Jurnal Serunai Ilmu Pendidikan
Vol. 12 No.1, Juli 2026
e-ISSN 2621 – 2676, p-ISSN 2528 - 0775

PARADOKS PROGRESIVISME DI INDONESIA: ANTARA OTONOMI KURIKULUM DAN KESIAPAN PEDAGOGIS GURU

Resty Wahyuni (restyhamdi1@gmail.com)
Prof. Dr. Mahriyuni, M.Hum. (yuni.mahri@yahoo.com)

Program Doktor Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara

ABSTRAK

Artikel konseptual ini bertujuan untuk membedah akar epistemologis filsafat progresivisme dan mengkritisi paradoks penerapannya dalam dunia pendidikan modern, khususnya pada Kurikulum Merdeka di Indonesia era digital. Melalui metode *Critical Literature Review* (kajian literatur kritis), artikel ini mengkaji pemikiran klasik John Dewey, William H. Kilpatrick, dan George R. Knight, yang kemudian dikonfrontasikan secara dialektis dengan temuan empiris kontemporer (2022–2026). Hasil kajian menunjukkan bahwa progresivisme secara konsisten menawarkan paradigma yang memanusiakan siswa melalui prinsip pembelajaran yang berpusat pada siswa (*student-centered learning*), metode proyek, dan penciptaan ruang kelas yang demokratis berbasis pengalaman. Namun, analisis kritis artikel ini menemukan manifestasi paradoks baru di lapangan: perluasan otonomi kurikulum secara formal tidak serta-merta bertransformasi menjadi otonomi pedagogis yang substantif. Terjadi fenomena *decoupling* (pemutusan) di mana dokumen administratif sekolah tampil sangat progresif, namun praktik pembelajaran di dalam ruang kelas tetap didominasi oleh pendekatan konvensional (*teacher-dominated*). Kendala ini dipicu oleh kecemasan pedagogis (*pedagogical anxiety*) akibat belum siapnya kompetensi guru secara menyeluruh, kultur sekolah yang hierarkis, serta ketimpangan infrastruktur digital-profesional antarwilayah. Artikel ini menyimpulkan bahwa transisi menuju pendidikan progresif di Indonesia hanya akan berhasil jika desentralisasi kurikulum dibarengi dengan penguatan kapasitas pedagogi guru melalui model pendampingan dialogis berkelanjutan.

Kata Kunci: *Progresivisme, Epistemologi, Kurikulum Merdeka, Kesiapan Pedagogis, Decoupling, Otonomi Simbolik.*

ABSTRACT

This conceptual article aims to dissect the epistemological roots of progressive educational philosophy and critically examine the paradox of its implementation in modern education, specifically within Indonesia's Kurikulum Merdeka (Independent Curriculum) in the digital era. Utilizing a Critical Literature Review method, this study examines the classical thoughts of John Dewey, William H. Kilpatrick, and George R. Knight, dialectically confronting them with contemporary empirical findings spanning 2022–2026. The analysis reveals that progressivism consistently offers a humanizing paradigm for students through the principles of student-centered learning, the project method, and the creation of democratic, experience-based classrooms. However, critical analysis uncovers a emerging paradox in the field: the formal expansion of curriculum autonomy does not automatically transform into substantive pedagogical autonomy. A phenomenon of decoupling occurs, wherein school administrative documents appear highly progressive, yet actual classroom instructional practices remain heavily teacher-dominated. This constraint is triggered by pedagogical anxiety resulting from a widespread lack of teacher competence readiness, hierarchical school cultures, and regional disparities in digital-professional infrastructure. This article concludes that the transition toward progressive education in Indonesia will only succeed if curriculum decentralization is coupled with the strengthening of teachers' pedagogical capacity through sustainable, dialogic mentorship models.

Keywords: *Progressivism, Epistemology, Kurikulum Merdeka, Pedagogical Readiness, Decoupling, Symbolic Autonomy.*

I. PENDAHULUAN

Pendidikan pada hakikatnya merupakan proses dinamis untuk mengembangkan seluruh potensi manusia agar mampu beradaptasi dengan disrupsi dan perubahan zaman. Sepanjang sejarahnya, transformasi praktik pendidikan selalu merefleksikan pergeseran sosial, budaya, ekonomi, serta ilmu pengetahuan. Di antara berbagai mazhab filsafat kependidikan, aliran progresivisme menempati posisi epistemologis yang sangat kuat dalam memengaruhi arah kebijakan dan reformasi kurikulum modern di berbagai belahan dunia, termasuk Indonesia.

