

Sekolah di Ruang yang Terlupakan: Antropologi Pendidikan di Pinggiran Kota

Djufri

Universitas Muhammadiyah Berau.

E-mail: djufri@umberau.ac.id

RIWAYAT ARTIKEL

Received: 2025-06-12

Revised : 2025-07-08

Accepted: 2025-07-15

KEYWORD

ethnography of education, spatial injustice, symbolic violence, suburbs

KATA KUNCI

etnografi pendidikan, ketidakadilan spasial, kekerasan simbolik, pinggiran kota

ABSTRACT

This research explores how schools in peri-urban areas reflect structural and symbolic inequalities in the Indonesian education system. The aim of this research is to understand how educational spaces are produced, interpreted and negotiated by school communities. Using a qualitative educational ethnography approach, this study collected data through in-depth interviews, participatory observation and visual documentation in two secondary schools on the outskirts of Makassar City. The research sample included teachers, students, school staff and parents, who were selected through purposive and snowball sampling techniques. This study uses space theory (Lefebvre), social theory (Bourdieu), and infrapolitics (Scott) to analyze how marginalized communities live and resist marginalization in neglected educational spaces. Field results show that peripheral schools do not only function as places of learning, but also as social arenas filled with resistance, aspirations and symbolic negotiations. Key findings show that spatial injustice and symbolic violence go hand in hand with grassroots resilience. The study concludes that education cannot be separated from the politics of space, and that urban education policies should consider equity in both physical infrastructure and community participation. This research contributes to urban critical education studies through grounded ethnographic narratives of forgotten school communities.

ABSTRAK

Penelitian ini mengeksplorasi bagaimana sekolah-sekolah di wilayah pinggiran kota mencerminkan ketimpangan struktural dan simbolik dalam sistem pendidikan Indonesia. Tujuan penelitian ini adalah untuk memahami bagaimana ruang pendidikan diproduksi, dimaknai, dan dinegosiasikan oleh komunitas sekolah. Dengan menggunakan pendekatan etnografi pendidikan kualitatif, penelitian ini mengumpulkan data melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi visual di dua sekolah menengah di pinggiran Kota Makassar. Sampel penelitian mencakup guru, siswa, staf sekolah, dan orang tua, yang dipilih melalui teknik purposive dan snowball sampling. Studi ini menggunakan teori ruang (Lefebvre), teori sosial (Bourdieu), dan infrapolitik (Scott) untuk menganalisis bagaimana komunitas marjinal menghidupi dan melawan keterpinggiran dalam ruang pendidikan yang terabaikan. Hasil lapangan menunjukkan bahwa sekolah-sekolah pinggiran tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai arena sosial yang dipenuhi perlawanan, aspirasi, dan negosiasi simbolik. Temuan utama menunjukkan bahwa ketidakadilan spasial dan kekerasan simbolik berjalan berdampingan dengan ketangguhan akar rumput. Studi ini menyimpulkan bahwa pendidikan tidak dapat dipisahkan dari politik ruang, dan bahwa kebijakan pendidikan

perkotaan harus mempertimbangkan keadilan baik dalam infrastruktur fisik maupun partisipasi komunitas. Penelitian ini memberikan kontribusi pada kajian pendidikan kritis perkotaan melalui narasi etnografis yang membumi tentang komunitas sekolah yang terlupakan.

1. Pendahuluan

Pendidikan selama ini diposisikan sebagai jembatan utama menuju mobilitas sosial, instrumen pembebasan dari kemiskinan, dan manifestasi kehadiran negara dalam kehidupan warganya (Marqués-Perales & Fachelli, 2021; Vaid, 2016). Namun dalam praktiknya, tidak semua ruang merasakan kehadiran negara secara setara. Sekolah-sekolah yang berdiri di pinggiran kota baik secara geografis maupun simbolik mengungkapkan kenyataan yang jauh dari gagasan ideal pendidikan. Sekolah-sekolah ini bukan hanya menunjukkan keterbatasan infrastruktur, melainkan menjadi cermin dari ketimpangan struktural yang terstruktur dan diwariskan (Fernández et al., 2025; Miller & Schugurensky, 2025). Dalam kerangka pemikiran Henri Lefebvre, ruang tidaklah netral; ia adalah produk sosial, hasil dari relasi kekuasaan, ideologi, dan kepentingan ekonomi-politik (Jevtić, 2018; Watson, 2007). Sekolah-sekolah di pinggiran kota dengan plafon yang nyaris ambruk, ruang kelas sempit, dan toilet yang tak layak pakai bukan hanya persoalan teknis, tapi juga manifestasi dari ketimpangan spasial dan simbolik dalam sistem pendidikan kita (Filardo et al., 2019; H. et al., n.d.).

Apa yang kita ketahui adalah bahwa ketimpangan pendidikan telah lama dibahas dalam literatur pendidikan dan urban studies (Ulubaşoğlu & Cardak, 2007; Vidyattama et al., 2019). Beberapa teori menyatakan bahwa sekolah di pinggiran memiliki tingkat capaian akademik yang lebih rendah karena minimnya sarana dan prasarana (Jimenez-Castellanos, 2010; Luthar & Ansary, 2005; Opara et al., 2023). Namun, pendekatan teknokratis semacam ini kerap kali gagal menangkap dimensi sosial, simbolik, dan afektif dari pengalaman pendidikan di ruang pinggiran (Ahmed, 2024; Carroll & Kop, 2011; Dussel, 2020). Hal ini menimbulkan pertanyaan mendasar: Apa yang sesungguhnya tidak kita ketahui? Yakni, bagaimana ruang sekolah di pinggiran tidak hanya menjadi lokasi belajar, melainkan arena produksi identitas, resistensi, bahkan penguatan modal sosial komunitas (Holt, 2012; Wang, 2023). Ada ruang-ruang yang secara diam-diam menjadi medan negosiasi antara ketidakadilan struktural dan harapan kolektif yang terus menyala di tengah keterbatasan (Guevara-Cue, 2024; Sankaran, 2021).

