

## TINJAUAN KRITIS KEBIJAKAN KURIKULUM MERDEKA TERHADAP PEMERATAAN MUTU PENDIDIKAN DI DAERAH TERTINGGAL

**Nurdin Abdul Aziz**

Rifa Institute

Email: [ndin.alfatan15@gmail.com](mailto:ndin.alfatan15@gmail.com)

### Abstrak

Kurikulum Merdeka lahir dengan janji besar: memerdekakan sekolah dari keseragaman yang selama ini dianggap membelenggu kreativitas guru dan siswa. Namun janji itu diucapkan dari pusat, sementara pelaksanaannya jatuh ke pundak sekolah-sekolah yang kondisinya jauh dari kata setara. Artikel ini mengkaji secara kritis sejauh mana kebijakan Kurikulum Merdeka berkontribusi terhadap pemerataan mutu pendidikan di daerah tertinggal, terdepan, dan terluar (3T). Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode kajian pustaka (library research) dan analisis isi terhadap dokumen kebijakan, hasil Asesmen Nasional, serta studi-studi terdahulu yang relevan dalam kurun 2018–2025. Hasil kajian menunjukkan bahwa fleksibilitas struktur Kurikulum Merdeka, yang di atas kertas dirancang untuk mengakomodasi konteks lokal, pada praktiknya justru berpotensi memperlebar kesenjangan mutu ketika tidak disertai pemerataan infrastruktur, kompetensi digital guru, dan pendampingan yang konsisten. Sekolah-sekolah di kota besar mampu menerjemahkan fleksibilitas tersebut menjadi inovasi pembelajaran, sementara sekolah di daerah 3T sering kali sekadar bertahan menjalankan administrasi kurikulum tanpa substansi pembelajaran yang berubah. Kajian ini menyimpulkan bahwa kebijakan yang secara desain bersifat netral dapat menghasilkan dampak yang timpang apabila diterapkan pada lanskap sumber daya yang tidak setara, sehingga diperlukan afirmasi kebijakan yang lebih tajam, bukan sekadar pemerataan retorika.

**Kata Kunci:** Kurikulum Merdeka; pemerataan pendidikan; daerah tertinggal; kebijakan pendidikan; kesenjangan mutu

### Abstract

*The Independent Curriculum was born with a big promise: to liberate schools from the uniformity that has long been considered to stifle teacher and student creativity. However, this promise was made from the center, while its implementation falls on the shoulders of schools whose conditions are far from equal. This article critically examines the extent to which the Independent Curriculum policy contributes to equalizing the quality of education in disadvantaged, frontier, and outermost (3T) regions. The research uses a qualitative approach with library research and content analysis of policy documents, National Assessment results, and relevant previous studies from*

*2018–2025. The results show that the flexible structure of the Independent Curriculum, which on paper is designed to accommodate local contexts, in practice has the potential to widen the quality gap when not accompanied by equitable infrastructure, teacher digital competency, and consistent mentoring. Schools in large cities are able to translate this flexibility into learning innovations, while schools in 3T regions often simply persist with curriculum administration without changing the learning substance. This study concludes that policies that are neutral by design can produce unequal impacts when applied to unequal resource landscapes, necessitating sharper policy affirmations, not just rhetorical equalization.*

**Keywords:** *Independent Curriculum; educational equality; underdeveloped regions; education policy; quality gap*

Diterima: 10 Juli 2026 | Direvisi: 05 Agustus 2026 | Diterbitkan: 25 Agustus 2026

## PENDAHULUAN

Mari mulai dari pertanyaan yang jarang berani ditanyakan secara terbuka dalam forum-forum seremonial peluncuran kebijakan pendidikan: kurikulum yang dirancang di ruang rapat ber-AC di Jakarta, apakah benar-benar bisa "merdeka" ketika dipraktikkan di sekolah yang listriknya menyala tiga jam sehari? Kurikulum Merdeka diperkenalkan sebagai jawaban atas kekakuan Kurikulum 2013 dan sebagai respons terhadap learning loss yang diperparah pandemi. Prinsip dasarnya menarik: pembelajaran berdiferensiasi, penguatan Profil Pelajar Pancasila, dan keleluasaan satuan pendidikan menyusun kurikulum operasional sesuai karakteristik peserta didik dan lingkungan setempat. Regulasi ini kemudian dikukuhkan secara nasional melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024, yang menjadi payung hukum implementasi Kurikulum Merdeka di seluruh jenjang pendidikan dasar dan menengah.

