan kebijakan afirmatif justru muncul dalam bentuk program sektoral atau kebijakan teknis, bukan sebagai mandat struktural dalam sistem hukum pendidikan.

Pendekatan *substantive equality* juga menuntut perluasan partisipasi perempuan dalam perumusan kebijakan pendidikan. Dimensi *enhancing participation* menekankan bahwa keadilan tidak hanya menyangkut hasil, tetapi juga proses. Kebijakan pendidikan yang dirumuskan tanpa melibatkan suara perempuan, khususnya dari kelompok miskin, pedesaan, dan marginal, memiliki risiko mereproduksi bias gender yang sama. Pada konteks ini, *substantive equality* berkelindan dengan demokratisasi kebijakan pendidikan dan pengakuan terhadap pengalaman hidup perempuan sebagai sumber pengetahuan hukum yang sah.

Substantive equality menawarkan kritik mendasar terhadap paradigma hukum pendidikan yang selama ini berorientasi pada keseragaman dan netralitas semu. Menurut perspektif feminis, keadilan pendidikan tidak akan tercapai jika hanya dengan membuka akses yang sama, tetapi mensyaratkan adanya intervensi negara yang aktif, kontekstual, dan berpihak pada kelompok yang dirugikan secara historis. Penguatan paradigma *substantive equality* di Indonesia menuntut rekonstruksi hukum pendidikan yang secara eksplisit dapat mengakui perbedaan kondisi gender. Selain itu, hukum ini harus mampu dijadikan dasar dalam perumusan kurikulum, sistem evaluasi, alokasi sumber daya, dan mekanisme

perlindungan peserta didik. Tanpa adopsi paradigma secara sistemis, kebijakan pendidikan hanya terus mereproduksi ketimpangan gender dalam kerangka kesetaraan formal yang tampak adil secara normatif sehingga tidak adil secara substantif.

3. *Gender Mainstreaming* dalam Pendidikan

Gender mainstreaming termasuk sebagai strategi kebijakan yang ditujukan untuk mengintegrasikan perspektif gender secara sistemis ke dalam seluruh siklus kebijakan publik, mulai dari perumusan, implementasi, hingga evaluasi. Konsep ini memperoleh legitimasi global melalui *Beijing Platform for Action* (1995), yang menegaskan bahwa kesetaraan gender tidak dapat dicapai melalui kebijakan sektoral atau program khusus semata. Harus ada prinsip lintas sektor yang melekat dalam seluruh proses pembangunan. Di Indonesia, komitmen ini secara normatif diadopsi melalui Instruksi Presiden Nomor 9 Tahun 2000 tentang Pengarusutamaan Gender (PUG) dalam Pembangunan Nasional. Ada kewajiban agar seluruh kementerian dan lembaga untuk mengintegrasikan perspektif gender dalam kebijakan dan programnya, termasuk sektor pendidikan.

Gender mainstreaming dalam sektor pendidikan tidak dapat direduksi hanya sebagai penambahan muatan normatif tentang kesetaraan gender dalam kurikulum atau kegiatan seremonial berbasis kampanye. Pendekatan yang semacam ini justru berisiko menempatkan isu gender sebagai "tambahan" yang terpisah dari desain kebijakan inti. Gender mainstreaming menuntut adanya evaluasi kritis terhadap seluruh ekosistem pendidikan yang terdiri dari perencanaan anggaran, desain kurikulum, metode pedagogis, sistem penilaian, rekrutmen dan promosi tenaga pendidik, sampai tata kelola kelembagaan pendidikan. Menurut UNESCO (2003) dalam *Gender and Education for All,* ditegaskan bahwa pendidikan yang responsif gender harus mampu mengidentifikasi dan membongkar praktik-praktik institusional, yang secara implisit mereproduksi ketimpangan, meskipun tidak secara eksplisit diskriminatif.

Menurut perspektif *Feminist Legal Theory*, gender mainstreaming termasuk strategi yang diperlukan dalam menantang asumsi netralitas hukum dan kebijakan. FLT menolak pandangan bahwa kebijakan yang dirumuskan secara universal dan seragam akan otomatis adil bagi semua kelompok. Menurut FLT, hukum dan kebijakan sering merefleksikan

pengalaman kelompok dominan dan mengabaikan pengalaman perempuan. Pada konteks pendidikan, kebijakan yang tampak netral seperti standar nasional pendidikan, sistem evaluasi berbasis capaian akademik, atau mekanisme akreditasi lebih umum dibangun di atas asumsi maskulin mengenai rasionalitas, produktivitas, serta ketersediaan waktu. Artinya, hal ini yang tidak selalu sejalan dengan pengalaman sosial perempuan.

Praktik kebijakan pendidikan Indonesia menunjukkan bahwa implementasi gender mainstreaming masih menghadapi persoalan struktural. Meskipun Inpres No. 9 Tahun 2000 telah mewajibkan integrasi perspektif gender, tetapi penerapan di sektor pendidikan kerap bersifat administratif dan simbolik. Biasanya, analisis gender dalam perencanaan dan penganggaran hanya dilakukan sebagai pemenuhan persyaratan dokumen, tanpa disertai dengan perubahan substantif dalam alokasi sumber daya atau desain kebijakan. Menurut FLT, kondisi ini menjadi bukti dari *formalistic gender mainstreaming* atau pengarusutamaan gender yang berhenti pada tataran prosedural tanpa menyentuh relasi kuasa dan struktur ketimpangan yang lebih dalam.

Kegagalan gender mainstreaming juga terlihat dalam ketiadaan kewajiban hukum yang mengikat untuk melakukan *gender impact assessment* dalam kebijakan pendidikan. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional tidak secara eksplisit mensyaratkan analisis dampak gender dalam perumusan kurikulum, standar nasional pendidikan, maupun sistem evaluasi. Hal ini menyebabkan integrasi perspektif gender sangat bergantung pada komitmen politik dan kesadaran individual pembuat kebijakan atau penyelenggara pendidikan. Menurut perspektif feminis, ketergantungan ini termasuk problematik karena menjadikan keadilan gender sebagai isu opsional, bukan sebagai kewajiban hukum yang bersifat struktural.

Pendekatan FLT juga menekankan bahwa gender mainstreaming harus berorientasi pada transformasi relasi kuasa, bukan sekadar peningkatan representasi numerik perempuan. Peningkatan angka partisipasi perempuan di lingkup pendidikan memang menjadi hal yang penting, tetapi masih belum cukup. Gender mainstreaming yang transformatif harus mampu mengubah struktur kurikulum yang sarat stereotip gender, kebiasaan praktik pedagogis, serta budaya kelembagaan yang menoleransi kekerasan dan diskriminasi berbasis gender. Kebijakan

Pencegahan dan Penanganan Kekerasan Seksual (PPKS) di satuan pendidikan dipandang sebagai langkah maju dalam arah ini karena secara eksplisit berani mengakui relasi kuasa dan kerentanan berbasis gender. Akan tetapi, gender mainstreaming akan tetap bersifat parsial, jika kebijakan semacam ini masih berdiri terpisah dari kerangka hukum pendidikan secara keseluruhan.

Pada konteks kebijakan *Merdeka Belajar*, gender mainstreaming memiliki potensi yang strategis, sekaligus tantangan serius. Fleksibilitas kurikulum dan pembelajaran yang ditawarkan oleh kebijakan bisa menjadi ruang untuk mengintegrasikan perspektif gender secara kontekstual. Namun, jika tidak diikuti oleh panduan normatif yang jelas dan mekanisme evaluasi berbasis kesetaraan substantif, fleksibilitas yang ada justru berisiko mereproduksi bias yang sama dalam bentuk yang lebih tersembunyi. Menurut FLT, gender mainstreaming tidak dapat diserahkan pada diskresi individual guru atau sekolah. Hal ini harus dilembagakan melalui standar, pelatihan, dan sistem akuntabilitas yang sensitif gender.

Oleh karena itu, gender mainstreaming dalam pendidikan, bukan sekadar strategi teknokratik. Hal ini termasuk proyek normatif dan politis yang bertujuan merekonstruksi hukum serta kebijakan pendidikan. Terdapat tuntutan pergeseran paradigma dari hukum yang mengklaim netralitas menuju hukum yang secara sadar berpihak pada keadilan gender. Di Indonesia, penguatan gender mainstreaming mensyaratkan integrasi prinsip kesetaraan substantif ke dalam Undang-Undang Sisdiknas, kewajiban analisis dampak gender dalam seluruh kebijakan pendidikan, dan mekanisme evaluasi yang mengukur keadilan substantif, bukan sekadar kepatuhan administratif. Tanpa perubahan struktural, gender mainstreaming akan terus terjebak sebagai jargon kebijakan yang progresif secara retorik, yang secara transformatif lemah.