Penelitian ini berangkat dari kesenjangan pemahaman tersebut. Kami tidak hanya ingin mengetahui bagaimana sekolah-sekolah ini bekerja dalam konteks infrastruktur yang terbatas, tetapi lebih jauh: bagaimana aktor-aktor di dalamnya guru, siswa, orang tua menghidupi ruang tersebut? Bagaimana bentuk perlawanan, adaptasi, dan imajinasi tumbuh di dalamnya? Dengan menempatkan ruang sekolah sebagai artefak sosial dan politik, studi ini berusaha menunjukkan bahwa pendidikan di pinggiran bukan sekadar proyek residual dari sistem kota, melainkan medan simbolik yang aktif dinegosiasikan oleh warga (Diera, 2023; Forbes & Weiner, 2012). Oleh karena itu, pertanyaan utama yang mendasari kajian ini adalah: bagaimana ruang pendidikan di pinggiran kota diproduksi, dimaknai, dan dilawan dalam kerangka ketimpangan spasial dan simbolik?

Penelitian ini berpijak pada kerangka teoretis yang interdisipliner, dengan menggabungkan perspektif dari Lefebvre, Harvey, Bourdieu, dan Scott. Lefebvre memberi kerangka dasar bahwa ruang adalah hasil produksi sosial—tidak netral, tetapi selalu dipenuhi oleh pertarungan simbolik (Rutanen, 2017; Yamamoto, 2018). Harvey melengkapi dengan gagasannya tentang uneven geographical development dan spatial justice (Das, 2017; Dooling, 2009), di mana pembangunan infrastruktur dan layanan publik sangat dipengaruhi oleh logika kapital. Di sini, kita melihat bahwa sekolah-sekolah di pinggiran menjadi korban dari prioritas pembangunan yang mengabaikan prinsip keadilan spasial (Bartl, 2022; Bierbaum et al., 2022; Carranza & Jiménez López, 2022). Bourdieu kemudian memperkaya kajian ini dengan analisis mengenai habitus, modal simbolik, dan kekerasan simbolik (Arslan, 2018; Betteney et al., 2018). Sekolah di pinggiran kota tidak hanya mengalami keterbatasan fisik, tetapi juga mengalami proses simbolik yang membuat mereka dipandang “kelas dua”, baik oleh negara maupun oleh institusi pendidikan itu sendiri (Diamond et al., 2021; Miller & Schugurensky, 2025).

Dalam konteks ini, penting pula menyoroti konsep infrapolitik dari James C. Scott. Sekolah dan komunitas pinggiran tidak serta merta pasif menerima ketimpangan yang mereka alami. Dalam banyak temuan lapangan, muncul bentuk-bentuk perlawanan kecil mulai dari gotong royong

memperbaiki jalan setapak menuju sekolah, penggunaan ruang-ruang informal oleh siswa untuk belajar kelompok, hingga bentuk-bentuk solidaritas afektif antar guru dan orang tua (Cox, 2018; Wu et al., 2021). Perlawanan semacam ini tidak selalu tampak dalam laporan resmi, namun sangat menentukan dalam menjaga keberlangsungan ruang pendidikan yang hidup (Córica, 2020; Pedersen, 2021).

Pendekatan metodologis dalam kajian ini menggunakan etnografi pendidikan, dengan fokus pada narasi-narasi lokal, wawancara mendalam, dan observasi ruang (Düvell, 2024; Hammersley, 2010). Kami percaya bahwa memahami sekolah sebagai ruang yang diproduksi secara sosial tidak bisa dilakukan hanya dengan data statistik, melainkan harus melalui pengalaman, emosi, dan ingatan kolektif warga sekolah (Cudworth, 2015; Diera, 2023). Dalam wawancara dengan seorang siswa perempuan kelas IX, ia menyatakan, “Kalau sekolah kami jelek, itu bukan berarti kami bodoh. Kami bisa kok bersaing, asal diberi kesempatan.” Pernyataan ini menyimpan makna bahwa aspirasi tidak pernah padam, meski ruang fisik mereka terbatas dan kerap diabaikan (Abe & Hayashi, 2023; Cheryan et al., 2014).

Salah satu temuan utama dari kajian ini adalah bagaimana ruang representasional (desain formal sekolah) seringkali tidak selaras dengan space of representation (cara siswa dan guru menghidupi ruang) (Benade, 2017; Cudworth, 2015). Sekolah mungkin dirancang oleh negara sebagai ruang netral, tapi dalam praktiknya, siswa menggunakan lapangan sebagai ruang bermain, berlatih tarian tradisional, bahkan tempat belajar karena kelas terlalu panas. Ruang perpustakaan digunakan sebagai ruang konsultasi emosional. Dinding sekolah menjadi media ekspresi mural. Semua ini menunjukkan bahwa ruang sekolah lebih dari sekadar bangunan; ia adalah ruang hidup yang dipenuhi imajinasi, memori, dan perjuangan harian (Byers et al., 2014; Hancock et al., 2023).