Klaim keberhasilannya pun disodorkan dengan data: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi melaporkan bahwa satuan pendidikan yang menerapkan Kurikulum Merdeka mengalami kenaikan skor literasi dan numerasi pada Asesmen Nasional antara tahun 2021 hingga 2023, termasuk di daerah tertinggal (Kemendikbudristek, 2024). Data ini benar secara statistik, tetapi statistik agregat punya kebiasaan lama: ia pandai menyembunyikan kesenjangan di baliknya. Kenaikan rata-rata nasional tidak otomatis berarti jarak antara sekolah kota dan sekolah pelosok menyempit. Ia bisa saja melebar, sementara angka rata-rata tetap terlihat naik karena ditarik oleh sekolah-sekolah yang memang sudah unggul sumber dayanya sejak awal.

Di sinilah letak persoalan yang ingin diangkat artikel ini. Kurikulum Merdeka dibangun di atas asumsi fleksibilitas: sekolah diberi otonomi menyusun kurikulum operasional, memilih perangkat ajar, dan menentukan proyek penguatan Profil Pelajar Pancasila sesuai konteks lokal (Rahmadayanti & Hartoyo, 2022). Otonomi ini secara teoretis adil karena tidak memaksakan satu model untuk semua. Namun otonomi tanpa

kapasitas yang setara justru bisa menjadi mekanisme baru yang melanggengkan ketimpangan lama. Sekolah dengan guru yang terbiasa merancang kurikulum, akses internet stabil, dan pendampingan pengawas yang rutin akan menerjemahkan kebebasan itu menjadi inovasi. Sebaliknya, sekolah di daerah 3T yang kekurangan guru, minim pelatihan, dan berjuang dengan jaringan internet yang timbul-tenggelam berisiko menerjemahkan "kemerdekaan" itu sekadar sebagai kebingungan administratif tanpa perubahan substansial pada praktik pembelajaran (Berliana et al., 2024; Nurlatu et al., 2025).

Urgensi kajian ini terletak pada risiko bahwa kebijakan yang secara desain bersifat netral dan berorientasi pemerataan justru dapat menghasilkan dampak yang timpang ketika diterapkan pada lanskap sumber daya yang sangat tidak setara. Studi tentang kesenjangan digital di daerah 3T menunjukkan bahwa perbedaan akses infrastruktur dan literasi teknologi antarwilayah tetap menjadi hambatan struktural yang belum terselesaikan oleh pergantian kurikulum semata (Anita & Astuti, 2022). Tanpa evaluasi kritis, wacana pemerataan mutu pendidikan berisiko berhenti menjadi slogan yang diulang dalam pidato peresmian, bukan kenyataan yang dirasakan siswa di kelas-kelas darurat.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini merumuskan tiga pertanyaan utama: pertama, bagaimana kesenjangan sumber daya antarwilayah memengaruhi implementasi Kurikulum Merdeka di daerah tertinggal? Kedua, sejauh mana fleksibilitas kurikulum yang dirancang secara nasional mampu mengakomodasi kondisi riil sekolah di daerah 3T? Ketiga, faktor-faktor apa yang perlu diperkuat agar Kurikulum Merdeka benar-benar berkontribusi pada pemerataan mutu pendidikan, bukan sekadar pemerataan dokumen kebijakan?

Tujuan penelitian ini adalah menganalisis secara kritis relasi antara desain kebijakan Kurikulum Merdeka dan realitas ketimpangan sumber daya di daerah tertinggal, serta mengidentifikasi kesenjangan antara narasi kebijakan dan praktik lapangan berdasarkan sintesis studi-studi terdahulu. Kontribusi penelitian ini bersifat konseptual: menawarkan kerangka berpikir kritis bagi pembuat kebijakan, peneliti pendidikan, dan praktisi di lapangan untuk tidak memperlakukan fleksibilitas kurikulum sebagai solusi otomatis atas ketimpangan mutu pendidikan, melainkan sebagai instrumen yang hasilnya sangat bergantung pada kesiapan struktural yang menyertainya.