Lahir pada akhir abad ke-19 dan berkembang pesat di Amerika Serikat pada awal abad ke-20, progresivisme muncul sebagai antitesis radikal terhadap doktrin pendidikan tradisional (Reese, 2001). Sekolah konvensional pada masa itu dikritik keras karena mekanistik, kaku, otoriter, berpusat sepenuhnya pada guru (*teacher-centered*), dan menjebak siswa dalam metode hafalan tanpa makna (*rote learning*). Pola reduksionis tersebut dinilai menjauhkan peserta didik dari realitas kehidupan nyata serta memasung keunikan minat dan bakat individu. Sebagai alternatif yang humanis, progresivisme menawarkan gagasan bahwa sekolah harus diubah menjadi miniatur masyarakat yang demokratis sekaligus laboratorium sosial bagi siswa untuk belajar mengolah pengalaman secara reflektif dan terus-menerus (Dewey, 1916).

Memasuki abad ke-21, relevansi pemikiran progresif ini kembali menguat seiring dengan masifnya arus globalisasi dan transformasi teknologi kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence*). Peserta didik masa kini dituntut menguasai kecakapan kompleks tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills*), yang meliputi kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (Bhardwaj et al., 2025). Tumbuhnya kompetensi ini meniscayakan adanya reorientasi ruang kelas dari yang semula pasif menjadi ekosistem yang aktif dan eksploratif. Di Indonesia, manifestasi formal dari pembaruan ini terejawantahkan secara masif dalam penerapan Kurikulum Merdeka. Kebijakan ini mengedepankan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), fleksibilitas materi esensial, dan pemberian otonomi yang luas baik bagi guru maupun satuan pendidikan.

Meskipun prinsip-prinsip progresivisme yang mendasari Kurikulum Merdeka dinilai ideal secara normatif, terdapat celah masalah nyata (*research gap*) ketika konsep abad ke-20 ini diintegrasikan ke dalam ekosistem persekolahan Indonesia saat ini. Banyak kajian akademik terdahulu hanya berfokus pada kecocokan teoretis-romantis antara Kurikulum Merdeka dan prinsip progresif, namun cenderung menutup mata terhadap realitas empiris di lapangan. Terdapat risiko nyata di mana makna "kebebasan belajar" mengalami reduksi atau bias akibat benturan kultural di tingkat akar rumput. Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini bertujuan membedah struktur epistemologis progresivisme, melacak sejarah dan pemikiran tokoh utamanya, serta menyintesiskan "paradoks" kritis yang lahir dari kesenjangan antara otonomi kurikulum kebijakan di atas kertas dengan kesiapan pedagogis riil guru di dalam kelas.

II. METODE

Artikel konseptual ini disusun menggunakan metode Kajian Literatur Kritis (*Critical Literature Review*) dengan

pendekatan sintesis konseptual-dialektis. Fokus utama analisis dilakukan dengan menelusuri naskah-naskah primer filsafat pendidikan untuk memetakan dimensi teoretis orisinal dari pemikiran John Dewey dan William H. Kilpatrick. Guna menjaga aktualitas dan validitas temuan, konsep-konsep klasik tersebut kemudian dikonfrontasikan dengan data empiris serta studi implementasi kurikulum yang diterbitkan pada jurnal ilmiah bereputasi, baik nasional maupun internasional, dalam kurun waktu lima tahun terakhir (2022–2026).

Langkah-langkah analisis kritis dalam penelitian ini meliputi tiga tahapan utama:

1. Eksplorasi teoretis terhadap dimensi ontologi dan epistemologi progresivisme.
2. Pemetaan hubungan konseptual prinsip-prinsip progresif dengan struktur operasional Kurikulum Merdeka.
3. Evaluasi dan sintesis kritis terhadap kendala sistemik, faktor psikologis guru, serta manifestasi paradoks implementasi kurikulum di lapangan.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Ontologi dan Epistemologi Progresivisme

Secara filosofis, progresivisme bukanlah sebuah pemikiran yang berdiri sendiri, melainkan berakar kuat pada tradisi filsafat Pragmatisme khususnya instrumentalisme dan eksperimentalisme yang berpadu dengan pandangan naturalisme modern. Aliran ini melihat realitas tidak sebagai sesuatu yang statis, mutlak, atau selesai, melainkan sebagai sebuah proses perubahan yang terus berjalan dan dinamis (*becoming*). Oleh karena itu, dari sudut pandang ontologi, progresivisme memandang kebenaran sebagai sesuatu yang bersifat tentatif, eksperimental, dan kontekstual. Sebuah gagasan atau pengetahuan tidak dinilai dari keabadian dogmatisnya, melainkan dari fungsinya dalam memecahkan masalah nyata kehidupan (*problem-solving*).

