Retorik • *Vol. 10(1), 2022*
DOI: 10.24071/ret.v10i1.5130

p-ISSN: 1412-6932
e-ISSN: 2549-2225

Strategi Literasi Informasi di Komunitas Belajar Qaryah Thayyibah: Pendekatan konsep literasi, teori empat wacana Lacan, dan pedagogi kritis[1]

Emmanuel Kurniawan
Pusat Sejarah dan Etika Politik, Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta, Indonesia
E-mail: emmanuel.kurniawan@pusdep.org

Abstrak

Komunitas Belajar Qaryah Thayyibah (KBQT) merupakan lembaga pendidikan non-formal (Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat, PKBM) dengan metode non-*mainstream* Freirean dan Ivan Illich daripada kurikulum konvensional, sehingga unik dalam perspektif pedagogi kritis. Dengan adanya fenomena banjir informasi dan munculnya *digital natives* di KBQT, muncul pertanyaan seperti (1) bagaimanakah praktik literasi informasi kritis di KBQT; (2) bagaimanakah peran dan posisi guru dalam pembelajaran yang memengaruhi literasi tersebut; dan (3) bagaimana sudut pandang pedagogi kritis melihat fenomena tersebut. Penelitian ini dilakukan dengan metode etnografi melalui pendekatan kualitatif, berlokasi di KBQT, Desa Kalibening, Kec. Tingkir, Salatiga, Jawa Tengah dari Desember 2016–Juni 2017. Hasilnya, anak-anak KBQT sudah melakukan literasi informasi kritis, meskipun belum optimal dan tidak sampai ideal. Faktor yang sangat memengaruhi adalah adanya budaya berdiskusi dan mengemukakan pendapat serta pembelajaran berbasis karya. Upaya pengelola untuk tetap berada di jalur sekolah bebas sampai pada tahap tertentu—dibandingkan sekolah formal—membebaskan komunitas ini untuk menentukan metode yang paling sesuai dengan visi pedagogi kritis KBQT, salah satunya menggunakan praktik literasi informasi kritis. Kendati demikian, interaksi pendamping-murid dalam pembelajaran didominasi oleh Wacana Histeris, hanya samar menunjukkan Wacana Analis yang merupakan faktor penting dalam pedagogi kritis. Terlepas dari kekurangan tersebut, KBQT sudah menunjukkan langkah maju untuk mempraktikkan pedagogi kritis dalam literasi informasi.

Kata kunci: literasi informasi kritis, pedagogi kritis, pendidikan nonformal, teori empat wacana, sekolah bebas.

[1] Naskah ini merupakan hasil penelitian tesis Magister Kajian Budaya berjudul "Praktik Literasi Informasi Kritis di Komunitas Belajar Qaryah Thayyibah: Melihat interaksi remaja dengan sumber-sumber belajar di KBQT dari perspektif pedagogi kritis".

Emmanuel Kurniawan
(*Pusat Sejarah dan Etika Politik, Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta, Indonesia)*

Information Literacy Strategy in Qaryah Thayyibah Learning Community: Literacy concepts, Lacanian four discourses theory, and critical pedagogy perspective

Abstract

Qaryah Thayyibah Learning Community (QTLC) is a non-formal school with an anti-mainstream method inspired by Freire and Ivan Illich, rather than adapting national-conventional curricula. In the age of information overload, in line with the emergence of digital natives in QTLC, it is important to discuss (1) how were the critical information literacy practice in this community; (2) teachers' roles associated with the literacy; (3) and critical pedagogy perspective on the phenomenon. This research was designed using the ethnographic method with a qualitative approach. It was conducted from December 2016 until June 2017 in Kalibening village, Tingkir subdistrict, Salatiga district, Central Java province, Indonesia. The result was that the students of QTLC had been practicing critical information literacy although neither optimal nor ideal yet based on Potter's criterion and DIKW diagram. The main supporting factors were the culture of discussion and expressing opinions that had been cultivated and ingrained in their school activities, in line with the product or works-based learning strategy. The efforts of the school committee and management to be on the "free school movement" track to some extent—compared to regular schools—freed this community to determine the most appropriate learning method with QTLC's vision of critical pedagogy, one of which is the practice of critical information literacy. However, the interaction between students and teachers was dominated by hysteric discourse and showed very little of any analytic discourse which is an important factor to realize critical pedagogy. Despite the shortcomings that currently exist, QTLC represents a step toward the realization of critical pedagogical practices in information literacy.

Keywords: *critical information literacy, critical pedagogy, non-formal education, Lacanian four discourses, "free school movement"*

Pendahuluan

Salah satu peristiwa penting yang turut berimbas pada dunia pendidikan di Indonesia di abad XXI adalah fenomena banjir informasi yang salah satunya ditunjang konvergensi media[2] dan dikatalis oleh Hukum Moore[3]. Salah satu kelompok masyarakat yang terdampak fenomena ini adalah kelompok

[2] van Dijk, *The Network Society*, 8.

[3] Simonite, "Moore's Law Is Dead. Now What?"

usia remaja[4], yakni para *digital native*[5] yang pada tahun 2018 ditengarai mencakup seluruh anak sekolah, dari SD hingga SMA.