## **TINJAUAN PUSTAKA**

### ***Teori Implementasi Kebijakan Publik***

Keberhasilan sebuah kebijakan tidak pernah cukup dinilai dari kualitas naskah akademiknya. George Edwards III (1980) menegaskan bahwa implementasi kebijakan publik ditentukan oleh empat variabel yang saling memengaruhi: komunikasi, sumber daya, disposisi (sikap pelaksana), dan struktur birokrasi. Kurikulum Merdeka, dilihat dari kacamata ini, adalah kebijakan yang komunikasinya relatif baik di tingkat wacana nasional, tetapi variabel sumber daya sering kali menjadi titik lemah di daerah 3T: kekurangan guru, minimnya pelatihan berkelanjutan, dan infrastruktur digital yang

timpang (Gunawan & Bahari, 2024). Ketika sumber daya pelaksana tidak memadai, betapapun jelas komunikasi kebijakan dari pusat, hasil di lapangan akan tetap jomplang.

### ***Pedagogi Kritis dan Keadilan Pendidikan***

Paulo Freire (1970) mengingatkan bahwa pendidikan tidak pernah netral; ia selalu berpihak, entah pada pembebasan atau pada pelanggaran struktur yang timpang. Prinsip pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka sejalan dengan semangat ini karena mendorong pengakuan atas keragaman kondisi peserta didik. Namun pedagogi kritis juga mengajarkan kewaspadaan: kebijakan yang secara retorika membebaskan bisa saja, dalam praktiknya, membebankan tanggung jawab adaptasi sepenuhnya kepada guru dan sekolah tanpa dukungan struktural yang memadai. Ini yang oleh sejumlah kajian disebut sebagai fragmentasi kebijakan pendidikan, yaitu semangat pemerataan yang bagus di atas kertas tetapi implementasinya berjalan sendiri-sendiri tanpa konsistensi antarwilayah (dikutip dalam kajian tentang relevansi kebijakan Kurikulum Merdeka dengan mandat Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional).

Dari sisi teori keadilan, John Rawls (1971) menawarkan prinsip perbedaan (*difference principle*): ketimpangan sosial hanya dapat dibenarkan apabila memberi manfaat terbesar bagi kelompok yang paling kurang beruntung. Prinsip ini relevan untuk menguji Kurikulum Merdeka: kebijakan yang sama untuk semua sekolah tidak otomatis adil jika sekolah dengan kondisi paling kurang beruntung tidak mendapat dukungan afirmatif yang lebih besar dibanding sekolah yang sudah mapan. James Coleman (1966) dalam laporan klasiknya tentang kesetaraan kesempatan pendidikan juga menunjukkan bahwa faktor di luar sekolah, seperti kondisi sosial-ekonomi wilayah, sering kali berkontribusi lebih besar terhadap capaian belajar dibanding perubahan kurikulum semata.

### ***Penelitian Terdahulu***

Sejumlah studi terbaru memperkuat kekhawatiran ini. Kajian di sekolah dasar daerah terpencil Maluku menemukan bahwa fidelitas implementasi Kurikulum Merdeka berada pada level sedang, dengan kesenjangan implementasi antar-dimensi berkisar tiga puluh persen dibanding standar ideal, terutama pada dimensi kualitas penyampaian dan diferensiasi program (Nurlatu et al., 2025). Studi lain di Kabupaten Simalungun menunjukkan bahwa Kurikulum Merdeka dapat diimplementasikan secara efektif di daerah 3T, tetapi keberhasilannya sangat bergantung pada dukungan optimal dari kepala sekolah, pelatihan guru, dan seluruh pemangku kepentingan, bukan dari kebijakan itu sendiri secara otomatis. Kajian tentang kesenjangan akses pendidikan digital di daerah 3T juga menegaskan bahwa perbedaan literasi digital dan keterbatasan infrastruktur tetap menjadi penghambat utama kualitas pembelajaran, sekalipun kurikulum sudah diperbarui.