Studi ini juga menunjukkan bahwa segregasi sosial di ruang sekolah tidak hanya terjadi antara pusat dan pinggiran, tapi juga di dalam sekolah itu sendiri. Siswa dari kelas sosial yang berbeda menunjukkan pola penggunaan ruang yang berbeda: siapa yang duduk di depan kelas, siapa yang menggunakan perpustakaan, siapa yang aktif di OSIS, dan siapa yang memilih sudut sunyi sebagai ruang aman (Bueno & Franzolin, 2020). Ketimpangan ini tidak selalu lahir dari kebijakan diskriminatif, tetapi dari ketidaksadaran akan bagaimana modal sosial dan habitus bekerja dalam

institusi pendidikan (John, 2005; Kilpatrick et al., 2010). Maka penting bagi guru dan pengelola sekolah untuk mengembangkan kesadaran kritis terhadap praktik simbolik yang tidak kasat mata, tetapi melukai (Roch et al., 2018).

Dengan menempatkan sekolah di pinggiran sebagai ruang politis, kajian ini tidak bermaksud mengidealisasi keterbatasan, tetapi mengungkapkan potensi emansipatoris yang hidup di dalamnya (Murti, 2021; Oliveira et al., 2022; Sokhranyaeva & Zamotkin, 2020). Pendidikan di ruang pinggiran bukan sekadar tentang infrastruktur yang kurang, tapi tentang harapan yang tetap tumbuh. Ruang-ruang ini menjadi tempat di mana anak-anak bermimpi, guru berjuang dengan cinta, dan komunitas berupaya menyelamatkan masa depan melalui tindakan-tindakan kecil yang tak terlihat negara (Anlimachie et al., 2022; Pring, 2015; Stillman, 2011).

2. Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi pendidikan sebagai landasan utamanya. Pilihan terhadap etnografi bukan sekadar untuk menggambarkan kondisi fisik sekolah di wilayah pinggiran kota, melainkan untuk menyelami pengalaman afektif, simbolik, dan sosial yang membentuk kehidupan sekolah secara holistik. Penelitian ini bertolak dari asumsi bahwa pendidikan tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan selalu terikat pada struktur sosial, ruang geografis, serta relasi kuasa yang kompleks. Oleh karena itu, pemahaman atas sekolah sebagai ruang sosial tidak bisa dilepaskan dari narasi-narasi lokal yang hidup di dalamnya.

Desain Penelitian

Desain etnografi yang digunakan dalam studi ini menekankan pada observasi mendalam dan partisipasi aktif peneliti dalam kehidupan sehari-hari sekolah. Penelitian dilakukan selama periode enam bulan di dua sekolah menengah pertama negeri yang berlokasi di kawasan pinggiran utara dan timur Kota Makassar. Kedua sekolah dipilih secara purposif karena mewakili karakteristik sekolah pinggiran: keterbatasan infrastruktur, jarak dari pusat kota, serta tingkat ekonomi siswa yang tergolong rendah. Fokus utama dari desain ini adalah untuk menangkap dinamika interaksi, simbol, serta praktik ruang yang dijalani oleh siswa, guru, dan warga sekolah lainnya.

Populasi dan Sampel

Populasi dalam penelitian ini mencakup seluruh komunitas sekolah yang terdiri dari siswa, guru, kepala sekolah, staf tata usaha, serta orang tua siswa. Namun, karena pendekatan yang digunakan bersifat kualitatif, maka pemilihan sampel dilakukan secara bertahap dan fleksibel melalui teknik purposive sampling dan snowball sampling. Peneliti pertama-tama mengidentifikasi informan kunci seperti kepala sekolah dan guru senior, kemudian dari jaringan relasi tersebut diperluas ke siswa yang aktif maupun yang tergolong “pinggiran” secara sosial, serta orang tua yang terlibat dalam aktivitas sekolah.

Total informan utama yang diwawancarai secara mendalam berjumlah 18 orang, terdiri dari 4 guru, 2 kepala sekolah, 2 staf administrasi, 8 siswa dari berbagai latar belakang ekonomi, dan 2 orang tua siswa. Di luar itu, terdapat pula 27 informan tambahan yang terlibat dalam diskusi informal dan observasi terbuka. Penekanan utama adalah pada variasi pengalaman, bukan representasi statistik.

Instrumen Penelitian

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti itu sendiri. Sebagaimana lazim dalam studi etnografi, keterlibatan langsung dan refleksi kritis peneliti menjadi instrumen utama dalam menggali makna, memahami simbol, dan menangkap praktik ruang yang berlangsung di lapangan. Namun untuk mendukung keterbacaan data dan menjaga ketelitian, beberapa instrumen bantu digunakan, antara lain:

- Panduan wawancara semi-struktural yang dikembangkan berdasarkan kerangka teori Lefebvre, Bourdieu, Harvey, dan Scott;
- Lembar observasi partisipatif yang mencatat aktivitas harian di ruang sekolah;
- Dokumentasi visual berupa foto dan sketsa denah sekolah yang dibuat langsung oleh peneliti;
- Catatan lapangan harian (fieldnotes) untuk mencatat respons spontan, emosi, dan interaksi sosial yang tidak terencana.

Prosedur Penelitian

Proses penelitian diawali dengan pengumpulan data sekunder, termasuk profil sekolah, dokumen perencanaan tata ruang kota, serta laporan kebijakan pendidikan daerah. Setelah memperoleh izin resmi dari dinas pendidikan dan kepala sekolah, peneliti melakukan kunjungan awal untuk memperkenalkan diri dan membangun relasi awal dengan warga sekolah.