Setidaknya, hal ini mempengaruhi dua hal: *pertama* adalah bahwa tantangan pembelajar/murid sekolah untuk belajar bukan lagi pada tidak tersedianya sumber belajar, melainkan justru bagaimana mereka memilah dan memilih informasi yang berguna dalam proses belajar. Pembelajar berada di dalam arus melimpahnya informasi yang berpotensi menjadikan dirinya berpengetahuan dan berdaya seperti diidam-idamkan oleh tujuan pendidikan, sekaligus berpeluang untuk dimanipulasi dan dimanfaatkan oleh kepentingan-kepentingan pihak yang menguasai informasi, terutama melalui media—misalnya paparan iklan, "ideologi instan" lewat *hate speech*, pelanggaran *privacy*, hingga menjadi korban *fraud*, *hoax*, dan sebagainya. Di sinilah literasi informasi berperan, yakni suatu cara untuk merespons, memperoleh, mengumpulkan, mengklasifikasikan, dan menggunakan informasi yang diperoleh dari media yang dikuasai para remaja ini. Lebih lanjut lagi, literasi informasi ini pun selayaknya dilakukan dengan cara kritis, sadar terhadap pertarungan wacana yang juga terjadi di media informasi sembari menguatkan identitas yang kontekstual serta organik[6].

Kedua, ternyata institusi sekolah justru tampak bukan aktor utama dalam gerakan literasi informasi[7]. Alih-alih membantu murid memilih dan memilah informasi, sekolah kerap terjerumus menyikapi fenomena ini dengan membuat kebijakan sensor, pembatasan akses, dan menakut-nakuti murid akan konten yang tidak sehat. Atau, sekolah justru ter-"nina-bobo"-kan. Dengan dalih *world class school* dan strategi *link and match*, sekolah kerap begitu saja memanfaatkan teknologi informasi tanpa literasi yang memadai, bahkan hanya berhenti pada digitalisasi sumber belajar (misal BSE-nya Kemdikbud) dan peningkatan kemampuan menggunakan piranti TIK (Teknologi Informasi dan Komunikasi) para guru saja.

Selain itu, posisi sekolah—yang sebelumnya didaku sebagai hampir satu-satunya penyedia informasi (baca: pengetahuan) dengan segala hierarki akademisnya—kini "ditantang" oleh sumber-sumber pengetahuan lain yang mudah didapat siapapun. Lagi pula, para murid *digital native* ini kebanyakan

---

4 APJII, "Infografis Penetrasi & Perilaku Pengguna Internet Indonesia," 8.

5 Bandingkan: Prensky, "Digital natives, Digital Immigrants."

6 Bandingkan: Ciardiello, "Democracy's Young Heroes: An Instructional Mode of Critical Literacy Practices," 138–47.

7 Hendriyani dan Guntarto, "Memetakan Literasi Media di Indonesia," 13.

justru telah mengalami dan menguasai teknologi informasi melebihi guru-gurunya yang *digital immigrant* atau malah *digital dinosaur* yang berasal dari era sebelumnya. Dengan ekosistem yang penuh sumber informasi, ditunjang interaktivitas web 3.0, maka cara belajar generasi ini berbeda dengan generasi sebelumnya yang direktif, searah, dan berpusat pada guru/buku paket. Fenomena strategi lembaga pendidikan dengan segenap *stake holder*-nya ini (termasuk pemerintah di dalamnya) yang berpengaruh pada "ekosistem belajar" di lingkungan sekolah ini dapat dikaji menggunakan pedagogi kritis.

Dari paparan di atas, penelitian ini berada dalam persimpangan konteks banjir informasi, konteks gerakan literasi informasi kritis, serta konteks pendidikan—terutama pedagogi kritis. Salah satu "sekolah" yang berada di dalam persimpangan tersebut sehingga layak untuk dipelajari adalah Komunitas Belajar Qaryah Thayyibah (KBQT). Komunitas ini sejak awal didesain untuk berbasis pedagogi kritis Freirean dengan lembaga yang terinspirasi oleh Ivan Illich[8]. Selain itu, sejak berdirinya KBQT menggunakan internet sebagai sumber belajar utama, sehingga barangkali murid-murid KBQT merupakan remaja-remaja generasi pertama yang berhadapan dengan internet sebagai sumber belajar. Hal ini tentu menimbulkan pola literasi informasi tertentu yang sudah membudaya di sekolah ini.

Komunitas ini didirikan pada tahun 2003 oleh Ahmad Bahruddin, aktivis gerakan pemberdayaan petani SPPQT (Serikat Paguyuban Petani Qaryah Thayyibah) di Kelurahan Kalibening, Kecamatan Tingkir, Kota Salatiga, Provinsi Jawa Tengah. Awalnya, komunitas ini berupa TKB (Tempat Kegiatan Belajar) dengan bentuk sekolah terbuka bernama SMP Alternatif Qaryah Thayyibah di bawah induk sekolah reguler SMPN 10 di Kec. Argomulyo, Salatiga. Murid-murid pertama sekolah ini adalah para tetangga Bahruddin yang sebagian besar berprofesi sebagai petani. Sejak berdirinya, sekolah ini memilih untuk mengambil internet sebagai sumber belajar utama, apalagi saat itu SPPQT sudah memiliki koneksi internet gratis 24 jam[9] yang bisa digunakan oleh murid-murid ini.

Selain itu, sekolah ini sejak awal merupakan bentuk atau wadah dari semangat SPPQT untuk menyejahterakan petani—walaupun secara kelem-

[8] Bandingkan dengan: Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*; Illich, *Bebas dari Sekolah*; Neill, *Summerhill School: Pendidikan Alternatif yang Membebaskan*.

[9] Jaringan internet ini sudah tersedia sejak sekitar 2001 atas bantuan Ir. Roy Budhianto, seorang pengusaha ISP *(Internet Service Provider)* indo.net.id di Salatiga (wawancara, Bahruddin, 14 Januari 2017)

bagaan terpisah—dan menciptakan pendidikan yang lebih bermutu melalui sekolah alternatif, tidak untuk kalangan tertentu, tidak eksklusif, melainkan terbuka[10].