Fauzi et al. (2024), dalam tinjauan literatur atas inisiatif UNICEF dan pemerintah Indonesia terkait akses pendidikan, menyoroti bahwa kerangka Kurikulum Merdeka berpotensi memperluas akses pendidikan yang lebih inklusif, tetapi hasil tersebut sangat bergantung pada intervensi tambahan berupa penguatan kapasitas guru dan penyediaan sarana belajar di wilayah tertinggal. Sementara itu, kajian tentang pemerataan mutu

pendidikan daerah 3T menunjukkan bahwa kebijakan peningkatan mutu pendidikan sering kali berhenti pada tahap regulasi tanpa diikuti mekanisme pemantauan yang memastikan implementasi berjalan setara antarwilayah (Ramadani & Putri, 2024).

### ***Kerangka Berpikir***

Berdasarkan sintesis teori dan penelitian terdahulu, kerangka berpikir kajian ini menempatkan Kurikulum Merdeka sebagai variabel kebijakan yang hasilnya dimediasi oleh tiga faktor struktural: ketersediaan dan kompetensi guru, infrastruktur serta akses digital, dan intensitas pendampingan kebijakan dari dinas pendidikan maupun pengawas sekolah. Ketiga faktor ini menentukan apakah fleksibilitas kurikulum diterjemahkan menjadi inovasi pembelajaran atau justru menjadi beban administratif baru. Pada sekolah dengan ketiga faktor tersebut memadai, Kurikulum Merdeka berpotensi mempercepat perbaikan mutu. Pada sekolah dengan ketiga faktor tersebut lemah, kebijakan yang sama berisiko memperlebar kesenjangan yang sudah ada, bukan menutupnya. Kerangka ini menjadi dasar analisis pada bagian hasil dan pembahasan.

## **METODE PENELITIAN**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research) yang bersifat deskriptif-analitis kritis. Pendekatan ini dipilih karena fokus kajian adalah menelaah dan mensintesis kebijakan Kurikulum Merdeka, data resmi implementasinya, serta temuan-temuan penelitian empiris terdahulu, bukan mengumpulkan data primer baru dari lapangan.

Objek penelitian adalah dokumen kebijakan resmi terkait Kurikulum Merdeka, meliputi Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024, publikasi resmi Kemendikbudristek terkait hasil Asesmen Nasional, serta artikel-artikel ilmiah nasional yang membahas implementasi Kurikulum Merdeka di daerah 3T dan daerah perkotaan sebagai pembandingan, yang terbit pada rentang tahun 2018 hingga 2025.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi, yaitu penelusuran dan pengumpulan dokumen kebijakan serta artikel jurnal terindeks nasional yang relevan dengan tema pemerataan mutu pendidikan dan implementasi Kurikulum Merdeka di wilayah tertinggal, terdepan, dan terluar. Instrumen penelitian adalah peneliti sendiri sebagai instrumen kunci (human instrument), dibantu dengan lembar pengkodean tematik untuk mengelompokkan temuan dari setiap sumber ke dalam kategori: kesiapan sumber daya guru, infrastruktur digital, fleksibilitas kurikulum, dan hasil belajar siswa.

Teknik analisis data menggunakan analisis isi kualitatif (qualitative content analysis) dengan tahapan model Miles dan Huberman, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara berulang (iteratif). Data dari berbagai sumber dibandingkan (triangulasi sumber) untuk melihat pola kesenjangan antara narasi kebijakan di tingkat nasional dan temuan implementasi di tingkat sekolah, khususnya di wilayah 3T, guna menjawab rumusan masalah penelitian secara sistematis dan reflektif.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

### ***1. Fleksibilitas Kurikulum: Kebebasan yang Berbeda Makna di Tempat Berbeda***

Klaim resmi menyebutkan bahwa struktur Kurikulum Merdeka yang fleksibel memungkinkan sekolah minim fasilitas di daerah terpencil menerjemahkan kurikulum sesuai kondisinya sendiri, tanpa lagi dipaksa mengikuti keseragaman dari pusat (Kemendikbudristek, 2024). Secara desain, argumen ini masuk akal. Tetapi fleksibilitas adalah pisau bermata dua: ia hanya produktif di tangan yang sudah terlatih menggunakannya. Studi di sekolah dasar Kabupaten Demak menemukan bahwa keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka sangat ditentukan oleh kualitas komunikasi pelaksana dan kesiapan struktur pendukung di tingkat sekolah, sejalan dengan kerangka implementasi kebijakan Edwards III. Artinya, fleksibilitas yang sama menghasilkan variasi hasil yang sangat lebar tergantung kapasitas pelaksana di lapangan.