Observasi partisipatif dilakukan hampir setiap hari selama jam sekolah, mulai dari pukul 07.00 hingga 13.30, dengan sesekali hadir dalam kegiatan sore seperti ekstrakurikuler dan rapat wali murid. Peneliti berusaha tidak hanya sebagai pengamat, tetapi juga sebagai “pengunjung yang membantu” misalnya menemani guru mengajar, membantu siswa mengisi form beasiswa, atau duduk bersama petugas kebersihan saat istirahat. Pendekatan ini bertujuan untuk membuka ruang empatik, bukan hierarkis, antara peneliti dan informan.

Wawancara dilakukan secara fleksibel, baik di dalam ruang kelas, ruang guru, perpustakaan, maupun di luar sekolah. Setiap wawancara direkam secara audio (dengan persetujuan), kemudian ditranskripsi dan dianalisis secara tematik. Peneliti juga secara aktif memeriksa ulang makna atau narasi dengan informan yang bersangkutan sebuah proses member-checking untuk menjaga integritas data dan menghindari kesalahan tafsir.

Untuk memperkuat validitas dan memperluas makna, proses triangulasi dilakukan melalui:

- Perbandingan antara observasi langsung dan wawancara;
- Konfirmasi dengan dokumen sekolah dan kebijakan kota;
- Dialog reflektif dengan rekan sejawat dan sesama peneliti pendidikan.

Semua data yang terkumpul dianalisis dengan menggunakan pendekatan tematik, berdasarkan kategori yang berkembang dari teori maupun dari data lapangan. Proses coding dilakukan secara manual dengan pencatatan narasi dan kutipan kunci, diikuti dengan pemetaan hubungan antar tema seperti segregasi ruang, resistensi simbolik, dan ketimpangan modal sosial.

3. Hasil Penelitian

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa ruang pendidikan di wilayah pinggiran kota tidak hanya terwujud dalam bentuk fisik bangunan sekolah yang sederhana dan terbatas, tetapi juga sebagai arena sosial yang sarat makna, negosiasi, dan ketimpangan simbolik. Dari proses observasi partisipatif dan wawancara mendalam yang dilakukan di dua sekolah menengah negeri di pinggiran Kota Makassar, ditemukan lima temuan utama yang menggambarkan kompleksitas relasi ruang, kuasa, dan makna pendidikan dalam konteks spasial yang terpinggirkan.

1) Produksi Ruang Sekolah Dipengaruhi oleh Logika Residual Perkotaan

Sekolah-sekolah di wilayah pinggiran kota tidak dibangun berdasarkan prinsip perencanaan yang berorientasi pada keadilan spasial. Lokasi sekolah cenderung berada di lahan sisa, berdekatan dengan kawasan rawa, jalur rel, atau pemukiman informal, jauh dari layanan publik seperti puskesmas atau perpustakaan. Dalam banyak kasus, akses jalan menuju sekolah rusak, becek saat hujan, dan berdebu di musim panas. Pernyataan salah satu kepala sekolah, “Kami bukan tidak ingin sekolah bagus, tapi dari awal memang ini lokasi yang ada. Kami hanya bisa bertahan,” mencerminkan bagaimana ruang pendidikan dihasilkan dari kebijakan spasial yang diskriminatif dan minim aspirasi komunitas lokal.

2) Ketimpangan Modal Simbolik dalam Ruang Sekolah

Sekolah-sekolah di pinggiran cenderung membawa stigma sebagai “sekolah kelas dua”. Bangunan yang reyot, ruang kelas yang sesak, fasilitas laboratorium yang tidak berfungsi, hingga minimnya aktivitas yang mengundang pihak luar, seperti lomba atau kunjungan pejabat, memperkuat inferioritas simbolik institusi. Hal ini sejalan dengan konsep kekerasan simbolik Bourdieu, di mana ruang sekolah menjadi arena di mana inferioritas direproduksi dan dinaturalisasi. Salah satu siswa menyampaikan, “Kalau ada lomba, biasanya yang dipilih sekolah di kota. Sekolah kami paling disuruh nonton saja.” Stigma ini berdampak pada rasa percaya diri siswa dan guru, yang merasa tak punya tempat dalam sistem pendidikan yang kompetitif.

3) Ketegangan antara Ruang Representasional dan Ruang Representasi

Salah satu temuan paling mencolok adalah adanya perbedaan mencolok antara desain formal sekolah (ruang representasional) dengan praktik penggunaan ruang oleh siswa dan guru (ruang representasi). Meskipun sekolah dibangun dengan struktur yang kaku dan fungsional, dalam praktiknya ruang tersebut dihidupi secara organik oleh warga sekolah. Lapangan digunakan untuk menari dan belajar kelompok, perpustakaan menjadi tempat konsultasi emosional, bahkan ruang kelas digunakan untuk kegiatan ekonomi kecil-kecilan siswa. Seorang guru mengatakan, “Kalau dinding kelas sudah mengelupas, anak-anak biasanya tempelkan gambar atau puisi mereka sendiri. Biar terlihat ‘hidup’ katanya.” Hal ini

menunjukkan bahwa ruang pendidikan tidak hanya dihidupi oleh fisik, tapi oleh afeksi dan kreativitas komunitas.

4) Resistensi dalam Bentuk Infrapolitik Komunitas Sekolah

Meskipun berada dalam keterbatasan, komunitas sekolah menunjukkan berbagai bentuk resistensi mikro terhadap ketimpangan struktural. Orang tua, guru, dan siswa melakukan banyak upaya informal untuk mengatasi keterbatasan—mulai dari membangun jalan setapak secara gotong royong, memperbaiki toilet sekolah dengan dana pribadi, hingga menyediakan air bersih secara mandiri. Praktik-praktik ini mencerminkan bentuk infrapolitik sebagaimana dikemukakan oleh James C. Scott: bentuk perlawanan yang tidak frontal, namun efektif menjaga keberlangsungan ruang sosial. Seorang wali murid berkata, “Kalau bukan kita yang peduli, siapa lagi? Pemerintah datangnya hanya saat ujian Nasional.” Ini adalah bentuk pengakuan atas absennya negara dan kehadiran solidaritas akar rumput sebagai penggantinya.