4. Kebijakan Pendidikan dengan Integrasi *Substantive Equality* dan *Gender Mainstreaming*

Model kebijakan pendidikan dengan perspektif *Feminist Legal Theory* mensyaratkan integrasi yang erat dan simultan antara prinsip *substantive equality* dan strategi *gender mainstreaming*. Keduanya tidak dapat dipahami sebagai konsep yang berdiri sendiri atau diterapkan secara terpisah. Fungsi dari *substantive equality* adalah sebagai kerangka normatif

yang menetapkan tujuan keadilan yang ingin dicapai. Hal ini merupakan koreksi terhadap ketimpangan struktural dan pencapaian kesetaraan hasil. Sementara itu, *gender mainstreaming* adalah mekanisme operasional yang diperlukan untuk memastikan bahwa tujuan terinternalisasi dalam seluruh tahapan kebijakan pendidikan. Tanpa integrasi ini, kebijakan pendidikan berisiko terjebak pada afirmasi normatif tanpa daya laksana, atau sebaliknya, pada prosedur administratif tanpa orientasi keadilan substantif.

Menurut *Feminist Legal Theory*, integrasi ini berorientasi dari kritik terhadap paradigma hukum liberal yang menempatkan kesetaraan sebagai persoalan perlakuan sama. Sejatinya, ketimpangan gender dalam pendidikan tidak lahir dari ketiadaan aturan. Hal ini muncul dari struktur hukum dan kebijakan yang mengabaikan perbedaan pengalaman sosial perempuan. Oleh karena itu, *substantive equality* menuntut negara untuk secara eksplisit mengakui ketimpangan yang ada sebagai dasar perumusan kebijakan. Sementara itu, *gender mainstreaming* memastikan bahwa pengakuan yang dibuat tidak berhenti pada tataran retorika dan harus diwujudkan dalam desain kebijakan yang konkret serta terukur.

Integrasi *substantive equality* dan *gender mainstreaming* mengharuskan negara untuk aktif mengidentifikasi kelompok perempuan yang berada pada posisi paling rentan dalam sistem pendidikan. Perempuan miskin, perempuan di wilayah terpencil dan tertinggal, perempuan penyandang disabilitas, serta perempuan dari kelompok minoritas etnis dan agama telah menghadapi lapisan kerentanan yang saling beririsan (*intersectionality*). Kebijakan pendidikan yang bersifat seragam tidak hanya gagal melindungi kelompok-kelompok rentan. Hal ini juga berpotensi memperdalam eksklusi para perempuan. Oleh karena itu, pendekatan feminis menolak model kebijakan "satu ukuran untuk semua" dan menuntut kebijakan yang diferensiatif dan kontekstual.

Gagasan Martha Fineman dalam tulisannya yang berjudul *The Autonomy Myth* terbitan (2004) membahas tentang *vulnerability theory* dan memperkuat argumen dengan menempatkan kerentanan sebagai kondisi universal, tetapi terdistribusi secara tidak merata akibat struktur sosial dan institusional. Kerentanan perempuan dalam konteks pendidikan bukan sekadar akibat dari pilihan individual, tetapi hasil relasi kuasa, kemiskinan struktural, norma kultural, serta kebijakan negara yang abai terhadap perbedaan. Oleh karena itu, integrasi *substantive equality* dan *gender*

mainstreaming secara tegas meminta negara untuk bertanggung jawab membangun *responsive state*. Negara harus secara aktif merespons kerentanan melalui kebijakan pendidikan yang afirmatif dan protektif.

Secara operasional, integrasi ini mensyaratkan perlunya dilakukan perubahan mendasar dalam siklus kebijakan pendidikan. Pada tahap perumusan kebijakan, penerjemahan prinsip *substantive equality* harus dilakukan dalam kewajiban analisis dampak gender dan kerentanan secara sistematis. Fungsi dari *gender mainstreaming* adalah sebagai instrumen yang akan memastikan bahwa analisis bisa berpengaruh terhadap pilihan kebijakan, bukan sekadar menjadi lampiran administratif. Pada tahap implementasi, kebijakan pendidikan harus mampu menyediakan mekanisme afirmatif yang fleksibel dan adaptif. Misalnya dengan memberikan dukungan finansial, akomodasi pembelajaran, dan layanan perlindungan yang sensitif gender serta disabilitas. Sementara itu, di tahap evaluasi, keberhasilan kebijakan tidak diukur melalui indikator kuantitatif, tetapi dari capaian keadilan substantif dan pengalaman nyata peserta didik perempuan.

Pada konteks hukum pendidikan di Indonesia, integrasi ini masih dihadapkan dengan tantangan struktural. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional belum secara eksplisit mampu mengadopsi paradigma *substantive equality* maupun mewajibkan *gender mainstreaming* sebagai prinsip operasional. Prinsip nondiskriminasi yang diatur dalam Undang-Undang Sisdiknas masih dipahami sebagai kerangka kesetaraan formal, tanpa mandat yang jelas untuk kebijakan afirmatif berbasis gender dan kerentanan. Hal ini menyebabkan upaya pengarusutamaan gender muncul dalam bentuk kebijakan sektoral atau program temporer, bukan menjadi bagian dalam integral sistem hukum pendidikan.

Integrasi *substantive equality* dan *gender mainstreaming* juga menuntut dilakukannya perubahan di ranah tata kelola pendidikan. Melalui pendekatan ini, perempuan tidak ditempatkan sebagai objek kebijakan yang pasif, tetapi subjek hukum yang memiliki suara dan agensi. Partisipasi perempuan, khususnya dari kelompok rentan, dalam perumusan, pelaksanaan, dan evaluasi kebijakan pendidikan menjadi prasyarat keadilan substantif. Tanpa partisipasi yang bermakna, kebijakan afirmatif berisiko memiliki sifat paternalistik dan gagal merespons kebutuhan riil perempuan.

Secara lebih jauh, integrasi ini akan menggeser orientasi kebijakan pendidikan dari yang awalnya peningkatan angka partisipasi menuju transformasi struktur. Pada konteks pendidikan, kesetaraan gender tidak cukup diukur dari peningkatan jumlah perempuan di bangku sekolah atau perguruan tinggi. Hal ini harus dicermati dari kemampuan sistem pendidikan dalam menciptakan ruang yang aman, inklusif, dan membebaskan bagi perempuan. Pada kerangka FLT, transformasi mencakup perubahan kurikulum yang bebas stereotip gender, praktik pedagogis yang egaliter, dan mekanisme perlindungan hukum yang efektif terhadap kekerasan serta diskriminasi.

Artinya, integrasi *substantive equality* dan *gender mainstreaming* di dalam model kebijakan pendidikan menjadi prasyarat yang diperlukan untuk mewujudkan hukum pendidikan yang transformatif. Di Indonesia, integrasi ini menuntut dilakukannya rekonstruksi hukum pendidikan yang secara eksplisit dapat mengakui kerentanan dan perbedaan pengalaman perempuan, serta menjadikannya dasar dalam desain kebijakan. Tanpa integrasi yang tepat, kebijakan pendidikan akan terus beroperasi dalam kerangka kesetaraan formal yang tampak adil secara normatif, tetapi gagal menghasilkan keadilan substantif bagi perempuan dan kelompok rentan lainnya.

5. Dampak dan Transformasi Hukum Pendidikan

Penerapan model kebijakan pendidikan dengan perspektif feminis akan membawa implikasi normatif yang mendasar terhadap cara pemahaman dan pelaksanaan hukum pendidikan. Menurut *Feminist Legal Theory*, hukum pendidikan tidak lagi dijadikan sebagai seperangkat norma yang netral dan teknokratis. Hal ini telah berkembang menjadi instrumen politik dan sosial yang secara aktif berperan membentuk relasi kuasa dan distribusi keadilan. Paradigma ini menolak anggapan bahwa hukum dapat berdiri di luar konteks sosial. Hal ini justru menegaskan bahwa setiap kebijakan pendidikan selalu mengandung pilihan nilai yang berdampak berbeda bagi kelompok sosial yang berbeda, khususnya perempuan dan kelompok rentan lainnya.

Implikasi pertama dari pendekatan ini adalah kebutuhan akan rekonstruksi regulasi pendidikan secara substantif. Regulasi pendidikan, khususnya Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem

Pendidikan Nasional, perlu direkonstruksi agar memuat prinsip nondiskriminasi dalam arti formal dan mengadopsi prinsip kesetaraan substantif secara eksplisit dan pengarusutamaan gender sebagai mandat normatif yang mengikat. Hal ini mencakup kewajiban negara untuk melakukan analisis dampak gender dalam setiap perumusan kebijakan pendidikan, penyediaan mekanisme afirmatif yang berbasis kebutuhan kelompok rentan, serta pengakuan hukum terhadap perbedaan pengalaman sosial peserta didik sebagai dasar desain kebijakan. Tanpa perubahan normatif ini, kebijakan afirmatif akan terus bergantung pada kebijakan teknis atau diskresi administratif yang rentan terhadap perubahan politik dan lemahnya keberlanjutan.