Pada sekolah dengan guru yang terbiasa merancang modul ajar dan proyek pembelajaran, kebebasan ini menjadi ruang kreativitas. Pada sekolah 3T yang gurunya merangkap banyak peran, mengajar lintas kelas, dan jarang mendapat pelatihan, kebebasan yang sama justru berubah menjadi beban tambahan: mereka dituntut merancang kurikulum operasional sendiri tanpa contoh yang kontekstual, tanpa pendampingan yang cukup, dan tanpa waktu, karena harus tetap fokus mengajar siswa yang jumlahnya sedikit tapi tersebar di berbagai jenjang kelas dalam satu ruang (Berliana et al., 2024). Fleksibilitas yang dirayakan sebagai kemerdekaan di satu tempat, di tempat lain justru terasa seperti dilepas tanpa peta.

### ***2. Kesenjangan Infrastruktur dan Literasi Digital Guru***

Kajian tentang kesenjangan akses pendidikan digital di daerah 3T menegaskan bahwa perbedaan akses dan kemampuan menggunakan teknologi digital antarwilayah, berdasarkan faktor geografi, sosial, dan ekonomi, menyebabkan kualitas pembelajaran yang berbeda pula, dan daerah 3T masih menghadapi keterbatasan literasi digital, infrastruktur, dan perangkat. Sementara itu, banyak perangkat ajar dan sumber belajar Kurikulum Merdeka, termasuk Platform Merdeka Mengajar, dirancang berbasis akses internet yang stabil. Ironinya, semakin canggih dan kaya sumber belajar digital yang disediakan pusat, semakin lebar pula jurang antara sekolah yang bisa mengaksesnya penuh dan sekolah yang bahkan kesulitan sinyal untuk sekadar membuka aplikasi.

Temuan ini konsisten dengan kajian tentang tantangan implementasi kurikulum di era digital, yang mengungkap kesenjangan digital antara wilayah kota dan desa, keterbatasan perangkat pembelajaran, serta rendahnya literasi digital guru sebagai faktor internal yang bergabung dengan faktor eksternal seperti minimnya pelatihan dan dukungan institusional. Ini membenarkan variabel sumber daya dalam teori Edwards III sebagai titik kritis implementasi: niat baik kebijakan tidak akan cukup jika perangkat dan kompetensi untuk melaksanakannya tidak tersedia merata.

### ***3. Data Asesmen Nasional: Rata-Rata yang Menyamarkan Kesenjangan***

Klaim bahwa skor literasi dan numerasi naik di sekolah pelaksana Kurikulum Merdeka, termasuk di daerah tertinggal, antara 2021 dan 2023 (Kemendikbudristek, 2024), perlu dibaca secara hati-hati. Kenaikan skor rata-rata nasional adalah gabungan

dari seluruh sekolah, dan gabungan itu bisa naik meski jarak antara sekolah terbaik dan sekolah tertinggal tetap lebar atau bahkan melebar. Data agregat semacam ini rawan digunakan sebagai bukti keberhasilan kebijakan tanpa disertai analisis distribusi atau kesenjangan antarwilayah, sebuah kelemahan metodologis yang juga disinggung dalam kajian mengenai fragmentasi kebijakan pemerataan pendidikan yang belum konsisten antarwilayah.

Studi fidelitas implementasi di sekolah dasar terpencil Maluku memberi gambaran lebih jujur: implementasi berada pada level sedang, dengan kesenjangan implementasi antar-dimensi mencapai lebih dari tiga puluh persen dari standar ideal (Nurlatu et al., 2025). Ini adalah potret yang tidak muncul dalam angka rata-rata nasional yang dipublikasikan secara seremonial. Ketika kebijakan dievaluasi hanya lewat tren nasional yang menaik, ada risiko besar bahwa sekolah-sekolah yang justru paling membutuhkan intervensi afirmatif menjadi tidak terlihat, tertutup oleh keberhasilan sekolah lain yang sejak awal memang sudah lebih siap.