Berdasarkan latar belakang di atas, akan menarik untuk mengetahui pada saat penelitian ini dilakukan—lima belas tahun setelah KBQT berdiri—(1) bagaimana siswa-siswi KBQT melaksanakan praktik literasi informasi secara kritis dalam berinteraksi dengan sumber-sumber belajar; (2) bagaimana guru/pendamping memosisikan diri untuk menciptakan suasana literasi informasi di KBQT; dan (3) bagaimana praktik literasi informasi kritis di KBQT ditinjau dari sudut pandang pedagogi kritis.

Tinjauan Literatur

Dalam literasi informasi kritis, hasil dari proses interaksi tersebut, yakni karya atau tindakan setelah subjek memperoleh informasi, juga dianalisis. Dalam konsep literasi informasi kritis yang digunakan dalam tulisan ini, saya menggunakan "Karakteristik Orang yang Terliterasi Media" menurut pendapat Potter[11] untuk melihat subjek, yakni murid-murid KBQT dalam praktik literasi.

Selain itu, proses dan hasil interaksi antara subjek dengan informasi juga dilihat menggunakan unsur-unsur dalam literasi informasi kritis[12] sebagai berikut.

1. akses terhadap informasi,
2. cara pengumpulan informasi,
3. menganalisis informasi yang sudah dikumpulkan,
4. mengevaluasi informasi,
5. penciptaan karya,
6. kontekstualitas karya.

Informasi yang diperoleh oleh subjek tersebut kemudian dipahami pola-

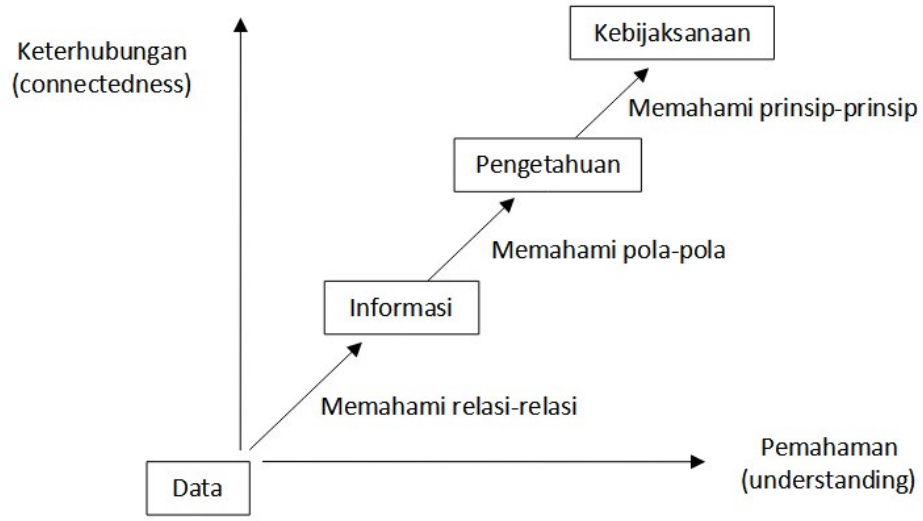
[10] Bahruddin, "Sejarah Qaryah Thayyibah," 201.

[11] Potter, "Media Literacy," 254–66.

[12] Hobbs, "Media Literacy"; Livingstone, "Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies," 3; Potter, "Media Literacy," 562.

polanya, diperkaya dengan informasi lain, sehingga menjadi pengetahuan. Pengetahuan inilah yang menyediakan tuntunan untuk aksi atau perencanaan sebuah karya. Di dalam pengetahuan ini, maka konteks sudah dileburkan dalam seperangkat konsep. Informasi ini dipahami sedemikian rupa oleh subjek, sehingga ditemukan prinsip-prinsip yang selalu muncul dalam serangkaian informasi tertentu. Prinsip-prinsip di dalam pengetahuan tersebut bersama-sama dengan pemahaman mengenai pengetahuan mana yang akan digunakan dan untuk kegunaan apa, melahirkan kebijaksanaan[13].

Piramida DIKW menurut Welsh & Wright tersebut dapat digambarkan dalam skema di bawah.



Gambar 1: Skema DIKW (Data, Information, Knowledge, Wisdom) (Welsh dan Wright, *Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach*, 3.)

Sementara itu, pola relasi antarmurid dan antara pendamping dengan murid yang memengaruhi proses literasi informasi di atas didekati menggunakan teori empat wacana yang pada mulanya diperkenalkan dalam seminar Jacques Lacan pada tahun 1969-1970[14]. Dalam memahami teori empat waca-

[13] Welsh dan Wright, *Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach*, 2–3.

[14] Clemens dan Grigg, *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*; Lacan, *THE SEMINAR OF JACQUES LACAN, Book XVII: Psychoanalysis upside down/The reverse side of Psychoanalysis, 1969-1970*.

na, maka skema yang muncul adalah sebagai berikut.

$$\frac{agent}{truth} \rightarrow \frac{other}{product}$$

Petanda (*truth* dan *product*) berada di level ketidaksadaran (*unconscious*), sedangkan penanda (*agent* dan *other*) di level kesadaram (*conscious*)[15]. Pada dasarnya, skema di atas menjelaskan hubungan antara subjek, yakni agen dengan liyan atau *other*. Herbert menjelaskan bahwa agen bersifat aktif dan berusaha membuat *other* produktif, kemudian *other* meresponsnya. Cara agen berusaha membuat *other* produktif dan cara *other* merespons agen tergantung dengan di dalam wacana apa mereka berada. Agen sendiri menutupi *truth* (karenanya, *truth* berada di level *unconscious*), dan ia mempresentasikan dirinya "hanya" bagian *facade*[16] saja[17].