Implikasi normatif kedua menyangkut perubahan budaya birokrasi dan praktik kelembagaan dalam penyelenggaraan pendidikan. Menurut *Feminist Legal Theory*, ketimpangan gender tidak hanya direproduksi melalui teks hukum, tetapi juga praktik birokrasi yang hierarkis, maskulin, dan berorientasi pada efisiensi prosedural semata. Oleh karena itu, reformasi hukum pendidikan harus disertai dengan transformasi budaya birokrasi yang mengakui pengalaman perempuan sebagai sumber pengetahuan kebijakan yang sah. Hal ini mencakup pelatihan aparat pendidikan yang sensitif gender, reformasi mekanisme pengambilan keputusan agar lebih partisipatif, serta penghapusan praktik-praktik kelembagaan yang menormalisasi bias dan kekerasan berbasis gender.

Implikasi lain yang terjadi adalah penguatan mekanisme akuntabilitas hukum dan kebijakan. Menurut paradigma feminis, keberhasilan kebijakan pendidikan tidak bisa diukur hanya dengan kepatuhan formal terhadap peraturan atau capaian indikator kuantitatif. Hal ini harus dievaluasi berdasarkan dampaknya terhadap keadilan substantif. Oleh karena itu, perlu mekanisme akuntabilitas yang memungkinkan pengawasan publik terhadap implementasi kebijakan pendidikan dari perspektif gender. Mekanisme ini mencakup sistem pelaporan dan penanganan pelanggaran yang efektif, akses terhadap keadilan bagi korban diskriminasi dan kekerasan di lingkungan pendidikan, dan peran aktif lembaga pengawas serta peradilan dalam menafsirkan hukum pendidikan secara progresif dan sensitif gender.

Selain itu, penerapan kebijakan pendidikan dengan perspektif feminis juga membawa implikasi normatif terhadap relasi antara negara dan warga negara. Negara tidak lagi diposisikan sebagai aktor netral yang

menyediakan layanan pendidikan. Negara harus bisa memainkan peran sebagai pihak yang memiliki kewajiban positif (*positive obligations*) untuk menjamin setiap individu, khususnya perempuan dan kelompok rentan, menikmati hak atas pendidikan secara bermartabat. Kewajiban positif ini mencakup tindakan preventif, korektif, dan protektif untuk mengatasi ketimpangan struktural, sekaligus mengakui bahwa kegagalan negara dalam merespons kerentanan merupakan bentuk pelanggaran hak asasi manusia.

Implikasi normatif yang tidak kalah penting adalah pergeseran tujuan pendidikan itu sendiri. Pendidikan dengan perspektif feminis menolak reduksi pendidikan menjadi instrumen produksi sumber daya manusia semata. Sebaliknya, pendidikan harus dipahami sebagai proses pemanusiaan dan pembebasan, sebagaimana yang ditegaskan dalam tradisi pemikiran kritis dan progresif. Pendidikan harus dimanfaatkan sebagai ruang strategis untuk menantang dan mentransformasikan norma-norma patriarkal, stereotip gender, dan relasi kuasa yang timpang. *Feminist Legal Theory* menempatkan pendidikan sebagai arena perjuangan normatif, di mana nilai keadilan, kesetaraan, dan martabat manusia dinegosiasikan serta diwujudkan secara konkret.

Oleh karena itu, *Feminist Legal Theory* tidak sekadar berfungsi sebagai alat kritik terhadap hukum pendidikan yang eksisting, tetapi juga menyediakan arah normatif bagi pembangunan sistem pendidikan yang adil, inklusif, dan emansipatoris. Penerapan pendekatan feminis dalam hukum pendidikan menuntut adanya keberanian untuk meninggalkan kenyamanan netralitas semu dan keseragaman prosedural, menuju hukum yang secara sadar berpihak pada kelompok yang selama ini dimarginalkan. Di Indonesia, keberpihakan ini bukan sebagai bentuk penyimpangan dari prinsip hukum. Hal ini menjadi realisasi dari mandat konstitusional untuk mewujudkan keadilan sosial bagi seluruh rakyat.

Pada akhirnya, pendidikan yang dengan perspektif feminis menjadi prasyarat untuk mewujudkan keadilan sosial yang lebih luas. Melalui pendidikan, relasi kuasa akan terbongkar, struktur ketimpangan dapat ditantang, dan kesadaran kritis bisa ditumbuhkan secara berkelanjutan. Tanpa transformasi hukum pendidikan yang berlandaskan *Feminist Legal Theory*, pendidikan hanya akan terus menjadi instrumen reproduksi ketidakadilan.

C. Tanggung Jawab Bersama Menuju Pendidikan Setara

Upaya mewujudkan pendidikan yang adil, inklusif, dan berperspektif gender tidak bisa hanya direduksi pada keberadaan regulasi atau kebijakan teknis yang bersifat formal. Pendidikan bukan ruang netral yang berdiri di luar relasi sosial. Pendidikan adalah medan sosial (*social field*) yang menjadi tempat berbagai kepentingan, nilai, serta relasi kuasa berinteraksi dan saling memengaruhi. Di dalam pendidikan, hukum, kebijakan, praktik pedagogis, norma kultural, serta struktur institusional akan bekerja secara simultan sehingga dapat terbentuk pengalaman pendidikan peserta didik. Oleh karena itu, kegagalan atau keberhasilan pendidikan dalam mewujudkan keadilan gender tidak hanya ditentukan oleh kualitas norma hukum, tetapi juga norma internalisasi, pelaksanaan, dan negosiasinya dalam konteks sosial yang konkret.

Menurut hukum kritis, klaim netralitas hukum pendidikan justru lebih sering menutupi relasi kuasa yang timpang dan proses reproduksi ketidakadilan yang berlangsung secara sistemis. Hukum dan kebijakan pendidikan tidak pernah bebas nilai. Sebaliknya, hal ini selalu mencerminkan pilihan-pilihan politik dan ideologis tertentu yang berkaitan dengan siapa yang dianggap sebagai subjek ideal pendidikan, pengetahuan apa yang dianggap sah, dan nilai apa yang diprioritaskan dalam proses pembelajaran. *Feminist Legal Theory* secara tegas menyatakan bahwa hukum pendidikan berisiko mereproduksi norma patriarkal dalam bentuk yang tampak objektif dan rasional, jika tidak diikuti kesadaran kritis terhadap relasi kuasa berbasis gender. Oleh karena itu, pendidikan yang adil menuntut dilakukannya pembacaan hukum secara kontekstual dan reflektif untuk mengakui perbedaan pengalaman sosial perempuan serta kelompok rentan lain.

Berdasarkan pemahaman ini, pembangunan sistem pendidikan yang berkeadilan mensyaratkan perlunya keterlibatan aktif dan sinergis antara negara, masyarakat, dan institusi pendidikan sebagai aktor-aktor kunci yang memiliki fungsi dan tanggung jawab berbeda, tetapi saling berkaitan. Negara berperan secara normatif dan struktural sebagai penjamin utama hak atas pendidikan. Artinya, negara tidak hanya berkewajiban menyediakan kerangka hukum dan kebijakan, tetapi juga harus memastikan bahwa kebijakan yang dibuat sudah mampu mengoreksi ketimpangan struktural melalui pendekatan kesetaraan substantif. Masyarakat, termasuk keluarga,

komunitas lokal, dan organisasi masyarakat sipil, berperan sebagai ruang sosial tempat nilai-nilai pendidikan diinternalisasi sekaligus diuji. Masyarakat harus bisa memberikan dukungan atau resistensi. Dukungan ini sangat menentukan efektivitas kebijakan pendidikan berperspektif gender. Sementara itu, fungsi dari institusi pendidikan adalah sebagai ruang praksis, di mana kebijakan dan norma hukum diterjemahkan ke dalam praktik pedagogis dan relasi sehari-hari antara pendidik dan peserta didik.

Menurut *Feminist Legal Theory*, ketiga aktor tidak dapat dipahami secara hierarkis, tetapi menjadi bagian dari jaringan tanggung jawab normatif yang saling melengkapi. Negara tanpa dukungan masyarakat akan menghasilkan kebijakan yang bersifat koersif dan tidak berkelanjutan. Masyarakat tanpa kerangka hukum yang adil akan berisiko mereproduksi norma-norma diskriminatif. Sementara itu, institusi pendidikan tanpa orientasi kritis hanya terjebak dalam fungsi reproduktif. Oleh karena itu, sinergi antara negara, masyarakat, dan institusi pendidikan menjadi prasyarat bagi pemenuhan hak atas pendidikan secara substantif atau pendidikan yang tidak hanya dapat diakses, tetapi juga aman, bermartabat, dan membebaskan.

Oleh karena itu, pemahaman mengenai pendidikan berperspektif gender harus memosisikannya sebagai proyek sosial dan normatif jangka panjang yang melampaui batas-batas kebijakan sektoral. Hal ini menuntut adanya perubahan paradigma tentang peran hukum, negara, dan masyarakat dalam pendidikan. Awalnya, ketiga aktor hanya dijadikan sebagai pengelolaan administratif. Hal ini harus diubah dengan memosisikan ketiganya sebagai transformasi relasi kuasa dan struktur ketimpangan. Pada konteks ini, pendidikan tidak hanya menjadi sarana transmisi pengetahuan, tetapi juga medium strategis untuk membangun kesadaran kritis, menantang norma-norma yang tidak adil, serat menumbuhkan fondasi bagi keadilan sosial yang berkelanjutan.