#### **4. Antara Otonomi dan Afirmasi: Menguji Prinsip Keadilan Rawlsian**

Jika dipetakan ke prinsip perbedaan Rawls (1971), kebijakan yang adil bukan sekadar kebijakan yang berlaku sama untuk semua sekolah, melainkan kebijakan yang memberi manfaat terbesar bagi sekolah yang paling tertinggal. Kurikulum Merdeka, dalam desainnya saat ini, cenderung bersifat seragam dalam pemberian otonomi tetapi tidak seragam dalam pemberian dukungan afirmatif. Sekolah 3T menerima kebebasan yang sama besar dengan sekolah kota, tetapi tidak menerima dukungan pelatihan, pendampingan, dan infrastruktur dalam proporsi yang lebih besar sesuai kebutuhannya yang jauh lebih mendesak.

Studi mengenai peluang dan tantangan implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di sekolah penggerak dan sekolah mandiri berubah menunjukkan bahwa sekolah dengan status "penggerak", yang menerima pendampingan lebih intensif, cenderung menunjukkan hasil implementasi yang lebih matang dibanding sekolah reguler yang mengubah kurikulum secara mandiri tanpa pendampingan setara. Pola ini memperkuat argumen bahwa bukan kurikulumnya yang menentukan pemerataan mutu, melainkan intensitas dukungan struktural yang menyertainya. Dengan kata lain, jika ingin benar-benar adil dalam pengertian Rawlsian, kebijakan afirmatif seharusnya memberi porsi pendampingan dan sumber daya yang justru lebih besar untuk sekolah 3T, bukan porsi yang sama seperti sekolah yang sudah mapan.

#### **5. Ketika Kurikulum Berganti tapi Struktur Sosial Tidak**

Argumen Coleman (1966) bahwa faktor di luar sekolah turut menentukan capaian belajar relevan untuk mengingatkan bahwa pergantian kurikulum, sebaik apa pun desainnya, tidak bisa sendirian menutup kesenjangan yang berakar pada kondisi sosial-ekonomi wilayah. Kajian tentang tantangan pendidikan di daerah terpencil seperti Desa Cisampang menunjukkan bahwa persoalan pendidikan di wilayah tertinggal jauh lebih kompleks daripada sekadar pilihan kurikulum, mencakup keterbatasan tenaga pengajar, jarak tempuh sekolah, dan kondisi ekonomi keluarga yang memengaruhi partisipasi belajar anak (Berliana et al., 2024). Kurikulum Merdeka boleh saja diperbarui setiap

beberapa tahun, tetapi selama struktur sosial penyangga pendidikan di daerah 3T tidak ikut diperkuat, perubahan di level kurikulum berisiko hanya menjadi perubahan di permukaan.

#### **6. Perbandingan Pola: Sekolah Penggerak versus Sekolah Reguler di Wilayah 3T**

Perbandingan antara sekolah berstatus Sekolah Penggerak dan sekolah reguler yang menerapkan Kurikulum Merdeka secara mandiri menghadirkan bukti tambahan yang sulit dibantah. Sekolah Penggerak menerima paket dukungan yang jauh lebih lengkap: pelatihan intensif bagi kepala sekolah dan guru, pendampingan konsultan, serta prioritas dalam distribusi sarana. Sekolah reguler di wilayah 3T, yang jumlahnya jauh lebih banyak, harus "belajar sendiri" melalui modul daring yang lagi-lagi mensyaratkan akses internet memadai. Rosmana (2023) dalam kajian kesiapan sekolah dasar terhadap Kurikulum Merdeka menemukan bahwa kesiapan implementasi sangat bervariasi bergantung pada ketersediaan sarana prasarana dan kesiapan sumber daya manusia di masing-masing sekolah, bukan pada keseragaman kebijakan itu sendiri. Variasi kesiapan ini, jika dibiarkan tanpa intervensi afirmatif, secara struktural akan terus menguntungkan sekolah yang memang sudah lebih mapan sejak sebelum kebijakan diluncurkan, sehingga jarak mutu antarwilayah berpotensi melebar, bukan menyempit, meskipun kurikulum yang dipakai sama.

