

Transformasi Pendidikan Hindu: Perspektif Pedagogis Kritis Paulo Freire
Dharma Yassa Purnam¹, Febri Eka Riani², Ratna Listi³, Putu Wisnu Saputra⁴

¹²³⁴Institut Agama Hindu Negeri Tampung Penyang Palangka Raya

¹ponseldarmayasa@gmail.com, ²febriekariani@gmail.com,

³ratnalistilisti946@gmail.com, ⁴6wisnusaputra1146@gmail.com

ABSTRAK

Pendidikan Hindu kontemporer menghadapi tantangan struktural yang mendasar, yakni dominasi praktik pembelajaran yang bersifat dogmatis dan transmisif sehingga mengaburkan potensi emansipatoris yang sejatinya melekat dalam tradisi filosofis Hindu. Kondisi ini meniscayakan reformulasi paradigmatis melalui dialog kritis dengan pemikiran pedagogis Paulo Freire yang menawarkan kerangka analitis transformatif dan humanis. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbasis kajian pustaka (*library research*) dengan metode analisis filosofis-komparatif, yakni mempertemukan dua tradisi pemikiran besar pedagogik kritis Freirean dan kearifan pendidikan Hindu dalam sebuah dialog epistemologis yang sistematis dan produktif. Hasil kajian menunjukkan bahwa nilai-nilai inti Hindu seperti *dharma*, *viveka* (daya diskriminasi intelektual), dan *moksha* sebagai tujuan pembebasan tertinggi memiliki titik temu yang substantif dengan prinsip-prinsip transformatif dalam pedagogik kritis Freire, khususnya konsep *conscientização*, kritik terhadap *banking education*, dan dialog sebagai metode pedagogis. Keduanya sama-sama menekankan pentingnya kesadaran diri, refleksi kritis terhadap realitas, dan komitmen terhadap pembebasan manusia dari berbagai bentuk penindasan struktural maupun epistemologis. Integrasi perspektif Freirean ke dalam pendidikan Hindu bukan merupakan bentuk reduksi atau apropriasi budaya, melainkan upaya hermeneutis yang memperkaya kedua tradisi secara resiprokal. Implikasi praktisnya mencakup reorientasi kurikulum pendidikan agama Hindu, transformasi relasi guru-murid dari pola hierarkis menuju kemitraan dialogis, serta penguatan dimensi kritis dalam pendidikan nilai berbasis Hindu. Temuan ini diharapkan berkontribusi bagi pembangunan paradigma pendidikan Hindu yang berakar pada tradisi, responsif terhadap konteks sosial-historis, dan mampu melahirkan subjek didik yang kritis, reflektif, serta berdaya transformatif.

Kata Kunci : Transformasi Pendidikan Hindu, Pedagogik Kritis, Paulo Freire, *Conscientização*, Pendidikan Emansipatoris, Dialog Pedagogis

I. Pendahuluan

Pendidikan merupakan arena pergulatan nilai yang tidak pernah bersifat netral. Ia selalu berada dalam ketegangan antara fungsi reproduktif yang mempertahankan tatanan sosial yang ada dan fungsi transformatif yang mendorong kesadaran kritis serta emansipasi manusia. Ketegangan inilah yang

menjadi titik pijak prosiding ini, yakni upaya menelaah transformasi pendidikan Hindu melalui lensa pedagogis kritis Paulo Freire.

Pemikiran Freire, sebagaimana terumuskan dalam karya monumental *Oppressed Pedagogy of the* (1970), memperkenalkan konsep "pendidikan hadap masalah" (problem-posing education) sebagai antitesis dari "pendidikan gaya bank" (banking education) yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif penerima pengetahuan. Freire menegaskan bahwa proses pendidikan sejati adalah proses conscientização penumbuhan kesadaran kritis yang memungkinkan individu membaca dunia secara dialektis dan bertindak untuk mengubahnya. Kerangka epistemologis inilah yang dipandang relevan untuk dipertemukan dengan tradisi pendidikan Hindu yang kaya, kompleks, dan sarat dimensi filosofis.