Di masing-masing posisi sebagai agen, *other*, *product*, dan *truth*, terdapat istilah S1 (*master signifier* atau *primary signifier*), S2 (*knowledge*, pengetahuan, atau *le savoir*, "mengetahui bahwa ...", *secondary signifier*, rantai penanda), $ (subjek terbelah, atau *lacking subject*), dan *a* (baik sebagai objet a, atau disebut saja objek, atau *surplus-pleasure*)[18].

Keempat lema atau term tersebut menempati posisi sebagai agen, *other, product*, dan *truth*, menjadi empat variasi skema yang disebut sebagai Wacana Tuan, Wacana Histeris, Wacana Universitas, dan Wacana Analis. Dalam penelitian ini, keempat wacana tersebut digunakan untuk menjelaskan wacana dalam pendidikan.

Wacana Tuan = $\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$

Wacana Histeris = $\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$

Wacana Universitas = $\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$

[15] Lacan, *Ecrit: A Selection*, 113–15.

[16] Disebut juga fasat (kerap digunakan, tapi belum ada di lema KBBI), atau *façade* (Frc.), yang artinya adalah bagian muka gedung.

[17] Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 56–57.

[18] Clemens dan Grigg, *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*, 3; Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 56.

$$\text{Wacana Analis} = \frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

Salah satu gejala yang menunjukkan bagaimana proses literasi informasi kritis dan teori empat wacana berkelindan adalah kreativitas. Salah satu konsep yang digunakan dalam penelitian ini adalah pengalaman kristalisasi *(crystallising experience)*. Pengalaman ini muncul dari asumsi bahwa kegiatan belajar di ruang kelas merupakan narasi dengan *story teller* adalah si guru. Menurut Herbert, *the subject speaks when the ego is in doubt*. Ketika ego terinterupsi, subjek bicara[19]. Hal ini menunjukkan bahwa kreativitas hanya mungkin menjadi pusat proses pendidikan jika posisi guru adalah sebagai *desire* atau sebagai subjek terbelah (yakni di Wacana Analis dan Wacana Histeris). Pada saat terjadi pengalaman kristalisasi ini, *savoir* menyediakan materi bagi ego sehingga ego berefleksi mengenai apa yang sudah dipelajari. Refleksi ini merupakan hal yang sangat penting, bahkan memiliki peluang untuk mengubah relasi antara ego dengan dunia, yang pada gilirannya menyebabkan *connaissance* baru muncul[20].

Kemunculan pengetahuan baru ini dikaitkan erat dengan kreativitas[21]. Baik Lacan maupun Herbert mengaitkan pembentukan pengetahuan baru ini sebagai cara subjek menyusun/mengombinasikan rantai penanda, sehingga muncul hal baru. Penanda-penanda ini, jika tidak disusun/dikombinasi ulang, merupakan simptom-simptom akibat represi Other yang mustahil dihadapi tanpa bahasa. Itulah sebabnya proses tahap ini berpusat pada metafora (atau *condensation* menurut Freud), yakni mengganti suatu penanda dengan penanda lainnya yang "dapat diterima"[22]. Kegagalan proses metafora ini akan menyebabkan pengulangan/repetisi, misalnya—menurut Herbert—mimpi buruk berulang pada pasien PTSD[23] [24]. Metafora menyebabkan subjek mampu

[19] Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 70–74.

[20] Herbert, 75.

[21] Itulah sebabnya kreativitas bukan "hasil" *savoir* semata, tapi juga *connaissance.*

[22] Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 30,86-102.

[23] Herbert, 95.

[24] *Post Traumatic Stress Disorder* (Gangguan Stres Pasca-Trauma), kondisi klinis yang digambarkan Lacan dan Freud muncul akibat pengalaman traumatis sehingga subjek "tidak mampu" menghadapi penanda/pengalaman itu. Secara klinis, PTSD digolongkan sebagai gangguan neurotik (lihat PPDGJ-III, F43.0 dan DSM-5, 308.3) dan memiliki

membuat pemikiran abstrak (atau mengabstraksi suatu konsep)[25], sehingga penanda-penanda abstrak ini mampu membantunya membayangkan/menghadapi "dunia represif" ini. Penada-penanda abstrak inilah yang kemudian memunculkan pikiran kreatif atau lebih tepatnya *creative cognition*.

Teori mengenai kreativitas diperkaya dengan Teori Tahap-tahap Kreativitas-nya Graham Wallas dan Sasso. Menurut Sasso, karya yang harus dilalui oleh seseorang yang kreatif pertama adalah *first order creation* dan *second order creation*[26]. Tahapan kreativitas menurut Wallas terdiri atas (1) *preparatory*, (2) *incubation*, (3) *illumination*, dan (4) *verification*.

Tahapan imitasi, terutama crude imitation, banyak dipengaruhi oleh ego. *Meaningful imitation* hingga *incubation* sangat bercirikan *savoir*—misalnya ego yang membiarkan/membebaskan pikiran mengeksplorasi kemungkinan-kemungkinan, pengendapan, dan sebagainya yang hanya bisa dilakukan secara *unconscious*[27]. Proses penciptaan yang terjadi di tahap *illumination* bisa jadi mengandung *aha experience*, yakni ketika *savoir* terungkapkan menjadi *connaissance* baru[28]. Osborn dalam buku "Creativity: The Magic Synthesis" menyebutkan proses ini sebagai sintesis, yakni ketika informasi-informasi dan gagasan menjadi lengkap[29]. Tahap berikutnya, verification merupakan tahap sadar di mana ego memegang kendali lagi.