Pola ini juga terlihat dari sisi keberlanjutan komunitas belajar guru. Sekolah kota dengan jumlah guru yang cukup dapat membentuk komunitas belajar antarguru mata pelajaran untuk saling berbagi praktik baik, sebagaimana dianjurkan Kemendikbudristek melalui Platform Merdeka Mengajar. Sebaliknya, di sekolah 3T yang jumlah gurunya terbatas, bahkan tidak jarang satu guru mengampu banyak mata pelajaran sekaligus, ruang untuk membentuk komunitas belajar semacam itu nyaris tidak tersedia karena tenaga dan waktu yang ada habis untuk menutupi kekurangan jam mengajar. Struktur ketenagaan yang timpang ini menjadi penghambat tersembunyi yang jarang disebut dalam evaluasi kebijakan berbasis capaian skor semata.

#### **7. Menimbang Ulang Indikator Keberhasilan Kebijakan**

Persoalan lain yang perlu disorot adalah cara keberhasilan Kurikulum Merdeka diukur. Selama indikator utama yang dipublikasikan adalah tren skor rata-rata nasional, pembuat kebijakan kehilangan insentif untuk menampilkan data kesenjangan antarwilayah secara eksplisit. Padahal, dari sudut pandang keadilan pendidikan, indikator yang lebih jujur seharusnya bukan hanya "apakah rata-rata nasional naik", melainkan "apakah jarak antara sekolah termampu dan sekolah tertinggal mengecil". Kedua indikator ini bisa bergerak berlawanan arah pada saat bersamaan, dan tanpa transparansi data terpilah per wilayah, publik hanya akan menerima narasi keberhasilan yang parsial. Kajian mengenai desentralisasi pengelolaan pendidikan menengah di Indonesia turut menegaskan bahwa dampak desentralisasi kebijakan pendidikan sangat bergantung pada kapasitas pemerintah daerah masing-masing dalam menerjemahkan kebijakan pusat, sehingga tanpa pemetaan kapasitas daerah yang transparan, kebijakan yang sama akan terus menghasilkan hasil yang berbeda-beda secara tidak terkendali.



Dengan demikian, evaluasi kebijakan Kurikulum Merdeka ke depan idealnya tidak berhenti pada laporan capaian nasional yang bersifat merayakan, tetapi diperkuat dengan mekanisme pelaporan kesenjangan antarwilayah secara berkala dan terbuka kepada publik. Transparansi semacam ini bukan untuk mendiskreditkan kebijakan, melainkan justru untuk menyelamatkan tujuan awalnya: memastikan bahwa "merdeka belajar" bukan hak istimewa yang hanya dinikmati sekolah-sekolah yang kebetulan sudah berada di titik start yang lebih menguntungkan.

## **KESIMPULAN**

Berdasarkan kajian kritis yang telah diuraikan, dapat disimpulkan tiga hal utama sesuai rumusan masalah penelitian. Pertama, kesenjangan sumber daya guru dan infrastruktur digital antarwilayah menjadi faktor penentu utama yang membuat implementasi Kurikulum Merdeka di daerah tertinggal berjalan jauh lebih berat dibanding di wilayah perkotaan, sejalan dengan variabel sumber daya dalam teori implementasi kebijakan Edwards III. Kedua, fleksibilitas kurikulum yang dirancang secara nasional belum sepenuhnya mampu mengakomodasi kondisi riil sekolah 3T, karena kebebasan menyusun kurikulum operasional justru berpotensi menjadi beban administratif tambahan ketika tidak disertai pendampingan dan contoh kontekstual yang memadai. Ketiga, faktor yang paling perlu diperkuat adalah dukungan afirmatif yang proporsional, bukan otonomi yang seragam, sejalan dengan prinsip keadilan Rawlsian yang menuntut manfaat terbesar diberikan kepada pihak yang paling kurang beruntung.