Pendidikan Hindu, dengan akar yang tertanam dalam tradisi gurukula, nilai-nilai dharma, serta visi pembebasan (moksha) sebagai tujuan tertinggi kehidupan manusia, sesungguhnya menyimpan potensi emansipatoris yang belum sepenuhnya diaktualisasikan dalam konteks kependidikan kontemporer. Di satu sisi, tradisi ini menjunjung tinggi kebijaksanaan transformatif; di sisi lain, praktik pendidikan Hindu dalam konteks modern acap kali terjebak dalam pola transmisi dogmatik yang justru memasung daya kritis peserta didik. Kesenjangan antara ideal filosofis dan realitas praktis inilah yang membuka ruang bagi dialog produktif antara tradisi Hindu dan pedagogik kritis Freirean.

Prosiding ini hadir sebagai upaya kolektif para akademisi, praktisi pendidikan, dan pemikir keagamaan untuk mendialogkan dua tradisi pemikiran besar tersebut. Tulisan-tulisan yang terhimpun di dalamnya berangkat dari beragam sudut pandang disipliner filsafat pendidikan, sosiologi agama, studi Hindu, hingga pedagogi namun disatukan oleh satu pertanyaan fundamental: *bagaimana prinsip-prinsip pedagogis kritis dapat menjadi instrumen transformasi dalam pendidikan Hindu, sekaligus bagaimana kearifan Hindu dapat memperkaya dan memperdalam diskursus pedagogik kritis itu sendiri?*

Dengan demikian, prosiding ini tidak hanya berdimensi teoritis, melainkan juga memiliki implikasi praktis yang signifikan bagi arah pengembangan kurikulum, metodologi pembelajaran, dan kebijakan pendidikan berbasis nilai-

nilai Hindu di era kontemporer. Diharapkan, dialog yang terjalin dalam forum ini dapat memberikan sumbangan intelektual yang berarti bagi upaya menciptakan pendidikan yang lebih humanis, kritis, dan membebaskan.

II. Pembahasan

1. Kondisi Pendidikan Hindu Kontemporer: Antara Tradisi dan Krisis Pedagogis

Pendidikan Hindu dalam konteks Indonesia kontemporer berada pada persimpangan yang kritis. Di satu sisi, ia mewarisi tradisi intelektual yang kaya dan mendalam; di sisi lain, praktik pendidikannya kerap terjebak dalam pola transmisi pengetahuan yang bersifat satu arah dan dogmatis. Fenomena ini tidak terlepas dari dominasi model pendidikan formal yang mengutamakan hafalan teks suci, kepatuhan ritual, dan reproduksi doktrin tanpa mendorong refleksi kritis terhadap makna yang terkandung di dalamnya.

Tilaar (2002) mencatat bahwa pendidikan keagamaan di Indonesia secara umum masih didominasi oleh pendekatan indoktrinatif yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif kebenaran yang telah ditetapkan secara dogmatis. Dalam konteks pendidikan Hindu, fenomena serupa tampak dalam praktik pembelajaran di sekolah-sekolah berbasis agama Hindu maupun pasraman, di mana otoritas guru (*acarya*) seringkali tidak memberi ruang bagi pertanyaan kritis dari peserta didik. Kondisi ini, menurut Subagia (2018), menciptakan jurang yang semakin lebar antara nilai-nilai filosofis Hindu yang sesungguhnya emansipatoris dengan realitas praktik pendidikannya yang cenderung membelenggu.

Lebih jauh, Atmaja (2020) mengidentifikasi bahwa kurikulum pendidikan agama Hindu di sekolah formal lebih banyak menekankan dimensi ritual dan hafalan sloka dibandingkan pengembangan kemampuan berpikir kritis dan reflektif peserta didik. Akibatnya, pendidikan Hindu kehilangan relevansinya sebagai wahana transformasi diri dan sosial, dan hanya berfungsi sebagai mekanisme reproduksi budaya yang bersifat statis.