Bagian yang penting dalam kreativitas itu sendiri adalah ketika tahap imitasi berubah menjadi preparatory, atau ketika ego "membiarkan" subjek "merusak" tatanan atau narasi seperti yang dianalogikan Herbert "guru yang mengajar di kelas". Murid-murid dalam lingkungan pendidikan yang kreatif tentunya memberi peluang munculnya jeda-jeda seperti ini. Murid-

---

cirikhas adanya bayang-bayang atau mimpi yang berulang atas peristiwa traumatis di samping gangguan otonom/tingkah laku, fisiologis, dan sebagainya (Maslim, *Diagnosis Gangguan Jiwa: Rujukan Ringkas dari PPDGJ-III dan DSM-5*, 79, 254–55.)

[25] Bandingkan dengan pemikiran konkret, di mana proses membayangkan/mengkategorikan, dll, menjadi sulit karena pemikiran tersebut hanya berdasar "gambar" atau apa yang dialami dan tidak mampu membayangkan hal lainnya. Bandingkan dengan penjelasan Herbert mengenai petani Uzbekistan. Lihat: Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 94–96.

[26] Sasso, "The Stages of the Creative Process," 120.

[27] Bandingkan dengan: Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 82.

[28] Bandingkan dengan *magical synthesis*-nya Arieti (*Creativity: The Magic Synthesis*.)

[29] Arieti, 15–16.

murid yang kreatif, menurut riset berdasar teori kognitif, bersifat otonomi, independen, tidak bisa menyesuaikan diri, pemberontak, tidak konvensional, contrarianisme, tetapi juga terbuka, menoleransi ambiguitas, pengambil risiko, original, sensitif, kompleks, percaya diri, dan tekun[30]. Secara kognitif, perbedaan yang menonjol pada murid-murid kreatif adalah kemampuannya berpikir divergen, berpikir menggunakan analogi, kemampuan mengombinasikan, memiliki kemampuan mempertimbangkan kontradiksi dan kebalikan, dan fleksibel. Sayangnya, murid-murid seperti ini biasanya justru bukanlah murid yang dianggap ideal serta kreatif oleh sekolah. Selain itu, beberapa riset yang dikutip Herbert menunjukkan bahwa individu kreatif kerap memiliki pengalaman hidup "sengsara", mendapatkan pengalaman negatif dari lingkungan, hingga anxiety serta trauma masa lalu.

Praktik literasi informasi secara merdeka membutuhkan keberdayaan subjek[31], serta harus dikonsepkan di dalam kerangka pedagogi kritis, sehingga menjadi praktik politik, sosial, dan budaya[32].

Menurut Freire dalam buku *Pedagogy of the Oppressed* (1972)[33], unsur yang sangat penting dalam konsep pendidikan kaum tertindas adalah dialog. Mengutip Freire, "Dialog adalah bentuk perjumpaan di antara sesama manusia, dengan perantaraan dunia, dalam rangka menamai dunia,"[34]. Dialog, sebagai kebutuhan eksistensial umat manusia sekaligus sebagai bentuk hubungan antara guru dan murid, hanya bisa berlangsung jika tercipta rasa cinta yang mendalam, kerendahan hati, keyakinan yang mendalam terhadap diri manusia, harapan, serta pemikiran yang kritis. Menurut Freire, hanya dialoglah yang menuntut sekaligus melahirkan pemikiran kritis; sedangkan tanpa dialog tidak akan ada komunikasi, dan tanpa komunikasi tidak mungkin ada pendidikan sejati. Proses dialektis yang berjalan terus-menerus antara refleksi dan tindakan inilah yang dinamakan praksis[35].

Dengan demikian, pendidikan kritis menurut Freire tentulah merupakan pendidikan yang dialogis. Sedangkan sebagai sumber-sumber belajar model

[30] Herbert, *The Pedagogy of Creativity*, 79–80.

[31] Silverblatt dan Eliceiri, *Dictionary of Media Literacy*, 48.

[32] Sholle dan Denski, *Media Education and the (Re)Production of Culture*, 17.

[33] Freire, *Pendidikan Kaum Tertindas*.

[34] Freire, 77.

[35] Freire, xvii, 78–84.

pendidikan "hadap masalah"[36] ini adalah pembacaan dan diskusi mengenai artikel-artikel di buku, koran, majalah, dan sebagainya. Freire menyarankan untuk mendiskusikan "sumber belajar" tersebut. Tujuannya agar pembaca tidak menjadi sekadar "objek pasif" dan kemudian menggunakan informasi sebagai "kesadaran menuju kebebasan" adalah dimensi kritis dari literasi.

Freire menambahkan bahwa proses belajar tergantung pada dua konteks yang saling berkaitan: (a) dialog otentik antara guru dengan murid; dan (b) realitas sosial di mana masyarakat berada. Peran guru adalah menyajikan permasalahan mengenai situasi yang "terkode" untuk membantu anak belajar sampai pada pandangan yang lebih kritis terhadap realitas yang dihadapi. Di sinilah muncul pendidikan hadap-masalah atau *problem-posing*, yakni guru sebagai mitra pembelajar menghadirkan permasalahan atau fenomena kepada anak, sehingga terjadi dialog.

Murphy, pada tahun 1970-an memunculkan pandangan bahwa sekolah bukanlah sekadar tempat anak-anak belajar dan berlatih, melainkan menjadi tempat pertarungan wacana atau *"a site of discourse"*[37]. Pedagogi dengan pandangan seperti inilah yang kemudian diberi nama pedagogi kritis. Dengan kata lain, salah satu ciri penting pedagogi kritis adalah bahwasanya pedagogi (termasuk di dalamnya proses belajar, pengajaran, dan sebagainya) merupakan praktik politis dan memiliki implikasi terhadap kekuasaan.