Pada ranah epistemologi, pengetahuan dipahami sebagai hasil interaksi timbal balik (*transaksi*) langsung antara siswa yang aktif dengan lingkungan sosial dan fisiknya. Progresivisme menolak keras pandangan konvensional-empiris yang menganggap pengetahuan sebagai kumpulan fakta mati yang sekadar dipindahkan dari kepala guru ke dalam memori murid. Pengetahuan justru lahir, tumbuh, dan teruji melalui proses konstruksi berpikir aktif berbasis pengalaman langsung (*experiential learning*). Filsafat ini menghapus sekat kaku antara subjek yang belajar (murid) dan objek yang dipelajari (materi). Konsep *learning by doing* menegaskan bahwa kemampuan berpikir kritis siswa hanya akan terangsang secara optimal apabila mereka dihadapkan pada masalah-masalah konkret dan autentik yang menuntut resolusi praktis dalam kehidupan sehari-hari.

B. Lintasan Sejarah dan Pemikiran Tokoh Kunci

Gerakan progresivisme mengkristal pada akhir abad ke-19 di Amerika Serikat sebagai respons sosiologis terhadap dampak masif Revolusi Industri, urbanisasi, dan pola hidup mekanis yang dinilai mereduksi nilai-nilai kemanusiaan (Reese, 2001). Sekolah tradisional pada era itu dirancang mirip pabrik manufaktur (Tayloristik) yang menekankan kepatuhan buta, standardisasi massal, dan pengekangan kebebasan

individu. Progresivisme hadir mendobrak kondisi tersebut lewat dua arus gerakan yang saling berkelindan: progresivisme administratif yang membenahi efisiensi organisasi sekolah, dan progresivisme pedagogis yang fokus mengembalikan hakikat kemanusiaan dan hak belajar anak di dalam ruang kelas (Labaree, 2005).

Terdapat beberapa tokoh sentral yang menjadi tiang pancang intelektual aliran ini

1. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778): Peletak dasar pandangan naturalis-romantis yang percaya bahwa anak tumbuh mengikuti hukum alamnya sendiri yang unik. Pemikiran filosofisnya menjadi pemantik awal bagi para tokoh progresif abad ke-20 untuk memperjuangkan bahwa intervensi pendidikan tidak boleh bersifat koersif atau dipaksakan dari luar, melainkan harus memfasilitasi pertumbuhan alami anak secara inklusif.
2. Francis Wayland Parker (1837–1902): Perintis praktis pendidikan progresif yang secara radikal mereformasi kurikulum sekolah dengan menghapuskan metode hafalan mekanis, serta menggantinya dengan pembelajaran berbasis inkuiri, geografi lapangan, dan ekspresi seni (Reese, 2001). Eksperimentasi Parker di Cook County Normal School berhasil membuktikan bahwa sekolah dapat dikelola tanpa sistem hukuman koersif, sebuah pencapaian yang membuat John Dewey sendiri menobatkan Parker sebagai pelopor utama atau "Bapak Pendidikan Progresif" di Amerika Serikat (Weiss, 1962).
3. John Dewey (1859–1952): Tokoh utama yang merumuskan landasan filosofis progresivisme secara komprehensif bahwa pendidikan pada dasarnya adalah rekonstruksi pengalaman hidup yang tertata, sosial, dan dinamis. Dewey mengingatkan secara tegas dalam karyanya bahwa progresivisme bukan berarti memberikan kebebasan mutlak yang liar dan tanpa arah kepada anak (*laissez-faire*), melainkan mengarahkan kebebasan tersebut lewat pengalaman yang mendidik (*educative experience*) (Dewey, 2018).
4. William Heard Kilpatrick (1871–1965): Murid utama Dewey yang menerjemahkan konsep-konsep filosofis abstrak gurunya menjadi metode praktis di kelas melalui Metode Proyek (*The Project Method*). Kilpatrick menekankan bahwa proses belajar yang efektif harus didorong oleh tujuan, motivasi intrinsik, dan niat dari dalam diri siswa itu sendiri (*purposeful activity*) yang dijalankan secara kolaboratif dalam konteks sosial (Kilpatrick, 1925).