5) Ruang Sekolah Sebagai Arena Produksi Identitas dan Aspirasi

Meski secara struktural termarginalisasi, sekolah tetap menjadi ruang penting bagi siswa untuk membentuk identitas, menumbuhkan aspirasi, dan mengakses dunia di luar komunitasnya. Beberapa siswa menunjukkan narasi ketangguhan yang kuat. “Kalau sekolah kami jelek, bukan berarti kami nggak bisa sukses,” ujar seorang siswi yang bercita-cita menjadi arsitek. Narasi-narasi ini memperlihatkan bahwa ruang pendidikan tidak sekadar mereproduksi ketimpangan, tetapi juga membuka celah untuk transendensi sosial melalui harapan. Hal ini membuktikan bahwa fungsi sekolah sebagai ruang sosial tidak sepenuhnya dikendalikan oleh negara, tetapi juga dibentuk oleh partisipasi, mimpi, dan keinginan komunitas yang hidup di dalamnya.

4. Pembahasan

Temuan penelitian ini secara substantif mengisi celah dalam literatur yang selama ini cenderung mendekati pendidikan dari aspek struktural dan kuantitatif semata. Pendekatan teknokratis yang melihat pendidikan sebagai persoalan angka partisipasi, kualitas infrastruktur, atau capaian ujian nasional telah lama mendominasi wacana pembangunan pendidikan. Namun, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa ruang sekolah, khususnya di wilayah pinggiran kota, menyimpan

kompleksitas sosial dan kultural yang jauh lebih kaya dari sekadar data statistik. Melalui pendekatan etnografi pendidikan, studi ini membuka lapisan-lapisan yang sebelumnya luput dari perhatian, yakni bagaimana ruang pendidikan diproduksi, dimaknai, dan dinegosiasikan secara sosial oleh warga sekolah yang hidup dalam keterbatasan.

Salah satu kontribusi penting dari hasil ini adalah penguatan argumen Lefebvre tentang ruang sebagai produk sosial yang tidak pernah netral. Sekolah-sekolah di pinggiran kota bukanlah sekadar tempat belajar, tetapi ruang yang penuh dengan ketegangan antara logika negara dan logika komunitas. Ketika negara hadir dengan desain ruang yang kaku, fungsional, dan minim partisipasi warga, komunitas sekolah meresponnya dengan menciptakan ruang alternatif: memanfaatkan lapangan sebagai tempat latihan tari tradisional, menjadikan perpustakaan sebagai ruang konsultasi emosional, dan menggunakan dinding sekolah sebagai media ekspresi murid. Temuan ini memperkaya pemahaman tentang *space of representation* (ruang yang dihidupi secara afektif) yang sering kali bertolak belakang dengan *representational space* (ruang yang dirancang oleh penguasa) dalam teori Lefebvre.

Lebih jauh, hasil penelitian ini juga mengonfirmasi dan memperluas gagasan David Harvey tentang *uneven geographical development* dan *spatial injustice*. Ketimpangan spasial tidak hanya terlihat dari letak geografis sekolah, tetapi juga dari kualitas simbolik dan afektif yang melekat padanya. Sekolah-sekolah di pinggiran diposisikan sebagai “sisa” dari perencanaan kota ditempatkan di lokasi yang tidak strategis, tidak terhubung dengan infrastruktur kota yang layak, dan jauh dari perhatian publik. Hal ini mengafirmasi bahwa pendidikan bukan hanya soal hak, tetapi juga soal akses terhadap ruang yang adil. Dalam logika ekonomi-politik perkotaan yang kapitalistik, hak atas pendidikan ternyata masih tunduk pada logika distribusi ruang yang eksklusif.

Namun yang paling menarik dari hasil penelitian ini adalah bagaimana komunitas sekolah, meski berada dalam ketimpangan yang akut, tidak bersikap pasif. Mereka menunjukkan bentuk-bentuk perlawanan yang tidak frontal, tetapi efektif dalam mempertahankan keberlangsungan pendidikan. Konsep *infrapolitik* dari James C. Scott menjadi sangat relevan untuk membaca tindakan-tindakan kecil namun bermakna yang dilakukan warga sekolah: memperbaiki jalan setapak, membangun jembatan bambu, mengecat ulang ruang kelas secara gotong royong, atau membuat kantin darurat

di halaman belakang. Semua ini adalah strategi bertahan di bawah radar kekuasaan, tetapi justru memperlihatkan agensi dari komunitas yang termarginalkan.

Dalam konteks ini, penelitian ini juga memberikan pembacaan ulang terhadap teori kekerasan simbolik dari Pierre Bourdieu. Kekerasan simbolik tidak hanya terjadi dalam relasi vertikal antara guru dan murid, tetapi juga terwujud dalam representasi kelembagaan yang tidak adil. Sekolah di pinggiran tidak dipilih sebagai lokasi lomba, jarang dikunjungi pejabat, dan dianggap “kurang prestisius” oleh masyarakat luas. Hal ini menciptakan *habitus inferior* bagi siswa dan guru, yang merasa bahwa mereka berada di kelas bawah dalam sistem pendidikan. Namun temuan lapangan juga menunjukkan bahwa *habitus* ini tidak bersifat statis. Melalui narasi aspiratif seperti “Saya ingin jadi arsitek agar bisa bangun sekolah yang lebih bagus,” siswa justru mengembangkan bentuk *counter-habitus* yang potensial menjadi modal resistensi simbolik.