Seehwa Cho dalam makalahnya berjudul "Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements" [38] mengungkapkan bahwa ada kesamaan agenda, proyek, dan politik dalam gerakan pedagogi kritis.

Menurut Cho, agenda pedagogi kritis adalah (1) transformasi pengetahuan atau demokratisasi pengetahuan, dan (2) pedagogi atau demokratisasi budaya di sekolah. Agenda ini, menurut Cho memiliki fokus, yakni (1) fokus pada hubungan antara pengetahuan dengan kekuasaan; (2) fokus pada demokratisasi pedagogi; dan (3) fokus ketiga, meskipun tidak selalu muncul, adalah menekankan pada kajian kritis atas ekonomi politik, kebijakan, dan aspek kultural dari sekolah dan pendidikan. Cho juga mengutarakan 3 proyek

---

[36] Sistem pendidikan "hadap masalah" atau *problem-posing education* merupakan sistem pendidikan yang dianjurkan Freire melawan pendidikan sistem bank. Sistem *problem-posing education* ini memungkinkan terciptanya konsientisasi *(conscientizacao)* di mana guru dan murid menempati posisi yang sama sebagai subjek, serta disatukan oleh objek yang sama.

[37] Murphy, "Defining Pedagogy," 14–17.

[38] Cho, "Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements."

pedagogi kritis, yakni proyek pengalaman, proyek anti-sistem, dan proyek inklusi[39].

Sebagai medan gerakan sosial baru, Cho mengemukakan bahwa pedagogi kritis memiliki tiga politik utama, yakni politik budaya, politik identitas, dan politik akar rumput. Dalam politik budaya, pedagogi kritis lebih berorientasi pada superstruktur (dalam bagan marxis), yakni budaya (pengetahuan, bahasa, representasi, wacana, ideologi) daripada ke basis (ekonomi). Di sini, muncul konsep kunci pedagogi kritis menurut McLaren, yakni bentuk pengetahuan; kelas; budaya; budaya dominan; budaya subordinat dan sub-budaya; bentuk-bentuk budaya; hegemoni; ideologi; prasangka; wacana; hidden curriculum; kurikulum sebagai bentuk politik budaya; dan kapital budaya[40].

Praktik politik self/identitas juga berlangsung karena pedagogi ini mengarah pada agensi/subjek/self daripada perubahan sistem atau institusional. Pengalaman adalah kunci di arena pertarungan tersebut, karena merupakan "language of possibility" dalam melawan fungsi kontrol ideologis dalam sistem pendidikan. Pengalaman dan resistensi merupakan bukti dalam peluang melawan sistem, atau source of possible challenges. Politik identitas sebagai political praxis baru muncul sebagai akibat keraguan ketika usaha melakukan perubahan secara sistemik menemui kegagalan (seperti kegagalan Uni Sovyet sejak tahun 50-an); selain antisipasi agar munculnya tatanan sosial baru tidak melahirkan rezim totalitarian yang lain[41].

Demokrasi akar rumput sebagai otoritas non-hierarkikal adalah sesuatu yang menonjol dalam pedagogi kritis. Satu-satunya pengambilan keputusan yang *legitimated* adalah melalui dialog dan konsensus. Di sinilah politik akar rumput PK. Politik ini merupakan solusi dari gagalnya "solusi sistemik" yang top-down, sehingga muncul demokrasi akar rumput dan gerakan terlokalisir bottom-up[42].

Metode

Penelitian ini dilakukan untuk memperoleh data mengenai bagaimana literasi informasi dilakukan secara kritis oleh murid-murid KBQT, peran guru/

[39] Cho, 311–15.

[40] Cho, 316.

[41] Cho, 317.

[42] Cho, 319–20.

pendamping, serta bagaimana dampak yang ditimbulkan dalam kerangka pedagogi kritis. Dengan mempertimbangkan kedalaman informasi yang ingin didapat, maka penelitian dilakukan dengan rancangan etnografis karena dapat secara kualitatif memetakan pola-pola perilaku, keyakinan, dan bahasa yang sama pada *culture-sharing group*seperti KBQT [43]. Secara etnografis, validitas yang digunakan adalah *dialogic validity* yang berkaitan erat dengan ranah kajian budaya[44].

Data primer yang diperoleh berupa transkrip wawancara mendalam semi terstruktur, foto-foto kegiatan, dan catatan observasi yang dilakukan dari Desember 2016 hingga Juni 2017. Sedangkan data sekunder berupa hasil kuesioner, wawancara dengan beberapa murid, wawancara dengan pengamat pendidikan, buku-buku, media massa daring maupun konvensional, serta arsip berita. Subjek data primer terdiri dari 5 orang murid, 4 orang pendamping (guru), 1 administratur sekolah, dan 1 pendiri. Subjek dipilih secara *purposeful sampling*[45] berdasarkan (1) potensi subjek untuk mendemonstrasikan penguasaan atas fenomena yang diteliti, (2) kemampuan berkomunikasi, (3) dan komitmen terlibat dalam penelitian. Metode pemilihan subjek dilakukan melalui: (1) angket yang dilakukan secara daring satu minggu sebelum pengambilan data primer; (2) konsultasi dengan administratur sekolah; dan (3) observasi kegiatan murid untuk melihat keaktifan dan cara berkomunikasi kandidat partisipan.

Wawancara mendalam dengan murid dilakukan 2-3 kali tiap partisipan setelah kegiatan belajar di sekolah, masing-masing 45 menit s.d. 2 jam.