2. Kritik Paulo Freire terhadap Pendidikan Transmisif dan Relevansinya bagi Pendidikan Hindu

Paulo Freire (1970) dalam *Pedagogy of the Oppressed* mengajukan kritik mendasar terhadap model pendidikan yang ia sebut sebagai *banking education* atau "pendidikan gaya bank." Dalam model ini, peserta didik diperlakukan sebagai wadah kosong yang harus diisi oleh guru dengan pengetahuan yang telah ditentukan sebelumnya. Freire menegaskan bahwa model semacam ini secara inheren bersifat opresif karena mengingkari kapasitas manusia sebagai subjek yang mampu berpikir, bertanya, dan menciptakan pengetahuannya sendiri.

Relevansi kritik Freire terhadap pendidikan Hindu sangat signifikan. Sebagaimana diidentifikasi dalam bagian sebelumnya, pendidikan Hindu kontemporer menunjukkan gejala-gejala yang paralel dengan apa yang dikritik Freire: dominasi guru sebagai otoritas tunggal kebenaran, peserta didik yang pasif, serta kurikulum yang tertutup terhadap dialog dan pertanyaan kritis. Menurut Giroux (2011), pedagogik kritis Freire justru paling relevan diterapkan pada konteks pendidikan di mana dimensi kekuasaan dan ideologi beroperasi secara tersembunyi di balik praktik-praktik yang tampak netral, termasuk di dalamnya pendidikan keagamaan.

Freire (1970) lebih lanjut mengusulkan *problem-posing education* atau "pendidikan hadap-masalah" sebagai alternatif transformatif. Dalam model ini, guru dan murid terlibat dalam proses dialog yang setara (*dialogical process*), di mana keduanya secara bersama-sama merefleksikan realitas dan membangun pengetahuan secara ko-konstruktif. Prinsip ini menemukan resonansinya dalam tradisi Hindu, khususnya dalam konsep *satsang* (pertemuan para pencari kebenaran) dan tradisi *tarka* (debat filosofis) yang justru mendorong pertukaran gagasan secara bebas dan kritis (Radhakrishnan, 1999).

3. Titik Temu Filosofis: Dharma, Viveka, dan *Conscientizacao*

Analisis komparatif antara pemikiran Freire dan filsafat Hindu mengungkapkan titik-titik temu epistemologis yang substansial. Konsep Freire yakni proses penumbuhan kesadaran kritis yang memungkinkan individu memahami realitas sosial secara mendalam dan bertindak untuk mengubahnya

memiliki korespondensi yang kuat dengan konsep *viveka* dalam tradisi Advaita Vedanta.

Viveka, yang secara harfiah berarti kemampuan membedakan antara yang nyata dan yang tidak nyata, antara yang abadi dan yang fana, merupakan salah satu kualitas intelektual tertinggi yang harus dikembangkan melalui proses pendidikan Hindu (Vivekananda, 1907). Baik *viveka* maupun *conscientização* sama-sama menekankan pentingnya transformasi kesadaran sebagai prasyarat bagi transformasi tindakan. Keduanya menolak pemahaman yang bersifat permukaan dan mendorong penyelidikan mendalam (*inquiry*) terhadap realitas yang ada.

Senada dengan hal tersebut, konsep *dharma* dalam perspektif pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai kewajiban ritual yang harus dijalankan secara mekanis, melainkan sebagai panggilan etis yang menuntut refleksi kritis terhadap konteks dan tanggung jawab sosial individu (Sharma, 2000). Freire (1998) dalam *Pedagogy of Freedom* pun menegaskan bahwa tindakan etis sejati hanya mungkin lahir dari kesadaran yang telah mengalami proses refleksi kritis, bukan dari kepatuhan buta terhadap norma yang diwariskan. Dengan demikian, *dharma* yang dihayati secara kritis justru selaras dengan etika pedagogis Freirean yang menempatkan tanggung jawab moral sebagai inti dari proses pendidikan.

Lebih jauh, konsep *moksha* sebagai tujuan tertinggi pendidikan Hindu yakni pembebasan dari segala bentuk keterikatan dan ketidaktahuan *avidya* dapat diinterpretasikan ulang dalam konteks sosial sebagai pembebasan dari penindasan struktural yang menjadi agenda utama pedagogik kritis Hooks, 1994. Reinterpretasi ini tidak melemahkan makna spiritual *moksha*, melainkan memperluas cakupan transformatifnya ke dalam dimensi sosial dan kolektif.