Studi ini mengisi kekosongan dalam literatur dengan menunjukkan bahwa pendidikan di pinggiran kota tidak bisa hanya dipahami sebagai proyek perbaikan infrastruktur atau peningkatan mutu kurikulum. Lebih dari itu, pendidikan di pinggiran adalah soal relasi sosial, distribusi ruang, dan cara komunitas memaknai ruang sekolah sebagai bagian dari perjuangan hidup mereka. Jika kebanyakan studi pendidikan di Indonesia masih berfokus pada aspek kebijakan dan manajemen, maka studi ini hadir dengan pendekatan mikro yang mendekatkan kita pada dunia kehidupan (*lifeworld*) warga sekolah yang kerap terlupakan.

Temuan-temuan ini juga membuka peluang pembacaan baru terhadap relasi antara pendidikan dan kota. Sekolah di pinggiran tidak bisa dilepaskan dari logika perencanaan kota yang eksklusif, di mana ruang pendidikan diposisikan sebagai pelengkap, bukan sebagai poros dari pembangunan manusia. Ketika sekolah ditempatkan di ruang yang tidak strategis, maka aksesibilitas menjadi tantangan, partisipasi menjadi rendah, dan legitimasi pendidikan itu sendiri dipertanyakan oleh warganya. Oleh karena itu, ke depan, studi ini mendorong perlunya pendekatan *urban education* yang memperlakukan pendidikan bukan sebagai urusan kementerian semata, melainkan sebagai bagian integral dari keadilan spasial di wilayah perkotaan.

5. Kesimpulan

Penelitian ini menyajikan gambaran mendalam tentang bagaimana ruang pendidikan di wilayah pinggiran kota bukan hanya menjadi lokasi belajar-mengajar, tetapi juga arena simbolik, sosial, dan politis yang merefleksikan dan memperkuat struktur ketimpangan dalam masyarakat urban. Sekolah tidak hadir dalam ruang yang netral. Ia dibentuk oleh logika perencanaan kota, distribusi kekuasaan, modal simbolik, dan ketidakseimbangan akses yang sistematis. Namun di balik kenyataan yang keras itu, studi ini juga menyingkap bagaimana sekolah tetap menjadi ruang harapan ruang yang, meski retak dan terpinggirkan, terus dihidupi oleh aspirasi, solidaritas, dan resistensi sehari-hari warga sekolah.

Hasil penelitian menegaskan bahwa pendidikan tidak bisa dilepaskan dari struktur spasial dan relasi sosial di mana ia berada. Ruang sekolah di pinggiran kota mencerminkan perencanaan yang eksklusif dan minim partisipasi komunitas lokal. Sekolah-sekolah ini tidak hanya “terlupakan” secara anggaran dan lokasi, tetapi juga secara simbolik diposisikan sebagai bagian dari pinggiran sistem pendidikan Nasional. Namun dalam keterbatasan itu, komunitas sekolah memperlihatkan bentuk-bentuk perlawanan mikro, praktik infrapolitik, serta transformasi simbolik yang memperlihatkan bahwa ruang sekolah bukan hanya bangunan, tetapi medan hidup yang penuh makna.

Ke depan, ini berarti kita tidak bisa lagi memaknai pendidikan hanya dari logika teknokratis: memperbaiki gedung, memperbarui kurikulum, atau meningkatkan angka kelulusan. Kita harus mulai melihat pendidikan sebagai proses yang melekat erat dengan ruang, kuasa, dan relasi sosial. Artinya, setiap kebijakan pendidikan harus berani menempatkan keadilan spasial sebagai titik tolak. Dimanakah sekolah dibangun? Siapa yang mengaksessnya? Apakah komunitas lokal dilibatkan dalam desainnya? Dan apakah sekolah itu hadir sebagai ruang publik yang hidup bukan sekadar ruang administratif milik negara?

Bagi para perencana kota, hasil studi ini memberikan peringatan keras: bahwa tata ruang yang abai terhadap kebutuhan pendidikan bukan hanya akan menciptakan ketimpangan infrastruktur, tetapi juga memperdalam ketimpangan simbolik dan sosial antarwarga. Sekolah bukan bisa sekadar “disisipkan” di wilayah pinggiran ia harus menjadi bagian integral dari strategi pembangunan kota yang adil dan inklusif.

Bagi pendidik, temuan ini mengingatkan bahwa tugas guru tidak hanya mengajar sesuai kurikulum, tetapi juga mengenali dan mengakomodasi keberagaman habitus siswa, terutama yang berasal dari latar belakang marjinal. Ketika sekolah mampu menjadi ruang aman, ruang pengakuan, dan ruang yang memungkinkan semua suara terdengar di situlah pendidikan benar-benar hidup.

Bagi peneliti, studi ini memperkuat pentingnya pendekatan etnografi dan teori kritis dalam memahami pendidikan. Statistik memang penting, tetapi narasi dan pengalaman hidup warga sekolah justru menawarkan pemahaman yang lebih dalam dan lebih manusiawi terhadap bagaimana sistem pendidikan bekerja dan gagal bekerja di tingkat akar rumput.