C. Prinsip Utama dan Karakteristik Kelas Progresif

Praktik pendidikan progresif menuntut perubahan total pada pengelolaan ruang kelas dan ekosistem pembelajaran. Karakteristik utamanya dapat dipetakan ke dalam empat poin penting:

1. Pembelajaran Berpusat pada Siswa (*Student-Centered Learning*): Siswa

diposisikan sebagai subjek yang aktif bergerak mencari tahu, melakukan inkuiri, dan mengonstruksi makna, bukan botol kosong yang pasif menerima kucuran informasi (Afriliany et al., 2024; Bhardwaj et al., 2025).

2. Guru sebagai Fasilitator: Peran guru mengalami rekonstruksi radikal, bergeser dari penguasa tunggal informasi dan otoritas kelas menjadi pembimbing, penyedia fasilitas (*scaffolder*), dan mitra dialog bagi siswa (Tang, 2023).
3. Iklim Kelas yang Demokratis: Sekolah dikelola sebagai miniatur masyarakat kecil yang menumbuhkan nilai-nilai toleransi, kerja sama, saling menghormati, dan gotong royong melalui aktivitas kolaboratif (Knight, 2013).
4. Evaluasi yang Autentik: Penilaian tidak bertumpu pada ujian akhir sumatif berbasis hafalan teks (*rote learning*), melainkan melihat perkembangan proses belajar secara holistik melalui portofolio, penilaian formatif, dan refleksi proyek nyata.

Untuk melihat kontras epistemologis ini secara lebih jelas, Tabel 1 merangkum perbedaan mendasar antara kedua paradigma tersebut:

Tabel 1: Kontras Paradigma Pendidikan Tradisional dan Progresif

Aspek	Pendidikan Tradisional	Pendidikan Progresif
Fokus Belajar	Materi pelajaran (*content-heavy*) dan otoritas guru	Pengalaman nyata, inkuiri, dan pemecahan masalah
Peran Pendidik	Sumber informasi tunggal yang kaku dan instruktif	Fasilitator, pembimbing, dan desainer kegiatan
Karakter Siswa	Pasif, mendengarkan, dan bekerja secara individual	Aktif, mandiri, agensi tinggi, dan kolaboratif
Model Evaluasi	Ujian sumatif tertulis berskala besar (*high-stakes test*)	Penilaian formatif, portofolio, dan refleksi proyek
Orientasi Akhir	Menghafal informasi masa lalu untuk standardisasi	Membentuk kecerdasan adaptif untuk masa depan

D. Relevansi dalam Kebijakan Kurikulum Merdeka di Indonesia

Kurikulum progresif memiliki sifat bawaan yang menolak kekakuan; ia harus fleksibel dan terus berkembang mengikuti gerak zaman. Di Indonesia, nilai-nilai dasar progresivisme menemukan wadah artikulasi resminya dalam Kurikulum Merdeka. Keselarasan konsep ini terlihat jelas pada tiga pilar utama kebijakan: pembelajaran terdiferensiasi (*differentiated instruction*) yang menghargai keberagaman karakteristik murid, fokus pada materi esensial agar tidak membebani kapasitas kognitif, serta penguatan karakter melalui Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) (Khoirunnisa et al., 2024).

Kajian akademik kontemporer memperlihatkan bahwa rancangan Kurikulum Merdeka bernafas sama dengan filsafat progresivisme karena menempatkan otonomi dan agensi siswa sebagai penggerak utama kelas (Ramadani & Desyandri, 2024; Siska & Faizah, 2025).

Melalui pengerjaan proyek-proyek yang kontekstual, siswa dilatih untuk peka terhadap masalah sosial di sekitarnya, merekonstruksi pengalaman tersebut, dan melahirkan solusi nyata. Secara konseptual, arah reformasi ini dinilai sangat selaras dengan gagasan Ki Hadjar Dewantara tentang menuntun potensi kodrati anak demi mencapai kemerdekaan belajar yang berbasis nilai lokal dan nasional (Trisnawati et al., 2025; Afriliany et al., 2024).

E. Manifestasi Paradoks dan Kesenjangan di Lapangan

Meskipun membawa banyak pembaruan yang humanis, analisis kritis berbasis data empiris terbaru menunjukkan adanya "Paradoks Progresivisme" yang akut di Indonesia. Paradoks ini bukan terletak pada kelemahan ideologi progresivisme itu sendiri, melainkan pada jurang yang lebar antara perluasan otonomi kurikulum di tingkat kebijakan dengan kesiapan pedagogis guru di tingkat tapak kelas (Mufid et al., 2026; Studi et al., 2025).