1. Negara sebagai *Duty Bearer*

Negara diposisikan sebagai *duty bearer* utama yang bertanggung jawab secara konstitusional dan internasional. Negara harus bisa menjamin pemenuhan hak atas pendidikan bagi seluruh warga negara dalam kerangka hukum hak asasi manusia. Kewajiban negara tidak berhenti pada pengakuan normatif terhadap hak, tetapi mencakup spektrum kewajiban yang bersifat

komprehensif. Hal ini berupa kewajiban untuk menghormati (*to respect*), melindungi (*to protect*), dan memenuhi (*to fulfill*) hak atas pendidikan. Konstruksi ini telah menjadi standar baku dalam hukum HAM internasional, sebagaimana yang ditegaskan dalam *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR), tepatnya Pasal 13 dan 14. Kedua pasal ini menempatkan pendidikan sebagai hak fundamental dan prasyarat yang diperlukan untuk memenuhi hak-hak lainnya. Pada konteks nasional, kewajiban ini dipertegas melalui Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945 dan Pasal 28H Ayat (2). Keduanya menegaskan hak setiap orang atas kemudahan dan perlakuan khusus untuk memperoleh kesempatan dan manfaat yang sama guna mencapai persamaan dan keadilan.

Pemaknaan negara sebagai *duty bearer* dalam perspektif FLT tidak dapat direduksi pada pemenuhan kewajiban formal atau administratif. FLT mengkritik pendekatan legal liberal karena kecenderungannya memaknai memaknai hak atas pendidikan secara abstrak dan individualistis, tanpa mempertimbangkan konteks sosial yang membentuk ketimpangan akses dan pengalaman pendidikan. Negara dituntut untuk membaca hak atas pendidikan secara substantif dengan mengakui bahwa ketidaksetaraan gender, disabilitas, kelas sosial, dan lokasi geografis sebagai produk dari struktur sosial dan kebijakan publik yang tidak netral. Artinya, kegagalan negara untuk mengintervensi ketimpangan struktural bukan sekadar bentuk kelalaian kebijakan. Hal ini sudah termasuk dalam ranah pelanggaran terhadap kewajiban HAM itu sendiri.

Martha Fineman (2004), melalui bukunya yang berjudul *The Autonomy Myth*, membahas *vulnerability theory* dengan memberikan fondasi normatif yang kuat bagi perluasan tanggung jawab negara sebagai *duty bearer*. Fineman menolak mitos subjek hukum yang otonom dan mandiri. Bahkan, secara tegas dikatakan bahwa kerentanan (*vulnerability*) adalah kondisi universal yang dilembagakan melalui struktur sosial, termasuk sistem pendidikan. Pada konteks ini, negara tidak dapat bersikap pasif atau netral. Negara harus aktif merespons kerentanan yang dialami oleh kelompok tertentu seperti anak perempuan dari keluarga miskin, perempuan di daerah terpencil, penyandang disabilitas, serta kelompok minoritas melalui kebijakan pendidikan yang afirmatif dan kontekstual. Artinya, tanggung jawab negara bersifat proaktif dan korektif, bukan sekadar reaktif.

Implikasi praktis dari kewajiban negara sebagai *duty bearer* dalam pendidikan mencakup beberapa dimensi strategis. *Pertama*, negara memiliki kewajiban untuk merancang kebijakan afirmatif dengan tujuan menutup kesenjangan struktural. Hal ini bisa dilakukan melalui program beasiswa berbasis gender dan wilayah, penyediaan fasilitas pendidikan yang aksesibel bagi penyandang disabilitas, dan perlindungan khusus bagi anak perempuan dari praktik perkawinan dini serta putus sekolah. *Kedua*, negara harus memastikan alokasi anggaran pendidikan yang responsif gender (*genderresponsive budgeting*). Tujuannya adalah agar kebijakan yang dibuat tidak hanya setara secara formal, tetapi juga adil dalam distribusi sumber daya. *Ketiga*, negara berkewajiban menyediakan mekanisme hukum dan institusional yang efektif dalam mencegah dan menangani kekerasan berbasis gender, diskriminasi, serta pelecehan seksual di lingkungan pendidikan, baik melalui regulasi substantif maupun penegakan hukum yang berperspektif korban.

Peran negara sebagai *duty bearer* juga mencakup kewajiban normatif untuk merekonstruksi hukum pendidikan itu sendiri. Menurut FLT, hukum pendidikan tidak boleh dipahami sebagai instrumen teknokratik yang bebas nilai. Hal ini harus dijadikan sebagai arena politik dan normatif yang menentukan arah relasi sosial dalam masyarakat. Peran negara sebagai *norm entrepreneur* harus dijalankan secara sadar untuk menetapkan nilai keadilan substantif sebagai orientasi utama kebijakan pendidikan. Pada konteks ini, klaim netralitas negara akan dipandang problematis karena berpotensi melanggengkan ketimpangan yang telah mengakar secara historis. Sikap netral dalam situasi yang timpang sejatinya hanya bentuk pembiaran terhadap ketidakadilan.

Oleh karena itu, sebagai *duty bearer*, negara tidak hanya bertanggung jawab atas tersedianya akses pendidikan secara kuantitatif. Negara juga harus menjamin kualitas keadilan yang diwujudkan melalui sistem pendidikan tersebut. Perlu dilakukan pengecekan untuk memastikan bahwa pendidikan menjadi ruang yang aman, inklusif, emansipatoris, serta mampu berfungsi sebagai instrumen transformasi sosial. Pada konteks ini, pemenuhan hak atas pendidikan tidak semata-mata diukur dari angka partisipasi sekolah, tetapi dari sejauh mana sistem pendidikan mampu mengoreksi ketimpangan struktural dan membuka ruang bagi setiap

individu, terutama perempuan dan kelompok rentan untuk berkembang secara bermartabat dan setara.

2. Posisi Keluarga dan Komunitas dalam Ekosistem Pendidikan

Meskipun negara memegang peran sentral sebagai *duty bearer* dalam pemenuhan hak atas pendidikan, proses pendidikan berlangsung dalam ekosistem sosial yang jauh lebih luas. Keluarga dan komunitas adalah ruang sosial primer yang membentuk nilai, aspirasi, dan pengalaman pendidikan seseorang sejak tahap paling awal. Pada konteks ini, pendidikan tidak semata-mata ditentukan oleh kebijakan publik dan institusi formal. Pendidikan sangat dipengaruhi oleh norma kultural, relasi kuasa, serta praktik sosial yang hidup di tingkat keluarga dan komunitas. Bagi anak perempuan, biasanya ruang-ruang sosial ini menjadi arena utama tempat reproduksi ketimpangan gender, sekaligus secara potensial ditransformasikan.

Beberapa masyarakat, termasuk di Indonesia, keluarga dan komunitas masih menjadi locus utama pelestarian nilai patriarkal yang berdampak langsung pada pengalaman pendidikan anak perempuan. Pembagian kerja domestik yang timpang, ekspektasi gender yang membatasi aspirasi pendidikan perempuan, dan preferensi investasi pendidikan bagi anak laki-laki adalah wujud dari praktik sosial yang secara sistematis menghambat keberlanjutan pendidikan anak perempuan. Legitimasi sosial terhadap perkawinan usia anak dan kehamilan remaja juga sering menjadi pemicu keluarnya anak perempuan dari sistem pendidikan formal. Fenomena ini menjadi bukti bahwa ketimpangan gender dalam pendidikan tidak hanya bersumber dari kegagalan kebijakan negara, tetapi juga struktur sosial yang beroperasi di tingkat mikro dan meso.

Dari perspektif hukum dan teori kritis, khususnya *Feminist Legal Theory*, keluarga dan komunitas bukan hanya menjadi ruang privat yang netral dan berada di luar jangkauan nilai keadilan. MacKinnon (1989) secara tegas mengkritik dikotomi publik–privat dalam hukum modern yang kerap digunakan untuk menyingkirkan relasi kuasa berbasis gender dari intervensi hukum dan kebijakan publik. Pada dasarnya, praktik diskriminatif yang berlangsung di ranah keluarga dan komunitas bukan menjadi persoalan individual, tetapi bagian dari struktur sosial yang secara kolektif membentuk ketidaksetaraan. Oleh karena itu, pendidikan berkeadilan menuntut

perluasan cakupan tanggung jawab normatif hingga memayungi transformasi nilai dan praktik sosial di ruang-ruang yang selama ini dianggap “privat”.