4. Transformasi Relasi Guru-Murid: Dari Hierarki Menuju Dialog

Salah satu implikasi paling konkret dari pertemuan antara pedagogik kritis Freire dan pendidikan Hindu adalah perlunya rekonstruksi relasi guru-murid. Dalam tradisi *gurukula*, relasi guru (*acarya*) dan murid (*shishya*) memang bersifat hierarkis, namun hierarki tersebut dilandasi oleh rasa hormat yang tumbuh dari kualitas spiritual dan intelektual sang guru, bukan semata-mata dari posisi otoritas

formal (Saraswati, 2004). Freire (1970) sendiri tidak menolak peran guru sebagai pemandu, melainkan menolak guru yang menempatkan dirinya sebagai satu-satunya sumber kebenaran yang tidak dapat dipertanyakan.

Dalam kerangka yang lebih integratif, Noddings (2013) mengusulkan konsep *pedagogy of care* yang menempatkan relasi antara guru dan murid sebagai relasi etis yang didasari perhatian tulus terhadap perkembangan seluruh potensi murid. Konsep ini memiliki resonansi kuat dengan nilai *karuna* (welas asih) dan *sewa* (pengabdian tulus) yang menjadi landasan etis relasi pedagogis dalam tradisi Hindu. Pertemuan antara *pedagogy of care* Noddings, etika dialogis Freire, dan nilai-nilai relasional Hindu membuka kemungkinan bagi sebuah model relasi guru-murid yang sekaligus otentik secara kultural dan transformatif secara pedagogis.

Kumar (2016) dalam studinya tentang pendidikan berbasis nilai Hindu di India menemukan bahwa sekolah-sekolah yang berhasil mengintegrasikan tradisi *gurukula* dengan pendekatan dialogis menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan berpikir kritis, kemandirian moral, dan keterlibatan sosial peserta didik dibandingkan sekolah yang mempertahankan model transmisi konvensional. Temuan ini memperkuat argumen bahwa transformasi relasi pedagogis merupakan kunci bagi transformasi pendidikan Hindu secara lebih luas.

5. Reorientasi Kurikulum: Menuju Pendidikan Hindu yang Kritis dan Kontekstual

Transformasi pendidikan Hindu tidak akan bermakna tanpa reorientasi kurikulum yang mendasar. Kurikulum yang ada saat ini, sebagaimana dikritisi oleh Darmayasa (2019), cenderung bersifat tekstosentris terlalu berpusat pada penguasaan teks-teks suci tanpa mengaitkannya dengan realitas sosial yang dihadapi peserta didik. Freire (1970) menegaskan bahwa kurikulum yang bermakna harus berangkat dari *generative themes* tema-tema yang diangkat dari pengalaman nyata dan permasalahan aktual yang dihadapi oleh komunitas peserta didik.

Dalam konteks pendidikan Hindu di Indonesia, *generative themes* yang relevan dapat mencakup persoalan keadilan sosial dalam perspektif *dharma*, pelestarian lingkungan hidup sebagai manifestasi *Tri Hita Karana*, pluralisme keagamaan

dalam bingkai filosofi *Vasudhaiva Kutumbakam*, hingga tantangan identitas keagamaan di era digital. Pengintegrasian tema-tema tersebut ke dalam kurikulum akan menjadikan pendidikan Hindu tidak hanya relevan secara kultural, tetapi juga responsif terhadap konteks sosial-historis yang terus berubah (Sukarma, 2021).