Dan bagi kita semua, terutama pembuat kebijakan, ini adalah panggilan untuk mereposisi pendidikan bukan hanya sebagai proyek pembangunan manusia, tetapi juga sebagai proyek keadilan ruang. Sekolah yang adil tidak hanya memberikan akses yang merata, tetapi juga mengakui perbedaan konteks sosial dan kultural di mana pendidikan itu berlangsung. Dalam dunia yang semakin urban dan terfragmentasi, menempatkan sekolah sebagai pusat kehidupan komunitas bisa menjadi langkah strategis dan humanis untuk merawat kohesi sosial, membuka ruang harapan, dan menolak lupa terhadap mereka yang hidup di pinggiran.

Konflik Kepentingan

Penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan terkait dengan pelaksanaan penelitian, penulisan, maupun publikasi artikel ini.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada komunitas sekolah di wilayah pinggiran utara dan timur Kota Makassar atas sambutan hangat, keterbukaan, dan partisipasi mereka selama proses penelitian. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada Dinas Pendidikan Kota Makassar atas izin dan dukungan akses penelitian, serta kepada rekan-rekan di Universitas Muhammadiyah Berau yang senantiasa memberikan dukungan dan masukan akademik yang berharga. Penelitian ini tidak akan mungkin terlaksana tanpa kepercayaan, cerita, dan wawasan yang dibagikan oleh para siswa, guru, dan orang tua yang telah menghidupkan ruang yang kami kaji.

6. Daftar Pustaka

- Abe, C., & Hayashi, T. (2023). Relationship between subjective evaluation of school environment and learning motivation. *E3S Web of Conferences*, 396, 01022. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202339601022>
- Ahmed, A. (2024). Affective affordances in technology-mediated language teaching and learning. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(4), 17–20. <https://doi.org/10.29140/tl.v6n4.1720>
- Anlimachie, M., Avoada, C., & Amoako-Mensah, T. (2022). Leapfrogging inequality strategies for transformed rural education: A school district case, Ghana. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(1), 33–51. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i1.282>
- Arslan, E. (2018). Migration, habitus and symbolic order: Reflecting on a multilingualism project at a German university. *Power and Education*, 10(1), 71–91. <https://doi.org/10.1177/1757743817749913>
- Bartl, W. (2022). Governing spatial disparities in school infrastructure by numbers: Investments in form, tensions, new compromises? *Education Sciences*, 12(3), 167. <https://doi.org/10.3390/educsci12030167>
- Benade, L. (2017). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 796–807. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1269631>
- Betteney, M., Barnard, J., & Lambirth, A. (2018). Mentor, colleague, co-learner and judge: Using Bourdieu to evaluate the motivations of mentors of newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 433–447. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1471464>
- Bierbaum, A. H., Butler, A., & O’Keefe, E. S. (2022). School-centered community development and a quest for spatial justice: Exploring competing theories of action in Baltimore. *Planning Theory & Practice*, 23(4), 556–577. <https://doi.org/10.1080/14649357.2022.2113556>
- Bueno, K. C., & Franzolin, F. (2020). O uso de diferentes espaços escolares nas aulas de ciências da natureza. *Educação Em Análise*, 5(1), 102. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p102>
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2014). Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning. *Curriculum and Teaching*, 29(1), 5–19. <https://doi.org/10.7459/ct/29.1.02>
- Carranza, R., & Jiménez López, E. (2022). Análisis del rendimiento académico con una perspectiva de justicia espacial, Ocoyoacac-Estado de México. *Economía Sociedad y Territorio*, 22(66), 801–832. <https://doi.org/10.22136/est20221922>
- Carroll, F., & Kop, R. (2011). A learning, research and development framework to design for a ‘holistic’ learning experience. *E-Learning and Digital Media*, 8(4), 315–326. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.315>
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/2372732214548677>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cox, A. M. (2018). Space and embodiment in informal learning. *Higher Education*, 75(6), 1077–1090. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0186-1>
- Cudworth, D. (2015). Schooling, space and social justice. *Power and Education*, 7(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/1757743814567388>
- Das, R. J. (2017). David Harvey’s theory of uneven geographical development: A Marxist critique. *Capital & Class*, 41(3), 511–536. <https://doi.org/10.1177/0309816816678584>
- Diamond, J. B., Posey-Maddox, L., & Velázquez, M. D. (2021). Reframing suburbs: Race, place, and opportunity in suburban educational spaces. *Educational Researcher*, 50(4), 249–255. <https://doi.org/10.3102/0013189X20972676>
- Diera, C. (2023). Shaping enjoyment and belonging at school: The spatial perspectives and practices of one Latina student leader. *Curriculum Inquiry*, 53(1), 49–74. <https://doi.org/10.1080/03626784.2023.2173947>
- Dooling, S. (2009). Ecological gentrification: A research agenda exploring justice in the city. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(3), 621–639.