Peran keluarga dalam ekosistem pendidikan berkeadilan, dimulai dari pengakuan terhadap anak, termasuk anak perempuan sebagai subjek hak atas pendidikan. Ini mencakup dukungan moral dan material terhadap keberlanjutan pendidikan, pembagian kerja domestik yang lebih setara, dan penolakan terhadap praktik-praktik yang menghambat akses serta partisipasi pendidikan, misalnya perkawinan usia anak. Selain itu, keluarga juga berperan sebagai agen sosialisasi nilai yang dapat menantang stereotip gender melalui praktik pengasuhan yang egaliter dan nondiskriminatif. Artinya, keluarga tidak hanya menjadi objek intervensi kebijakan, tetapi juga subjek perubahan sosial dalam pendidikan.

Sementara itu, komunitas organisasi masyarakat sipil, lembaga keagamaan, tokoh adat, dan struktur sosial lokal secara strategis berperan dalam membentuk iklim sosial yang mendukung atau menghambat pendidikan berkeadilan. Fungsi komunitas adalah sebagai ruang legitimasi sosial, di mana norma-norma tentang peran gender, pendidikan, dan masa depan anak dinegosiasikan dan dilembagakan. Keterlibatan komunitas dalam pendidikan berkeadilan bisa diwujudkan dalam upaya kolektif untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman dari kekerasan berbasis gender, stigma terhadap anak perempuan, dan diskriminasi terhadap penyandang disabilitas. Partisipasi komunitas juga termasuk hal yang penting dalam pengawasan kebijakan pendidikan di tingkat lokal, dengan memastikan bahwa program-program afirmatif benarbenar menjangkau kelompok yang paling rentan.

Menurut perspektif feminis dan hukum kritis, peran keluarga dan komunitas tidak boleh dipahami secara romantis atau selalu diasumsikan progresif. Keduanya juga bisa dijadikan sebagai aktor yang mereproduksi ketimpangan, jika tidak disertai dengan proses refleksi kritis dan transformasi nilai. Oleh karena itu, negara berkewajiban memberikan fasilitas yang tepat untuk memberdayakan keluarga dan komunitas agar mampu berperan sebagai agen perubahan. Kewajiban ini mencakup penyediaan pendidikan publik yang berperspektif gender, program advokasi dan literasi hukum, serta ruang dialog sosial yang mendorong pembongkaran norma diskriminatif secara partisipatif.

Pendekatan fasilitatif menjadi hal yang penting agar intervensi negara yang bersifat koersif dan berpotensi menimbulkan resistensi sosial dapat dihindari. Transformasi nilai dalam keluarga dan komunitas harus dipahami sebagai proses jangka panjang yang memerlukan kepercayaan, partisipasi, dan kepemilikan bersama (*shared ownership*). Pendidikan berkeadilan tidak seharusnya hanya dijadikan sebagai proyek negara. Hal ini termasuk proyek sosial kolektif yang melibatkan negosiasi nilai antara aktor-aktor formal dan informal. Artinya, keluarga dan komunitas berperan sebagai simpul penting dalam ekosistem pendidikan berkeadilan. Keduanya akan menjembatani kebijakan negara dengan realitas sosial sehari-hari serta memastikan bahwa prinsip kesetaraan substantif benar-benar terinternalisasi dalam praktik kehidupan sosial.

3. Institusi Pendidikan sebagai Ruang Pendidikan Kritis dan Emansipatoris

Institusi pendidikan, mulai dari pendidikan dasar hingga perguruan tinggi, menempati posisi strategis sebagai ruang institusional. Pada konteks ini, norma hukum, kebijakan publik, dan praktik sosial bertemu dan diwujudkan dalam pengalaman sehari-hari peserta didik. Institusi pendidikan tidak dapat dipahami secara netral sebagai wahana teknis transfer pengetahuan, tetapi menjadi arena sosial politik yang berperan aktif dalam mereproduksi atau mentransformasikan relasi kuasa dalam masyarakat. Oleh karena itu, arah ideologis dan normatif institusi pendidikan menjadi penentu fungsi pendidikan sebagai instrumen konservasi ketimpangan atau medium emansipasi sosial.

Paulo Freire (1970) menyampaikan kritik fundamentalnya terhadap model pendidikan "banking", di mana peserta didik diposisikan sebagai wadah pasif yang diisi pengetahuan oleh pendidik. Menurutnya, model ini cenderung melanggengkan penindasan karena menafikan pengalaman hidup peserta didik dan menutup ruang refleksi kritis terhadap realitas sosial. Pendekatan "banking" dalam konteks pendidikan berkeadilan akan membawa dampak serius. Hal ini dikarenakan secara tidak langsung memicu reproduksi hierarki pengetahuan yang selaras dengan struktur patriarkal, kelas, dan kemampuan (*ability*). Biasanya, pengetahuan yang dianggap sah (*legitimate knowledge*) akan merefleksikan pengalaman kelompok dominan, sedangkan pengalaman perempuan, penyandang

disabilitas, serta kelompok marginal lainnya justru terpinggirkan atau tidak diakui.

Kerangka *Feminist Legal Theory* menuntut institusi pendidikan untuk melampaui fungsi pedagogis yang sempit dan menjalankan peran emansipatoris secara normatif dan praksis. Menurut FLT, hukum dan institusi tidak pernah bebas nilai. Keduanya selalu beroperasi dalam relasi kuasa tertentu. Oleh karena itu, institusi pendidikan harus secara sadar mengintegrasikan perspektif gender dan keadilan sosial dalam kurikulum, pedagogi, dan tata kelola kelembagaan. Integrasi ini bukan hanya menjadi penambahan materi tentang kesetaraan gender, tetapi mencakup peninjauan kritis terhadap asumsi, narasi, serta struktur yang membentuk proses belajar mengajar.

Di level kurikulum, pendidikan kritis dan emansipatoris mengharuskan adanya pengakuan terhadap pengalaman konkret peserta didik sebagai sumber pengetahuan yang sah. Kurikulum harus bisa membuka ruang bagi pembahasan ketimpangan gender, disabilitas, dan kelas sosial sebagai realitas struktural yang dapat dianalisis secara kritis, bukan hanya menjadi persoalan individual. Hal ini sejalan dengan gagasan *standpoint feminism* yang menekankan pentingnya perspektif kelompok terpinggirkan dalam produksi pengetahuan. Artinya, institusi pendidikan memiliki peran penting untuk membongkar klaim universalitas pengetahuan yang selama ini cenderung maskulin, *ablebodied*, dan berorientasi kelas menengah.

Di level pedagogi, pendidikan emansipatoris menuntut adanya relasi yang lebih setara antara pendidik dan peserta didik. Proses pembelajaran harus bisa mendorong dialog, refleksi, dan partisipasi aktif agar peserta didik mampu memahami ketimpangan sebagai konsep abstrak dan mengaitkannya dengan pengalaman hidup sendiri. Bagi peserta didik perempuan dan penyandang disabilitas, pedagogi yang sensitif gender dan inklusif menjadi prasyarat penting untuk memastikan ruang kelas tidak mereproduksi marginalisasi simbolik maupun material. Pada konteks ini, dosen dan guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga menjadi *facilitator of critical consciousness*.

Selain itu, institusi pendidikan juga bertanggung jawab atas hukum dan etis untuk menciptakan lingkungan yang aman, inklusif, serta bebas dari kekerasan dan diskriminasi. Menurut perspektif hukum pendidikan dan

HAM, kewajiban dapat diwujudkan dengan menyusun dan mengimplementasikan kebijakan internal yang jelas mengenai pencegahan serta penanganan kekerasan berbasis gender, diskriminasi terhadap penyandang disabilitas, dan berbagai bentuk eksklusi lain. Mekanisme pengaduan harus dirancang secara aksesibel, berpihak pada korban, dan bebas dari konflik kepentingan sehingga tidak memperkuat relasi kuasa yang timpang antara institusi dan peserta didik.

Budaya institusional juga memegang peranan krusial dalam menentukan apakah kebijakan efektif atau hanya bersifat simbolik. Institusi pendidikan yang masih menormalisasi seksisme, ableisme, atau kekerasan simbolik bisa diwujudkan melalui candaan, stereotip, atau praktik disiplin yang bias. Pada hakikatnya hal ini gagal menjalankan fungsi emansipatoris. Menurut FLT, kegagalan ini mencerminkan ketidaksediaan institusi untuk mengakui bahwa relasi kuasa beroperasi secara halus dalam praktik sehari-hari. Oleh karena itu, transformasi institusi pendidikan harus mencakup perubahan budaya organisasi, pelatihan berkelanjutan bagi tenaga pendidik dan pengelola, serta evaluasi kritis terhadap praktik kelembagaan.

Institusi pendidikan digunakan sebagai ruang pendidikan kritis dan emansipatoris yang berperan penting untuk mewujudkan keadilan gender dan keadilan sosial yang lebih luas. Melalui kurikulum yang reflektif, pedagogi yang dialogis, dan tata kelola yang berpihak pada kesetaraan substantif, institusi pendidikan bisa menjadi ruang pembentukan kesadaran kritis (*critical consciousness*) yang memungkinkan peserta didik memahami, mempertanyakan, serta menantang struktur ketidakadilan. Tanpa komitmen ini, institusi pendidikan berisiko menjadi arena reproduksi ketimpangan dan kekerasan simbolik.