1. Fenomena *Decoupling* dan Otonomi Simbolik

Kesenjangan paling krusial yang ditemukan dalam literatur adalah terjadinya *decoupling* (pemutusan) antara ranah administratif dan praktis (Pak et al., 2020). Sekolah secara formal tampak sangat progresif: memiliki dokumen kurikulum operasional yang canggih, mengunggah modul ajar yang sesuai regulasi, dan melengkapi perangkat P5. Namun, ketika pintu ruang kelas ditutup, observasi empiris menunjukkan bahwa praktik pengajaran nyata tetap didominasi oleh guru (*teacher-dominated*), bersandar pada metode ceramah konvensional, dan minim inkuiri (Mufid et al., 2026). Otonomi yang dijanjikan oleh kurikulum baru sering kali berakhir sebagai otonomi simbolik (*symbolic autonomy*). Guru diberikan kebebasan formal untuk merancang pembelajaran secara mandiri, tetapi karena kapasitas sekolah dan akses pelatihan profesional yang terbatas, mereka cenderung mereplikasi format baku dari pemerintah tanpa adanya transformasi pedagogi yang mendalam (Studi et al., 2025; Nihayah et al., 2023).

2. Kesiapan Pedagogis yang Bersyarat dan Kecemasan Guru

Bukti empiris menunjukkan bahwa sebagian besar guru di Indonesia menerima arah reformasi kurikulum ini secara positif pada tingkat kognitif dan psikologis (Kumayas et al., 2025). Namun, dukungan normatif ini tersendat akibat lemahnya penguasaan teknis-pedagogis (Rifaldi et al., 2026). Guru dilaporkan belum siap mengimplementasikan pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated learning*) pada aspek konten dan proses akibat besarnya ukuran kelas (*large class size*), keterbatasan waktu perencanaan, dan tingginya variasi kesiapan siswa di awal tahun ajaran (Sofiana et al., 2024; Kristiyuana et al., 2025).

Kondisi ini melahirkan apa yang disebut sebagai **kecemasan pedagogis** (*pedagogical anxiety*). Ketika kebebasan dan otonomi dilepaskan tanpa adanya bimbingan

bertahap (*scaffolding*) yang memadai dari sistem, guru mengalami disorientasi di dalam ruang kelas (So et al., 2024). Ketidaksiapan ini mencakup kesulitan menyusun asesmen diagnostik-formatif dan mengonseptualisasikan P5 secara lintas disiplin, yang pada akhirnya membuat proyek karakter sering kali terjebak menjadi formalitas pembuatan produk fisik atau pameran kosmetik tanpa kedalaman proses refleksi (Trisnawati et al., 2025).

3. **Ketimpangan Sistemik dan Risiko Era Digital**

   Paradoks progresivisme di Indonesia diperparah oleh faktor ketimpangan sosio-ekografis yang tajam. Di wilayah rural atau sekolah dengan sumber daya minim, model belajar berbasis proyek yang menuntut fasilitas teknologi dan internet justru memicu kebingungan struktural (Amalo & Lehar, 2025; Huliyah et al., 2024). Selain itu, beban administratif yang tetap tinggi dan fragmentasi program pelatihan formal satu kali (*one-shot workshop*) membuat ruang bagi guru untuk merefleksikan kualitas pembelajarannya menjadi sangat tereduksi (Waloyo et al., 2026). Di era digital, kebebasan otonomi belajar siswa tanpa pengawasan pedagogis yang matang juga berisiko tinggi membuat ruang kelas terdistraksi oleh gawai (*gadget*) atau ketergantungan pasif pada teknologi kecerdasan buatan (AI) yang justru mendegradasi ketajaman berpikir mandiri.

Untuk merangkum seluruh dinamika benturan tersebut, Tabel 2 menyajikan sintesis kritis mengenai paradoks yang terjadi di lapangan:

Tabel 2: Sintesis Paradoks Progresivisme dalam Implemetasi Kurikulum Merdeka

Dimensi Kebijakan	Ideal Progresivisme (Harapan Regulasi)	Realitas Praktis di Lapangan (Temuan Empiris)	Implikasi Analitis
Otonomi Guru	Kebebasan penuh untuk mendesain kurikulum lokal dan ATP secara kontekstual (Nihayah et al., 2023).	Guru mengalami *pedagogical anxiety* dan cenderung bergantung pada modul pemerintah (Rifaldi et al., 2026).	Otonomi masih bersifat simbolik dan prosedural, belum menyentuh ranah substantif.
Desain Kelas	Pembelajaran aktif, dialogis, kritis, dan berpusat pada murid (*student-centered*) (Siska & Faizah, 2025).	Praktik kelas nyata tetap didominasi ceramah konvensional (*teacher-dominated*) (Mufid et al., 2026).	Terjadi *decoupling* tajam antara dokumen administrasi dan realitas pembelajaran.
Pembelajaran Berdiferensiasi	Akomodasi penuh terhadap keragaman gaya belajar, minat, dan kesiapan siswa (Setya & Degeng, 2025).	Guru kesulitan merancang diferensiasi proses dan konten akibat kelas besar (Sofiana et al., 2024).	Penerapan diferensiasi masih parsial dan sulit berakar secara konsisten.

Pembelajaran Proyek (P5)	Inkuiri lintas disiplin untuk memecahkan masalah sosial secara autentik (Trisnawati et al., 2025).	Terjebak pada formalisasi produk akhir dan pameran tanpa kedalaman nilai karakter (Kristiyuana et al., 2025).	Proyek kehilangan esensi reflektif dan bergeser menjadi beban fisik-material.
Dukungan Sistem	Pemerataan teknologi dan kepemimpinan sekolah yang transformatif secara nasional (Purnomo et al., 2026).	Distribusi sumber daya, fasilitas digital, dan akses pelatihan sangat timpang antarwilayah (Kumayas et al., 2025).	Terjadi polarisasi kesiapan (*ketimpangan universal*), bukan ketidaksiapan mutlak.

IV. KESIMPULAN DAN SARAN

A. Kesimpulan

Filsafat progresivisme bukan sekadar seperangkat taktik pengajaran teknis, melainkan sebuah orientasi epistemologis mendalam yang menempatkan agensi siswa, rekonstruksi pengalaman, demokrasi kelas, dan pemecahan masalah sebagai jantung dari seluruh proses pendidikan. Di Indonesia, cita-cita luhur ini telah diadopsi secara meluas ke dalam struktur formal Kurikulum Merdeka. Namun, temuan kritis artikel ini menegaskan bahwa keberhasilan reformasi pendidikan tidak dapat terwujud secara otomatis hanya melalui perubahan dokumen kebijakan atau bahasa regulasi.

Paradoks utama progresivisme di Indonesia saat ini terletak pada kenyataan bahwa kurikulum telah memberikan ruang otonomi yang luas, namun sistem belum sepenuhnya siap memberikan kapasitas pedagogis yang sepadan kepada guru untuk mengisi ruang kemerdekaan tersebut. Transisi dari budaya kelas konvensional menuju budaya kelas progresif yang substantif mengalami hambatan serius akibat fenomena *decoupling*, otonomi simbolik, kecemasan pedagogis guru, serta ketimpangan fasilitas digital-profesional yang tidak merata. Selama kesenjangan kapasitas ini tidak diselesaikan secara sistemik, progresivisme akan tetap lebih kuat menggaung sebagai visi politik reformasi di atas kertas daripada sebagai realitas budaya belajar sehari-hari di dalam ruang kelas.

B. Saran

1. Bagi Guru: Diharapkan tidak terjebak pada pemenuhan aspek prosedural kurikulum semata. Guru harus berani merekonstruksi perannya secara bertahap menjadi fasilitator dengan mengutamakan dialog kritis dan inkuiri terbimbing, sembari tetap menjaga kontrol instruksional yang kokoh agar otonomi siswa di era digital tidak bias menjadi kebebasan yang liar atau kontraproduktif.
2. Bagi Sekolah dan Kepala Sekolah: Perlu membangun ekosistem kepemimpinan transformatif yang meminimalkan iklim hierarkis kaku di sekolah. Sekolah harus menyediakan ruang kolaborasi harian yang aman bagi guru untuk saling berbagi praktik baik, merancang proyek bersama, dan mengevaluasi hambatan teknis pembelajaran berdiferensiasi secara kolektif.
3. Bagi Pemerintah dan Pembuat Kebijakan: Harus melakukan reposisi strategi pengembangan profesi guru. Pelatihan yang bersifat *one-shot workshop* (sekali selesai) harus digantikan dengan model pelatihan berbasis pendampingan dialogis berkelanjutan (*guided practice*) di

tingkat komunitas praktisi (KKG/MGMP). Selain itu, pemerintah perlu mempercepat penyederhanaan beban berkas administrasi agar perhatian utama guru kembali terfokus pada kualitas pedagogi di kelas, diiringi dengan akselerasi pemerataan infrastruktur sekolah di wilayah rural.