Data yang diperoleh dibahas dengan mempertimbangkan praktik literasi informasi kritis yang dikembangkan dari literasi media. Sedangkan pola relasi antarmurid dan antara murid dengan pendamping dianalisis menggunakan teori empat wacana Lacan. Praktik literasi yang berupa *produk* didekati menggunakan konsep kreativitas yang juga berkaitan erat dengan teori empat wacana. Proses tersebut kemudian dibahas dari perspektif pedagogi kritis.

---

[43] Creswell, *Riset Pendidikan, Perencanaan Pelaksanaan, dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitiatif*, 932; Denzin, *Interpretive Ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*, xi.

[44] Saukko, *Doing Research in Cultural Studies: An introduction to classical and new methodological approaches*, 20.

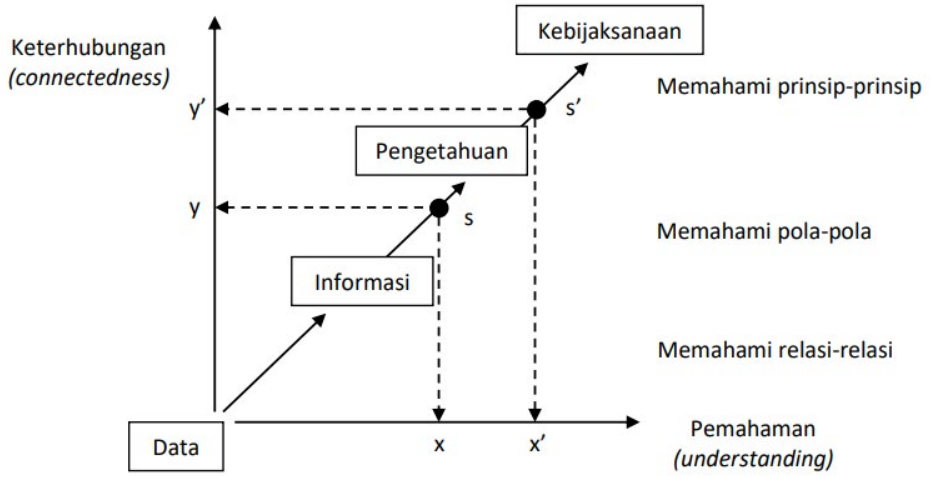
[45] Creswell, *Riset Pendidikan, Perencanaan Pelaksanaan, dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitiatif*, 31.

Analisis dan Hasil Penelitian

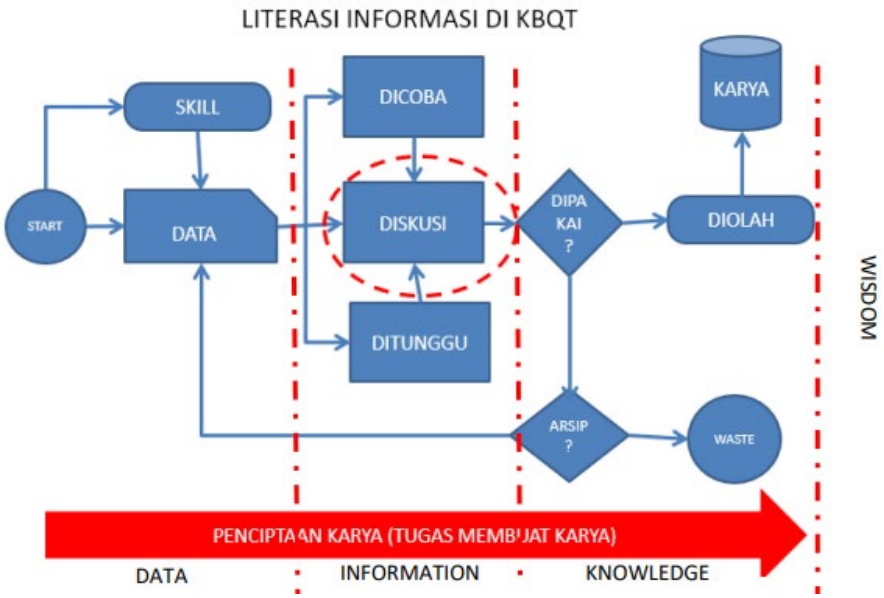
Praktik Literasi Informasi Kritis di KBQT

Di KBQT murid-murid sudah melaksanakan praktik literasi informasi secara kritis, walaupun tanpa perlu diberi label "literasi informasi". Akan tetapi, praktik tersebut tampak tidak merata bagi semua anak, dan hampir selalu menempatkan internet sebagai sumber utama. Hal ini menyebabkan data-data dan informasi yang dikumpulkan melompati keberadaan Desa Kalibening tempat KBQT berada.

Strategi yang dilakukan dalam praktik literasi media adalah dengan menggunakan percakapan langsung, diskusi, dan obrolan sebagai tempat untuk menganalisis dan mengevaluasi suatu informasi. Tidak sedikit murid—bila memungkinkan—berusaha menganalisis dan mengevaluasi informasi itu sendiri terlebih dahulu (misalnya dengan mempraktikkan video tutorial di YouTube). Diskusi ini menentukan validitas informasi, dan tidak berlangsung satu atau dua kali, melainkan terus menerus secara terjadwal maupun tidak. Budaya ini menyatu dengan proses belajar di KBQT. Akan tetapi, hasil interaksi murid dengan sumber informasi ini masih dalam rangka menghadirkan informasi, dan baru sedikit untuk bisa dianggap sebagai pengetahuan menurut Piramida DIKW.