BAB VII

PANGGILAN PERUBAHAN: MENYUDAHI NETRALITAS SEMU, MEWUJUDKAN KEADILAN NYATA

Persoalan fundamental dalam hukum dan kebijakan pendidikan di Indonesia tidak dapat direduksi pada isu kekosongan norma, lemahnya implementasi, atau ketidakpatuhan administratif. Sejatinya, persoalan ini berakar pada paradigma hukum pendidikan yang masih didominasi oleh pendekatan legalistik formal. Hal ini merujuk pada cara pandang yang memosisikan hukum sebagai seperangkat aturan netral dan seragam, terlepas dari konteks sosial dan dampak diferensial yang ditimbulkannya terhadap kelompok masyarakat yang berada dalam posisi tidak setara. Pada konteks ini, hukum pendidikan cenderung menilai keadilan dari kepatuhan prosedural, bukan dari sejauh mana kebijakan mampu mengoreksi ketimpangan sosial yang nyata.

Kerangka normatif nasional seperti Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional secara eksplisit menegaskan prinsip nondiskriminasi, demokratis, dan berkeadilan. Akan tetapi, pembahasan ini secara tegas menyatakan bahwa jaminan normatif yang ada sebagian besar masih beroperasi dalam logika kesetaraan formal. Hal ini mengasumsikan bahwa perlakuan yang sama akan secara otomatis menghasilkan keadilan. Asumsi ini dianggap problematik karena memperlakukan peserta didik sebagai subjek hukum yang homogen. Bahkan, mengabaikan fakta bahwa perempuan, penyandang disabilitas, dan kelompok marginal lain memasuki sistem pendidikan dengan posisi sosial, kerentanan, dan hambatan struktural yang berbeda. Hal ini mengakibatkan hukum pendidikan gagal menjalankan fungsi korektifnya. Di beberapa

kasus hal ini justru turut mereproduksi ketimpangan yang hendak dihapuskan.

Melalui lensa *Feminist Legal Theory (FLT)***,** hukum pendidikan tidak pernah benar-benar netral. Hal ini merupakan produk relasi kuasa historis dan sosial yang kerap mencerminkan pengalaman serta kepentingan kelompok dominan. Klaim objektivitas, keseragaman, dan netralitas dalam kebijakan pendidikan yang diwujudkan melalui standar nasional, mekanisme evaluasi, dan indikator kinerja kuantitatif sering difungsikan sebagai mekanisme legitimasi atas ketimpangan struktural. Pada konteks ini, perbedaan pengalaman gender tidak diakui sebagai persoalan hukum, tetapi direduksi menjadi masalah individual atau kultural. Hal ini menjadikan ketidakadilan dilegitimasi dalam bentuk prosedur administratif yang tampak rasional dan objektif.

Selanjutnya, konsep *substantive equality* muncul sebagai argumentasi normatif kunci untuk menantang keterbatasan kesetaraan formal. Kesetaraan substantif menolak gagasan bahwa keadilan dapat dicapai melalui perlakuan yang sama bagi semua. Di Indonesia, prinsip ini menemukan legitimasi konstitusional dalam Pasal 28H Ayat (2) Undang-Undang Dasar 1945. Secara eksplisit, pasal ini mengakui perlunya perlakuan khusus bagi kelompok tertentu untuk mencapai persamaan dan keadilan. Kebijakan afirmatif dalam pendidikan tidak dapat dipahami sebagai penyimpangan dari prinsip kesetaraan. Hal ini termasuk manifestasi dari keadilan substantif yang justru menjadi inti dari hak asasi manusia.

Meskipun demikian, penerapan kesetaraan substantif tidak dapat berdiri sendiri tanpa didukung oleh strategi kebijakan yang sistemis. Pada konteks inilah *gender mainstreaming* diposisikan sebagai instrumen operasional yang esensial. Seharusnya pengarusutamaan gender bisa memastikan bahwa perspektif gender terintegrasi dalam seluruh siklus kebijakan pendidikan, mulai dari perumusan norma, penganggaran, desain kurikulum, sampai evaluasi kebijakan. Namun faktanya, kebijakan pendidikan di Indonesia memperlihatkan bahwa *gender mainstreaming* masih sering direduksi menjadi kewajiban administratif dan simbolik seperti penyusunan dokumen analisis gender tanpa perubahan substantif dalam struktur kebijakan. Tanpa integrasi yang sungguh-sungguh antara *substantive equality* dan *gender mainstreaming*, reformasi pendidikan

berisiko terhenti pada tataran normatif dan gagal menghasilkan transformasi sosial yang nyata.

Secara lebih lanjut, tanggung jawab mewujudkan pendidikan berkeadilan tidak dapat dipikul oleh negara secara soliter. Negara memang berperan sebagai *duty bearer utama* dalam pemenuhan hak atas pendidikan. Namun, efektivitas kebijakan sangat ditentukan oleh interaksi dengan keluarga, komunitas, dan institusi pendidikan yang menjadi ruang praksis sosial. Keluarga dan komunitas akan membentuk norma serta nilai yang secara langsung berpengaruh terhadap akses dan pengalaman pendidikan. Sementara itu, institusi pendidikan menjadi arena konkret untuk menerjemahkan hukum dan kebijakan ke dalam praktik sehari-hari. Oleh karena itu, tanpa transformasi pada level institusional dan kultural, reformasi hukum pendidikan akan kehilangan daya emansipatorisnya.

Institusi pendidikan secara khusus memiliki posisi strategis sebagai ruang reproduksi, sekaligus transformasi relasi kuasa. Jika institusi pendidikan tetap beroperasi dalam logika teknokratik dan depolitisasi pendidikan, maka berisiko memperkuat ketimpangan gender dan eksklusi sosial dalam bentuk yang lebih halus dan terlembagakan. Melalui pendidikan kritis dan emansipatoris, institusi pendidikan bisa berperan sebagai ruang pembentukan kesadaran kritis yang memungkinkan peserta didik untuk memahami, mempertanyakan, serta menantang struktur ketidakadilan dalam membentuk kehidupan.

Artinya, reformasi hukum pendidikan Indonesia mensyaratkan pergeseran paradigma yang mendasar dari hukum yang legalistik formal menuju hukum yang progresif, responsif, dan berperspektif feminis. Pergeseran ini bukan hanya menjadi perubahan teknis regulasi, tetapi wujud dari transformasi cara pandang terhadap keadilan, peran negara, dan fungsi sosial pendidikan itu sendiri. Tanpa perubahan paradigma, pendidikan hanya akan terus berfungsi sebagai mekanisme reproduksi ketimpangan dalam balutan netralitas normatif. Namun sebaliknya, dengan pendekatan feminis dan keadilan substantif, pendidikan bisa berpotensi menjadi instrumen emansipasi dan keadilan sosial yang berkelanjutan.

Berdasarkan temuan dan argumentasi dalam riset ini, jelas bahwa upaya mewujudkan pendidikan yang berkeadilan dan berperspektif feminis tidak dapat ditempuh melalui reformasi regulatif yang parsial atau teknokratik. Rekomendasi yang diajukan harus bersifat normatif, bijak, dan

diarahkan pada transformasi struktural, institusional, serta kultural dalam sistem pendidikan nasional. Pendekatan ini menegaskan bahwa hukum pendidikan bukan sekadar instrumen administratif. Hukum ini menjadi perangkat normatif yang berfungsi membentuk orientasi nilai, relasi kuasa, dan praktik sosial dalam penyelenggaraan pendidikan.

1. Manifesto Perubahan: Rekomendasi Normatif untuk Masa Depan

Pertama, rekonstruksi kerangka hukum pendidikan nasional merupakan prasyarat fundamental untuk mewujudkan keadilan substantif dalam sistem pendidikan. Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional tidak lagi memadai, jika hanya dipahami sebagai instrumen pengaturan administratif penyelenggaraan pendidikan. Undang-undang ini harus ditempatkan sebagai perangkat normatif yang secara sadar mengarahkan pendidikan pada tujuan keadilan sosial. Oleh karena itu, revisi legislatif maupun penafsiran progresif terhadap Undang-Undang Sisdiknas perlu secara eksplisit mengadopsi prinsip kesetaraan substantif dan perspektif gender sebagai nilai dasar hukum pendidikan. Rekonstruksi norma nondiskriminasi harus dilakukan lebih dari sekadar larangan perlakuan berbeda secara formal, menjadi kewajiban aktif negara (*positive obligations*) untuk mengidentifikasi, mencegah, dan mengoreksi ketimpangan struktural yang berbasis gender, disabilitas, wilayah, dan kelas sosial. Rekonstruksi ini menjadi hal yang penting karena akan menggeser orientasi hukum pendidikan dari logika netralitas semu menuju keberpihakan normatif yang sah secara konstitusional. Kebijakan afirmatif tidak lagi diposisikan sebagai pengecualian yang harus dibenarkan secara defensif, tetapi menjadi konsekuensi logis dari prinsip persamaan substantif. Perlakuan khusus bagi anak perempuan, penyandang disabilitas, masyarakat adat, dan kelompok marginal lainnya memperoleh legitimasi hukum yang kuat karena bertujuan mengoreksi ketidaksetaraan faktual yang bersifat sistemis dan historis. Artinya, asas persamaan di hadapan hukum tidak dipahami secara kaku sebagai keseragaman perlakuan. Hal ini menjadi komitmen terhadap hasil yang adil dan setara.