4. Bagi Peneliti Selanjutnya: Disarankan untuk melakukan penelitian lapangan berbasis metode campuran (*mixed-methods*) atau etnografi kelas untuk memetakan secara mikro bagaimana guru menegosiasikan otonomi pedagogis mereka ketika berhadapan dengan integrasi teknologi kecerdasan buatan (AI) di berbagai konteks sekolah dengan tingkat status sosial ekonomi yang berbeda.

DAFTAR PUSTAKA

Afriliany, M., P, S. N., Kalsum, U., & Sari, H. P. (2024). Pemikiran Filsafat Progresivisme John Dewey dalam Pendidikan. *Karakter: Jurnal Riset Ilmu Pendidikan Islam*, 1(4). https://doi.org/10.61132/karakter.v1i4.187

Amalo, B. K., & Lehar, L. (2025). Rural EFL Teachers' Perceptions of Promoting Learner Autonomy in Indonesia's Independent Curriculum. *Journal of Applied Studies in Language*, 9(2), 68-84. https://doi.org/10.31940/jasl.v9i2.68-84

Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602

Darussalam, G. M., & Toyyibah, T. (2024). A Systematic Review of Unfolding Teacher voices on Advantages and Difficulties in Implementing Merdeka Curriculum. *Beyond Words*, 12(2), 5549. https://doi.org/10.33508/bw.v12i2.5549

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (2018). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi (Reprint). https://doi.org/10.1080/00131728609335764

Gurion, S. B., & Nasir, N. (2024). Teacher Readiness in Implementing "the Merdeka Curriculum". *Journal of Education and Teaching (JET)*, 5(1), 321. https://doi.org/10.51454/jet.v5i1.321

Hamdi, S., Triatna, C., & Nurdin, N. (2022). Kurikulum Merdeka dalam Perspektif Pedagogik. *SAP (Susunan Artikel Pendidikan)*, 7(1). https://doi.org/10.30998/sap.v7i1.13015

Huliyah, M., Muhtadi, D., Imroatun, I., & Bastian, A. B. F. M. (2024). Teacher readiness and institutional support in raudatul atfal: descriptive analysis of independent curriculum implementation. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 24677. https://doi.org/10.24042/al-athfaal.v7i2.24677

Hunaepi, H., & Suharta, I. (2024). Transforming Education in Indonesia: The Impact and Challenges of the Merdeka Belajar Curriculum. *Path of Science*, 10. https://doi.org/10.22178/pos.105-31

Ihwan, A., Barizi, A., & Wahidmurni, W. (2026). Empowering Learning: The Evolution of the Independent Learning Curriculum in the Era of Technology. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 18(1), 7014. https://doi.org/10.35445/alishlah.v18i1.7014

Irayanti, I. (2026). Teachers' readiness and pedagogical change in curriculum reform: why dialogic and critical pedagogy fail to take root in Indonesia primary schools. *Asian Education and Development Studies*, 15(1). https://doi.org/10.1108/aeds-11-2025-0593

Khoirunnisa, N., Sahrial, R., Lubis, M., & Sari, H. P. (2024). Penerapan Filsafat Pendidikan Progresivisme dalam Kurikulum Merdeka. *Reflection: Islamic Education Journal*, 1(4), 164. https://doi.org/10.61132/reflection.v1i4.164

Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of Method*. New York: Macmillan.

Knight, G. R. (2013). *Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Gama Media.

Kristiyuana, K., W., Idammatussilmi, I., & Agung, A. (2025). Reforming Pedagogy in Indonesian Primary Schools: A Five-Year Systematic Review of Differentiated Instruction, Project-Based Learning, and Formative Assessment (2020–2025). *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 10(2), 3413. https://doi.org/10.29303/jipp.v10i2.3413

Kumayas, T. A., Luntungan, G., Arsai, A. N., & Tatipang, D. (2025). Curriculum Reform Meets Classroom Realities: Selected Indonesian Teachers' Perspectives on the Merdeka Curriculum. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 7. https://doi.org/10.31849/5x19dj04

Labaree, D. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 41, 275 - 288. https://doi.org/10.1080/00309230420000335583