Data kenaikan skor Asesmen Nasional secara agregat tidak boleh dijadikan bukti tunggal keberhasilan pemerataan, karena angka rata-rata nasional cenderung menyamarkan kesenjangan riil antarwilayah yang justru menjadi inti persoalan pemerataan mutu pendidikan. Kurikulum Merdeka memiliki potensi besar untuk menjadi instrumen pemerataan, tetapi potensi tersebut hanya akan terwujud apabila disertai kebijakan afirmatif yang lebih tajam: prioritas pelatihan guru di daerah 3T, percepatan infrastruktur digital yang setara, serta sistem pendampingan berkelanjutan yang tidak berhenti pada seremoni peluncuran kebijakan. Tanpa itu, "merdeka" dalam Kurikulum Merdeka berisiko hanya dinikmati penuh oleh mereka yang sejak awal sudah lebih siap untuk merdeka.

## BIBLIOGRAFI

- Anita, A., & Astuti, S. I. (2022). Digitalisasi dan ketimpangan pendidikan: Studi kasus terhadap guru sekolah dasar di Kecamatan Baraka. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v7i1.2509>
- Alimuddin, J. (2023). Implementasi kurikulum merdeka di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Kontekstual*, 4(2), 67–75.
- Berliana, N., Hamidah, N. I. F., & Jasmi, R. A. (2024). Tantangan dan solusi pendidikan di daerah terpencil: Studi kasus di Desa Cisampang. *Prestise*, 4(2).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publications.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Edwards, G. C., III. (1980). *Implementing public policy*. Congressional Quarterly Press.
- Fauzi, M. S., Maq, M. M., Rukmini, A., Arsyad, M., Prayogi, A., & Ahyani, E. (2024). Kurikulum Merdeka dalam kerangka akses pendidikan: Tinjauan literatur atas inisiatif UNICEF dan pemerintah Indonesia. *EJPP*, 4(2).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gunawan, I., & Bahari, Y. (2024). Problematika Kurikulum Merdeka dalam sudut pandang teori struktural fungsional (Studi literatur). *Journal of Human and Education (JAHE)*, 4(4), 178–187. <https://doi.org/10.31004/jh.v4i4.1191>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). Laporan nasional implementasi Kurikulum Merdeka dan transformasi digital sekolah. Kemendikbudristek.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024, 27 Maret). Kemendikbudristek terbitkan payung hukum bagi implementasi Kurikulum Merdeka secara nasional. <https://www.kemdikbud.go.id>
- Nazar, E. R., Nasir, N., & Bagea, I. (2024). Peluang dan tantangan implementasi Kurikulum Merdeka Belajar: Sebuah studi interview di sekolah penggerak dan mandiri berubah. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(1), 18–31.
- Nurlatu, J., Laurens, S., St K, O., & Tuanaya, W. (2025). Kesenjangan implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah dasar daerah terpencil Maluku: Analysis fidelity of implementation. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*.
- Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. (2024). Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Rahmadayanti, D., & Hartoyo, A. (2022). Potret Kurikulum Merdeka, wujud Merdeka Belajar di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(4), 7174–7187.
- Ramadani, A., & Putri, R. P. (2024). Implementasi kebijakan peningkatan pemerataan mutu pendidikan daerah 3T. *Wedana: Jurnal Kajian Pemerintahan, Politik dan Birokrasi*, 10(1).

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Dewi, R. K., Sari, A. F., Rahayu, S. S., & Sukarmin. (2025). Desentralisasi pengelolaan pendidikan menengah di Indonesia: Dampak, tantangan dan implikasi kebijakan. *Indonesian Journal of Islamic Educational Management*.
- Rosmana, P. S. (2023). Kesiapan sekolah dalam proses penerapan Kurikulum Merdeka di SD. *Journal of Social Science Research*, 3(2), 3161–3172.
- Shoib, A., Vebriansyah, D. A., & Winarno, A. (2023). Urgensi dan implementasi dasar-dasar pengetahuan dalam pendidikan di wilayah 3T Indonesia. *Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(4).
- Syafii, A. (2018). Perluasan dan pemerataan akses kependidikan daerah 3T (Terdepan, Terluar, Tertinggal). *Dirasat: Jurnal Manajemen dan Pendidikan Islam*, 4(2), 153–171.

---

**First publication right:**

[Jurnal Syntax Fusion: Jurnal Nasional Indonesia](#)

**This article is licensed under:**