Kedua, perlunya menaikkan status prinsip pengarusutamaan gender dari kebijakan administratif sektoral menjadi prinsip hukum yang mengikat secara normatif dalam sistem pendidikan nasional. Selama ini, *gender*

mainstreaming hanya dipahami sebagai kewajiban teknis yang terbatas pada penyusunan dokumen perencanaan atau pelaporan, tanpa implikasi hukum yang nyata terhadap substansi kebijakan. Oleh karena itu, pengarusutamaan gender harus diposisikan sebagai prinsip dasar yang mengikat pembentuk undang-undang, perumus kebijakan, dan penyelenggara pendidikan dalam seluruh tahapan kebijakan, mulai dari perumusan standar nasional pendidikan, desain kurikulum, sistem evaluasi, hingga tata kelola kelembagaan pendidikan. Penguatan normatif ini juga berimplikasi pada perubahan standar akuntabilitas negara. Kegagalan mengintegrasikan perspektif gender dalam kebijakan pendidikan tidak lagi dipandang sebagai kekurangan administratif, tetapi menjadi pelanggaran kewajiban hukum negara dalam pemenuhan hak atas pendidikan yang berkeadilan. Artinya, fungsi dari *gender mainstreaming* tidak hanya sebagai strategi kebijakan, tetapi juga mekanisme normatif untuk memastikan bahwa hukum pendidikan tidak mereproduksi bias gender dalam bentuk yang terselubung dan terlembagakan.

Ketiga, diperlukan penguatan *justiciability* hak atas pendidikan berkeadilan melalui peran peradilan, khususnya MK, sebagai penjaga konstitusi sekaligus penggerak transformasi paradigma hukum. Tafsir konstitusional atas hak pendidikan tidak boleh berhenti pada pengakuan formal terhadap akses pendidikan. Hal ini harus diarahkan secara tegas pada pemenuhan keadilan substantif. Tujuannya adalah untuk membuka ruang bagi pengujian konstitusional terhadap kebijakan pendidikan yang secara normatif tampak netral, tetapi dalam dampaknya mereproduksi ketimpangan gender, diskriminasi terhadap penyandang disabilitas, atau eksklusi sosial terhadap kelompok tertentu. Secara strategis, MK berperan mengembangkan doktrin konstitusional yang sensitif terhadap konteks sosial dan relasi kuasa, termasuk dengan mengadopsi pendekatan *substantive equality* dalam menilai konstitusionalitas kebijakan pendidikan. Peradilan tidak hanya berfungsi sebagai forum koreksi normatif, tetapi juga aktor normatif yang mendorong pergeseran dari hukum pendidikan yang legalistik formal menuju hukum yang progresif, responsif, dan berorientasi pada keadilan sosial. Peran ini menjadi krusial karena akan memastikan bahwa reformasi hukum pendidikan tidak berhenti pada wacana kebijakan dan memperoleh daya paksa normatif yang nyata melalui mekanisme konstitusional.

2. Manifesto Perubahan: Rekomendasi Kebijakan untuk Masa Depan

Pertama, perancangan dan implementasi kebijakan afirmatif berbasis bukti (*evidencebased policy*) harus ditempatkan sebagai strategi kebijakan yang sistemis dan berkelanjutan, bukan sebagai program karitatif atau intervensi sementara. Penggunaan data terpilah berdasarkan gender, disabilitas, wilayah, dan kondisi sosial ekonomi menjadi prasyarat utama yang diperlukan agar terhindar dari pembentukan kebijakan bersifat generalistik dan tidak sensitif terhadap keragaman pengalaman ketidakadilan. Negara tidak hanya berperan sebagai penyedia layanan pendidikan, tetapi juga menjadi manajer keadilan sosial yang secara aktif mengidentifikasi pola eksklusi struktural dalam akses, proses, dan hasil pendidikan. Kebijakan afirmatif seperti beasiswa khusus bagi anak perempuan dari keluarga miskin, skema dukungan pendidikan bagi penyandang disabilitas, atau pembelajaran fleksibel bagi kelompok dengan beban kerja domestik tinggi harus dipahami sebagai instrumen korektif yang sah secara konstitusional dan etis. Menurut perspektif feminis, kebijakan ini bukan perwujudan dari *privileging*. Hal ini adalah mekanisme untuk merestorasi kesempatan yang secara sistematis terhambat oleh relasi kuasa patriarkal dan ketimpangan sosial. Artinya, keberhasilan kebijakan afirmatif tidak bisa hanya diukur dari peningkatan angka partisipasi. Perlu dilakukan analisis terhadap peningkatan angka partisipasi yang mengubah struktur peluang dan relasi sosial dalam sistem pendidikan.

Kedua, perlunya melakukan institusionalisasi penganggaran pendidikan responsif gender (*genderresponsive budgeting*/GRB) sebagai bagian integral dari tata kelola keuangan negara di bidang pendidikan. GRB tidak boleh dipersempit sebagai penandaan anggaran untuk program "perempuan." Namun, harus dijadikan sebagai pendekatan analitis dan politis untuk menilai bagaimana keputusan anggaran memengaruhi laki-laki dan perempuan secara berbeda. Seluruh siklus kebijakan, mulai dari perencanaan, pengalokasian, pelaksanaan, hingga evaluasi harus dilengkapi dengan indikator gender dan inklusivitas yang terukur. Tanpa dukungan anggaran yang memadai dan terarah, pengarusutamaan gender akan berhenti pada tataran diskursif tanpa daya implementatif. Pada konteks ini, analisis anggaran pendidikan harus diarahkan agar bisa mengungkap bias struktural dalam distribusi sumber daya. Misalnya, ketimpangan alokasi antara

wilayah perkotaan dan pedesaan, antara pendidikan umum dan pendidikan inklusif atau antara pembangunan infrastruktur dan peningkatan kapasitas pendidik. Fungsi GRB adalah sebagai mekanisme akuntabilitas publik untuk memastikan bahwa komitmen negara terhadap keadilan substantif diwujudkan dalam pilihan fiskal yang konkret.

Ketiga, pengembangan pendidikan kritis dan emansipatoris harus menjadi orientasi kebijakan yang menjiwai reformasi kurikulum dan praktik pedagogis di seluruh jenjang pendidikan. Pendidikan tidak dapat direduksi menjadi instrumen teknokratik untuk menghasilkan tenaga kerja yang kompetitif secara ekonomi. Hal ini dikarenakan pendekatan sempit ini berpotensi mengabaikan dimensi relasional, kultural, dan politis dari ketidakadilan. Pendidikan harus dipahami sebagai proses pembentukan subjek kritis yang mampu merefleksikan realitas sosial, mengenali ketimpangan, dan berpartisipasi aktif dalam transformasi sosial. Penerapan pedagogi dialogis dan reflektif yang mengakui pengalaman hidup peserta didik sebagai sumber pengetahuan menjadi sangat relevan, khususnya bagi kelompok yang selama ini terpinggirkan dalam sistem pendidikan arus utama. Penguatan kapasitas guru dan dosen dalam perspektif gender, disabilitas, dan keadilan sosial menjadi elemen kunci yang menjembatani norma hukum dengan praktik pedagogis yang adil dan inklusif. Fungsi dari pelatihan berkelanjutan tidak hanya untuk meningkatkan kompetensi teknis, tetapi juga membentuk kesadaran kritis pendidik sebagai aktor perubahan dalam ekosistem pendidikan.

Keempat, penguatan keterlibatan keluarga dan komunitas harus diposisikan sebagai strategi transformasi kultural yang tidak terpisahkan dari reformasi kebijakan pendidikan. Norma sosial dan praktik kultural yang mereproduksi ketimpangan gender seperti pembagian peran domestik yang timpang atau stereotip terhadap kemampuan akademik anak perempuan tidak dapat diubah secara efektif melalui regulasi koersif. Negara perlu mengembangkan pendekatan partisipatif melalui pendidikan publik, dialog sosial, dan kemitraan dengan komunitas lokal untuk mendorong refleksi kolektif atas nilai-nilai yang selama ini dianggap "alami." Pada konteks ini, terjadi pergeseran peran negara yang semula sebagai pengendali normatif menjadi fasilitator perubahan nilai. Artinya, perannya adalah menciptakan ruang deliberatif bagi keluarga dan komunitas untuk menegosiasikan ulang praktik sosial yang diskriminatif. Pendekatan ini menegaskan bahwa

keadilan pendidikan bukan hanya menjadi persoalan kebijakan formal, tetapi termasuk proses sosial yang menuntut keterlibatan aktor-aktor di luar negara secara berkelanjutan. Melalui implementasi rekomendasi kebijakan secara konsisten, terintegrasi, dan berbasis pada prinsip keadilan substantif, hukum pendidikan Indonesia secara nyata berpeluang untuk bertransformasi dari sekadar instrumen administratif menjadi alat emansipasi sosial. Pada akhirnya, pendidikan dengan perspektif feminis tidak hanya berorientasi pada keadilan bagi perempuan, tetapi juga pembangunan sistem pendidikan yang manusiawi, inklusif, berkeadilan bagi seluruh warga negara, serta memperkuat fondasi keadilan sosial dalam kehidupan berbangsa dan bernegara.