Mufid, N., Sumantri, K., Purwaning, A., Fauziati, E., & M. (2026). From Policy to Classroom Reality: Progressivism in the Merdeka Curriculum at Indonesian Primary Schools. *JPGENUS: Jurnal Pendidikan Generasi Nusantara*, 4. https://doi.org/10.61787/bgwvqb11

Nihayah, R. W., Dina, W. F., Wijayanti, D., & Asyah, A. N. (2023). How Does Granting Teacher Autonomy Influence Classroom Instruction? Lessons from Indonesia's Curriculum Reform Implementation. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 16(1), 768. https://doi.org/10.24832/jpkp.v16i1.768

Nuha, M. S., & Gustama, R. A. (2024). The Paradigm of Progressivism: Strengthening Education in The Era of Merdeka Belajar. *Sanskara Pendidikan dan Pengajaran*, 2(03), 407. https://doi.org/10.58812/spp.v2i03.407

Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L., & García, E. S. (2020). The Adaptive Challenges of Curriculum Implementation: Insights for Educational Leaders Driving Standards-Based Reform. *AERA Open*, 6. https://doi.org/10.1177/2332858420932828

Purnomo, A. C., Hanafi, S., Huda, A. A. S., Muslim, M., & Arifin, S. (2026).

Curriculum Reform and the Implementation of Independent Learning Policies in Indonesian Schools. *Journal of Contemporary Pedagogy and Learning Science*, 2. https://doi.org/10.65310/e2bb9z38

Qoyyimah, U. (2018). Policy implementation within the frame of school-based curriculum: a comparison of public school and Islamic private school teachers in East Java, Indonesia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48, 571 - 589. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1334536

Ramadani, S., & Desyandri. (2024). Implementasi Filsafat Progresivisme dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 6.

Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41, 1 - 24. https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2001.tb00072.x

Rifaldi, M., Kaharu, S., Pahriadi, P., Azizah, A., & Sukri, S. (2026). Teachers' Understanding of the Merdeka Curriculum. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 5(1), 3076. https://doi.org/10.56916/jirpe.v5i1.3076

So, K., Lee, S. Y., & Choi, Y. (2024). Teachers' sense-making of the decentralizing curriculum reform policy: A comparative case study in South Korea. *International Journal of Educational Research*, 124, 102331. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102331

Sofiana, N., Andriyani, S., Shofiyuddin, M., Mubarok, H., & Candraloka, O. R. (2024). The implementation of differentiated learning in ELT: Indonesian teachers' readiness. *Forum for Linguistic Studies*, 6(2), 1178. https://doi.org/10.59400/fls.v6i2.1178

Siska, T., & Faizah, H. (2025). The Relevance of Progressivism's Educational Philosophy in the Implementation of the Independent Curriculum: A Critical Analysis. *Global Education: International Journal of Educational Sciences and Languages*, 2(4), 246. https://doi.org/10.70062/globaleducation.v2i4.246

Studi, P., Pendidikan, M., Islam, S., & T. (2025). Comparative Study of Educational Policy Implementation in Indonesia and Malaysia: A Focus on Curriculum Design and Teacher Autonomy. *Indonesian Journal of Education and Science*, 1(4), 127. https://doi.org/10.67028/ijes.v1i4.127

Sulis, S., K., Merdeka, K., & Pendidikan, P. F. (2024). Curriculum Merdeka Concept Based on The Perspectives of John Dewey's Progressivism Philosophy. *JPGENUS: Jurnal Pendidikan Generasi Nusantara*, 2. https://doi.org/10.61787/dgvx4a17

Tang, K., & Deswita, P. (2023). Student-centered Approach in Teaching and Learning: What Does It Really Mean?. *Acta Pedagogia Asiana*, 2(2), 218. https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218

Trisnawati, F. P., Anjani, D., & Widya, M. (2025). Independent Curriculum Policy in Elementary Schools: Teachers' Understanding and Implementation Challenges in Bekasi Indonesia. *International Journal of*

Education and Learning Studies, 1(2), 16. https://doi.org/10.64421/ijels.v1i2.16

Waloyo, W., Prayitno, H., Toharudin, T., & Rahmawati, Y. (2026). Teacher Readiness for Deep Learning Implementation in Indonesian Education: A Systematic Narrative Review of Dimensions, Barriers, and Enabling Factors. *Journal of Deep Learning*, 2(1), 13100. https://doi.org/10.23917/jdl.v2i1.13100

Wahdah, R. (2024). Peran Guru dalam Perspektif Progresivisme pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Sang Surya*, 10(2), 352. https://doi.org/10.56959/jpss.v10i2.352