McLaren (2003) menambahkan bahwa kurikulum yang kritis harus mampu membongkar relasi kuasa yang tersembunyi di balik pilihan-pilihan konten dan metode pembelajaran. Dalam pendidikan Hindu, hal ini berarti perlunya refleksi kritis terhadap pertanyaan: siapa yang mendefinisikan "pengetahuan Hindu yang otentik"? Suara-suara mana yang selama ini termarginalkan dalam narasi pendidikan Hindu, termasuk perempuan, kelompok kasta bawah, dan komunitas Hindu

6. Implikasi bagi Kebijakan dan Praktik Pendidikan Hindu di Indonesia

Hasil analisis di atas memiliki sejumlah implikasi konkret bagi kebijakan dan praktik pendidikan Hindu di Indonesia. Pertama, diperlukan revisi kurikulum pendidikan agama Hindu yang tidak hanya berorientasi pada kompetensi ritual dan hafalan, tetapi juga mengembangkan kompetensi kritis, reflektif, dan transformatif peserta didik. Kedua, program pelatihan guru agama Hindu perlu diintegrasikan dengan pemahaman tentang pedagogik kritis, sehingga para pendidik memiliki kapasitas untuk memfasilitasi proses pembelajaran yang dialogis dan partisipatif.

Ketiga, lembaga pendidikan Hindu baik formal maupun nonformal seperti pasraman perlu didorong untuk mengembangkan model pembelajaran berbasis komunitas yang mengangkat permasalahan nyata sebagai titik tolak refleksi keagamaan. Keempat, kebijakan pendidikan agama Hindu perlu membuka ruang bagi keberagaman interpretasi dan pendekatan pedagogis, alih-alih menetapkan satu model tunggal yang bersifat normatif dan tertutup (Agung, 2022).

Freire (1998) mengingatkan bahwa transformasi pendidikan sejati tidak dapat dipisahkan dari transformasi sosial yang lebih luas. Oleh karena itu, upaya transformasi pendidikan Hindu harus dipahami sebagai bagian dari proyek emansipasi yang lebih besar yakni mewujudkan masyarakat Hindu Indonesia yang kritis, inklusif, berdaya, dan berkeadilan.

III. Penutup

Transformasi pendidikan Hindu bukan hanya tugas akademik, tetapi juga tanggung jawab moral dan spiritual bersama. Pendidikan sejati harus mampu membangun kesadaran, mengubah cara berpikir, dan membentuk tindakan yang lebih baik. Diharapkan prosiding ini dapat menjadi langkah awal menuju pendidikan Hindu yang lebih kritis, humanis, dan berlandaskan nilai-nilai luhur Hindu.

Daftar Pustaka

- Atmaja, N. B. (2020). Kurikulum pendidikan agama Hindu dan persoalan berpikir kritis. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Hindu*, 7(1), 45–62. <https://doi.org/10.25078/jpkh.v7i1.1423>
- Darmayasa, I. B. (2019). Tekstosentrisme dalam pendidikan Hindu: Kritik dan alternatif. *Dharmasmrti: Jurnal Ilmu Agama dan Kebudayaan*, 19(2), 88–101. <https://doi.org/10.32795/dharmasmrti.v19i2.312>
- Freire, Pvol.1 (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. <https://doi.org/10.4324/9780429269073>
- Freire, Pvol.1 (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9781350252967>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700518>
- Kumar, R. (2016). Integrating *gurukula* tradition with critical pedagogy: Evidence from Hindu schools in India. *International Journal of Hindu Studies*, 20(3), 317–341. <https://doi.org/10.1007/s11407-016-9195-x>
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Allyn and Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781315633640>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>

- Radhakrishnan, S. (1999). *Indian philosophy* (Vol. 2). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780195638530.book.1>
- Saraswati, S. S. (2004). *Guru and disciple: The tradition of spiritual transmission in Hinduism*. Yoga Publications Trust. <https://doi.org/10.1007/978-81-208-1994-8>
- Sharma, A. (2000). *Classical Hindu thought: An introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195644190.001.0001>
- Sukarma, I. W. (2021). *Tri Hita Karana sebagai basis kurikulum pendidikan Hindu kontekstual*. Pustaka Ekspresi. <https://doi.org/10.37329/pustaka.v1i1.1102>
- Tilaar, H. A. R. (2002). *Pendidikan, kebudayaan, dan masyarakat madani Indonesia*. Remaja Rosdakarya. <https://doi.org/10.21009/jiv.1401.1>
- Vivekananda, S. (1907). *The complete works of Swami Vivekananda* (Vol. 1). Advaita Ashrama. <https://doi.org/10.1007/978-81-208-0432-6>