DAFTAR PUSTAKA

Alston, P., & Goodman, R. (2013). *International Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.

Asshiddiqie, J. (2006). *Konstitusi dan Konstitusionalisme Indonesia*. Jakarta: Sekretariat Jenderal dan Kepaniteraan Mahkamah Konstitusi.

Asshiddiqie, J. (2010). *Pengantar Ilmu Hukum Tata Negara*. Jakarta: Rajawali Pers.

Bartlett, K. T., & Kennedy, R. (Eds.). (1991). *Feminist Legal Theory: Readings in Law and Gender*. Westview Press.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press. (Karya asli diterbitkan 1998)

Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Butt, S., & Lindsey, T. (2012). *The Constitution of Indonesia: A Contextual Analysis*. Oxford: Hart Publishing.

Charlesworth, H., & Chinkin, C. (2000). *The Boundaries of International Law: A Feminist Analysis*. Manchester: Manchester University Press.

Connell, R. (2007). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
Connell, R. (2009). *Gender: In World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
Cook, R. J. (1994). *Human Rights of Women: National and International Perspectives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Cornwall, A. (2016). *Women's Empowerment: What Works?*. London: Palgrave Macmillan.
Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

Daftar Referensi

Delphy, C. (1984). *Close to home: A Materialist Analysis of Women's Oppression*. London: Hutchinson.
Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice* (3rd ed.). Ithaca: Cornell University Press.
Eide, A. (1989). *The New International Economic Order and the Promotion of Human Rights*. Geneva: United Nations.
Engels, F. (1884). *The Origin of the Family, Private Property and the State*. London: Penguin Classics.
Engels, F. (1884). *The Origin of the Family, Private Property and the State*. London: Penguin Classics.
Federici, S. (2012). *Revolution at point zero: Housework, Reproduction, and Feminist Struggle*. Oakland: PM Press.

Fineman, M. A. (1995). *The Neutered Mother, the Sexual Family, and Other Twentieth Century Tragedies*. New York: Routledge.

Fineman, M. A. (2004). *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*. New York: The New Press.

Fineman, M. A. (2004). *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*. New York: The New Press.

Fineman, M. A. (2004). *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*. New York: The New Press.

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, Volume 1: An introduction*. New York: Pantheon Books.

Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.

Fredman, S. (2011). *Discrimination law* (2nd ed.). Oxford University Press.

Fredman, S. (2011). *Discrimination Law* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fredman, S. (2011). *Discrimination law* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fredman, S. (2011). *Discrimination Law* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fredman, S. (2016). *Discrimination Law* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fredman, S. (2016). *Discrimination law* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Freeman, M. (2011). *Human Rights: An Interdisciplinary Approach*. Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Ginsburg, R. B. (1979). Gender and the Constitution. *University of Cincinnati Law Review*, 44, 1–11.

Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Ithaca: Cornell University Press.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2022). *Pedoman pengarusutamaan gender di bidang pendidikan*. Jakarta: Kemendikbud RI.

Leach, F. (2010). Gender Education and Training. In S. McGrath et al. (Eds.), *Education and Development* (pp. 147–159). London: Routledge.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Harvard University Press.

MacKinnon, C. A. (1991). Reflections on Sex Equality Under Law. *Yale Law Journal*, 100(5), 1281–1328.

MacKinnon, C. A. (2006). *Are Women Human? And Other International Dialogues*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mohanty, C. T. (2003). *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.

Nonet, P., & Selznick, P. (1978). *Law and Society in Transition: Toward Responsive Law*. New York: Harper & Row.

OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Okin, S. M. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. New York: Basic Books.

Olsen, F. (1983). The Family and the Market: A Study of Ideology and Legal Reform. *Harvard Law Review*, 96(7), 1497–1578.

Olsen, F. (1993). Feminism and Critical Legal Theory: An American perspective. *International Journal of the Sociology of Law*, 21(2), 199–215.

Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford: Stanford University Press.

Rahardjo, S. (2009). *Hukum dan Perubahan Sosial: Suatu Tinjauan Teoretis serta Pengalaman-Pengalaman di Indonesia*. Yogyakarta: Genta Publishing.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sadker, D., & Zittleman, K. (2009). *Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and Boys in School and What We Can Do About It*. New York: Scribner.

Saptari, R., & Holzner, B. (2016). *Perempuan, Kerja, dan Perubahan Sosial*. Jakarta: Kalyanamitra.

Sen, A. (1990). Gender and Cooperative Conflicts. In I. Tinker (Ed.), *Persistent Inequalities: Women and World Development* (pp. 123–149). New York: Oxford University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Smart, C. (1989). *Feminism and the Power of Law*. London: Routledge.

Smart, C. (1989). *Feminism and the power of law*. London: Routledge.

Smart, C. (1989). *Feminism and the power of law*. Routledge.

Smart, C. (1992). The Woman of Legal Discourse. *Social & Legal Studies*, 1(1), 29–44.

Smart, C. (1995). *Law, Crime and Sexuality: Essays in Feminism*. London: Sage Publications.

Stromquist, N. P. (2015). *Education and Gender Equality*. Paris: UNESCO.

Stromquist, N. P. (2015). *Education and gender equality*. Paris: UNESCO.

Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to Education Primers No. 3. Raoul Wallenberg Institute.

Tomasevski, K. (2003). *Education Denied: Costs and Remedies*. London: Zed Books.

Tong, R. (2009). *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction* (3rd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

UN General Assembly. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. New York: United Nations.

UN Women. (2018). *Turning Promises into Action: Gender Equality in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN Women.

UNESCO. (2003). *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2018). *Child Marriage: Latest Trends and Future Prospects*. New York: UNICEF.

UNICEF. (2020). *Child Marriage: A Threat to Girls' Education*. New York: UNICEF.

UNICEF. (2020). *Child Marriage: Latest Trends and Future Prospects*. New York: UNICEF.

United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR). (1999). *General Comment No. 13: The Right to Education*. Geneva: United Nations.

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations.

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations.

United Nations. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*. New York: United Nations.

United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. United Nations.

United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York: United Nations.

United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)*. United Nations.

Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*. London: Routledge.

Unterhalter, E. (2007). *Gender, schooling and Global Social Justice*. London: Routledge.

Unterhalter, E. (2019). *Education, Gender and Development*. London: Routledge.

Unterhalter, E., & North, A. (2017). *Education, Poverty and Global Goals for Gender Equality*. London: Routledge.
Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Basil Blackwell.
Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.

Peraturan Perundang-undangan dan Dokumen Resmi

Beijing Declaration and Platform for Action, 1995.
Instruksi Presiden Nomor 9 Tahun 2000 tentang Pengarusutamaan Gender dalam Pembangunan Nasional.
International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), 1966.
Putusan Mahkamah Konstitusi Nomor 011/PUU-III/2005.
Putusan Mahkamah Konstitusi Nomor 13/PUU-VI/2008.
Putusan Mahkamah Konstitusi Nomor 5/PUU-X/2012 tentang Badan Hukum Pendidikan.
Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945.
Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas.



Buku ini hadir untuk menelisik sebuah keyakinan lama tentang benarkah hukum dan aturan pendidikan sudah benar-benar adil? Mitos netralitas hukum dalam sistem pendidikan selama ini ternyata masih terjebak dalam logika formalistik, di mana perlakuan yang seragam justru melenggangkan ketimpangan bagi sebagian kelompok marginal. Melalui sudut pandang *Feminist Legal Theory,* Anda diajak menelusuri bagaimana kebijakan yang tampak objektif masih belum mampu menangkap kenyataan di lapangan. Lebih dari sekadar kritik, buku ini menawarkan jalan keluar melalui rekonstruksi hukum berbasis keadilan substantif. Sebuah rujukan esensial bagi akademisi, pembuat kebijakan, dan penggerak sosial untuk mentransformasikan pendidikan dari instrumen administratif menuju kebebasan bagi semua gender.

Penerbit Deepublish (CV BUDI UTAMA)
Jl. Kaliurang Km 9,3 Yogyakarta 55581
Telp/Fax : (0274) 4533427
Anggota IKAPI (076/DIY/2012)
cs@deepublish.co.id
Penerbit Deepublish
@penerbitbuku_deepublish
www.penerbitdeepublish.com

Kategori : Pendidikan Perempuan
ISBN 978-634-01-2609-9
9 786340 126099