- <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2009.00860.x>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Düvell, F. (2024). Ethnographic approaches in migration research. In *How to do migration research* (pp. 66–73). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035306855.00016>
- Fernández, R., Correal, J. F., D’Ayala, D., & Medaglia, A. L. (2025). A decision-making framework for school infrastructure improvement programs. *Structure and Infrastructure Engineering*, 21(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/15732479.2023.2199361>
- Filardo, M., Vincent, J. M., & Sullivan, K. (2019). How crumbling school facilities perpetuate inequality. *Phi Delta Kappan*, 100(8), 27–31. <https://doi.org/10.1177/0031721719846885>
- Forbes, J., & Weiner, G. (2012). Spatial paradox: Educational and social in/exclusion at St Giles. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 273–293. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.688766>
- Guevara-Cue, G. (2024). Revealing spatial (in)justice: Exploring the dynamics of triple spatiality in Chile and its impact on the generation of spatial barriers to social rights. *GeoJournal*, 89(4), 157. <https://doi.org/10.1007/s10708-024-11129-z>
- H., A., & A., K. (n.d.). An agent-based framework of a maintenance budget allocation system for educational facilities.
- Hammersley, M. (2010). Ethnography. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 386–391). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01533-5>
- Hancock, J., Al Bishawi, R., & Coyle, D. (2023). Ownership and agency through learner-led design of shared learning spaces: A multi-case study approach. *Cambridge Journal of Education*, 53(6), 761–778. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2234848>
- Holt, B. (2012). Identity matters: The centrality of ‘conferred identity’ as symbolic power and social capital in higher education mobility. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 929–940. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580458>
- Jevtić, N. (2018). Subjectivity and space: Review of Lefebvre’s concept of “production of space.” *Filozofska Istraživanja*, 38(1), 45–57. <https://doi.org/10.21464/fi38104>
- Jimenez-Castellanos, O. (2010). Relationship between educational resources and school achievement: A mixed method intra-district analysis. *The Urban Review*, 42(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0166-6>
- John, P. (2005). The contribution of volunteering, trust, and networks to educational performance. *Policy Studies Journal*, 33(4), 635–656. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2005.00136.x>
- Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2010). Social capital, educational institutions and leadership. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 113–119). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00426-7>
- Luthar, S. S., & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17(1), 231–250. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050121>
- Marqués-Perales, I., & Fachelli, S. (2021). El impacto de la educación superior en la clase social: Una aproximación desde el origen social. *Revista de Educación y Derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34435>
- Miller, E. E. N., & Schugurensky, A. (2025). Complicating the “suburban advantage”: Examining racial and gender inequality in suburban and urban school settings. *Sociology of Education*, 98(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/00380407241291997>
- Murti, L. (2021). Conclusion: Teaching outside of the traditional classroom. In *Gender, race, and class in the lives of today’s teachers* (pp. 285–286). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73551-7_25
- Oliveira, D. B., Fortunato, I. R. de S., & Abreu, W. F. de. (2022). Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248239149>
- Opara, I., Thorpe, D., Lardier, D. T., & Parisi, D. (2023). Schools’ neighborhoods and characteristics: Implications for standardized academic achievement in Passaic, NJ’s elementary, middle and high schools. *The*

- Urban Review*, 55(3), 393–414.
<https://doi.org/10.1007/s11256-022-00652-3>
- Pedersen, H. (2021). Education, anthropocentrism, and interspecies sustainability: Confronting institutional anxieties in omniscidal times. *Ethics and Education*, 16(2), 164–177.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896639>
- Pring, R. (2015). The teacher as high priest and usherer in of the Kingdom of God. *Power and Education*, 7(1), 19–28.
<https://doi.org/10.1177/1757743814567380>
- Roch, C. H., Elsayed, M. A. A., & Edwards, J. (2018). Students' and parents' perceptions of disciplinary policy: Does symbolic representation matter? *The American Review of Public Administration*, 48(4), 329–345.
<https://doi.org/10.1177/0275074016686420>
- Rutanen, N. (2017). Spatial perspective on everyday transitions within a toddler group care setting. In *Life and Learning in Early Childhood* (pp. 49–62).
https://doi.org/10.1007/978-981-10-3197-7_4
- Sankaran, K. (2021). “Structural injustice” as an analytical tool. *Philosophy Compass*, 16(10).
<https://doi.org/10.1111/phc3.12780>
- Sokhranyaeva, T. V., & Zamotkin, I. D. (2020). The emancipatory potential of education: A critical tradition in the philosophy education. *Voprosy Filosofii*, 1, 192–202.
<https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-1-192-202>
- Stillman, J. (2011). Teacher learning in an era of high-stakes accountability: Productive tension and critical professional practice. *Teachers College Record*, 113(1), 133–180.
<https://doi.org/10.1177/016146811111300107>
- Ulubaşoğlu, M. A., & Cardak, B. A. (2007). International comparisons of rural–urban educational attainment: Data and determinants. *European Economic Review*, 51(7), 1828–1857.
<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2006.11.003>
- Vaid, D. (2016). Patterns of social mobility and the role of education in India. *Contemporary South Asia*, 24(3), 285–312.
<https://doi.org/10.1080/09584935.2016.1208637>
- Vidyattama, Y., Li, J., & Miranti, R. (2019). Measuring spatial distributions of secondary education achievement in Australia. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12(3), 493–514.
<https://doi.org/10.1007/s12061-018-9252-z>
- Wang, X. (2023). Exploration on the level and influencing factors of rural teachers' self-identification of social identity from the perspective of space: Based on the machine learning model of SHAP interpretation method. *Learning and Motivation*, 83, 101895.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101895>
- Watson, V. (2007). How Henri Lefebvre missed the modernist sensibility of Mies van der Rohe: Vitalism at the intersection of a materialist conception of space and a metaphysical approach to architecture. *The Journal of Architecture*, 12(1), 99–112.
<https://doi.org/10.1080/13602360701218276>
- Wu, X., Kou, Z., Oldfield, P., Heath, T., & Borsi, K. (2021). Informal learning spaces in higher education: Student preferences and activities. *Buildings*, 11(6), 252.
<https://doi.org/10.3390/buildings11060252>
- Yamamoto, Y. (2018). Reconsidering ‘desire’ and ‘style’: A Lefebvrian approach to democratic orientation in planning. *Urban Planning*, 3(3), 105–111.
<https://doi.org/10.17645/up.v3i3.1362>



© 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution Share Alike (CC BY SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).