Gambar 2: Skema Piramida DIKW pada narasumber yang diamati (s), serta harapan untuk menjadi lebih ideal (s').



Gambar 3: Bagan alur literasi informasi kritis di KBQT.

Sebagai pendorong, motivasi untuk mendapatkan informasi terutama berasal dari proyek-proyek (baik mingguan maupun semesteran atau Tugas Akhir) yang dipilih sendiri, forum-forum kegiatan, kegiatan Tawasi, dan Hari Ide. Proyek-proyek dan kegiatan tersebut dipilih murid berdasarkan minat dan keinginannya, secara cair, dan merangsang anak-anak untuk mendapatkan pengetahuan. Karya yang akhirnya dihasilkan pun sedapat mungkin sekontekstual mungkin sebagai hasil pemikiran kritis.

Beberapa kondisi yang menjadi catatan dalam praktik ini antara lain adalah perbedaan pengelolaan informasi antara anak senior dengan anak junior. Perbedaan ini muncul karena pengalaman anak-anak senior lebih banyak, sedangkan anak-anak junior kadang masih berusaha beradaptasi dengan pola belajar di KBQT yang berbeda sama sekali dengan sekolah formal reguler. Perbedaan ini menimbulkan kesenjangan *skill* dalam berdialog dan mempraktikkan literasi kritis, walaupun*gap* ini berkurang seiring dengan pembelajaran bersama yang sering dilakukan.

Murid-murid KBQT juga "menganggap sepi" media sosial dan tidak membedakan media baru (*new media*) dengan sumber-sumber informasi lain, sehingga dalam penelitian ini tidak didapati data yang secara khusus membahas interaksi anak dengan media baru. Sebagian besar murid juga tidak terta-

rik membaca buku, akibat banyak buku yang tersedia tidak sesuai dengan usia dan tahap pembelajaran murid-murid. Hal ini menyebabkan ketergantungan yang besar terhadap sumber-sumber internet sebagai sumber informasi.

Literasi informasi kritis ini juga mendorong kreativitas, terutama dalam tahap *incubation*, meskipun tidak semua murid mampu menghasilkan karya kreatif yang mengelaborasi penciptaan pengetahuan baru sebagai hasil abstraksinya dengan *traumatic knowledge*-nya. Hal ini berkaitan dengan tingkat *skill* murid (yang semakin meningkat seiring dengan murid semakin mendekati tingkat akhir), dan kontekstualitas karya sesuai dengan pengalaman berinteraksi dengan masyarakat sekitar. Sebagai kontradiksi, PKBM (Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat) yang dibentuk dengan semangat lokalitas petani Kalibening ternyata terdiri dari murid-murid yang sebagian besar berasal dari luar Kalibening, bahkan luar provinsi. Kontekstualitas dan keterkaitan dengan permasalahan masyarakat sekitar inilah yang diduga menghambat transformasi informasi menjadi pengetahuan dan kebijaksanaan dalam diagram DIKW.

Walaupun jejak-jejak kreativitas ditemukan dalam bentuk mural yang tampak begitu kontekstual dan menyatu dengan masyarakat sekitar, tetapi mural-mural tersebut dibuat beberapa tahun sebelumnya ketika isu mengenai Ujian Nasional dan pergantian kurikulum mendominasi wacana pendidikan di Indonesia.

Posisi Pendamping dalam Menciptakan Suasana Literasi Informasi Kritis

Dalam konsep pendidikan bebas di KBQT, peran unik yang diemban pendamping adalah hanya untuk mbombong anak. Pendamping tidak diperkenankan mengajar dan membimbing. Idealnya, pendamping menjadi mitra anak dalam belajar, dan lebih berperan menjadi partner diskusi ketimbang penunjuk ilmu pengetahuan, evaluator, maupun sumber pengetahuan. Dalam praktiknya, beberapa pendamping sudah berusaha menjadi pendamping ideal.

Pendamping tampak seakan-akan pasif dalam menjalankan perannya, tetapi justru pekerjaan yang dilakukan tidak lebih mudah dibandingkan tanggung jawab guru SMP/SMA pada umumnya. Tugas pendamping KBQT adalah mengamati tiap individu dampingannya, mengetahui perkembangan belajarnya, memahami minat, kelebihan, kekurangannya, serta memiliki keahlian untuk mengajak/merangsang anak menuju ke tingkat pembelajaran yang lebih baik tanpa dengan menyuruh, memaksa, atau membimbing. “Kebebasan”

tersebut menyebabkan anak merasa mendapat kepercayaan dan kemudahan dalam mengeksplorasi pengetahuan yang ia inginkan, walaupun beberapa kali terjadi kasus anak yang "menyalahgunakan" kebebasan itu dan memilih untuk tidak belajar seperti teman-temannya.

Sesuai dengan Teori Empat Wacana, wacana yang dominan di KBQT menunjukkan posisi pendamping sebagai agen yang berperan sebagai subjek yang terbelah atau l*acking subject* dengan notasi $. Murid berada di posisi other dan berperan sebagai *master signifier* dengan notasi S1. Skema tersebut menunjukkan bahwa wacana dominan yang ada di KBQT adalah Wacana Histeris. Penemuan ini dapat menjelaskan berbagai fenomena di KBQT, seperti pentingnya karya-karya anak (sebagai product) bagi pendamping, pengalaman pendamping, dan bagaimana pendamping dapat bertahan lama bekerja di sana.

Beberapa hal yang dapat dicatat dari wacana ini adalah bahwa identitas murid menjadi identik dengan identitas pendamping sebagai lacking subject.

Pemberontakan-pemberontakan yang dilakukan oleh murid ditengarai merupakan pengaruh dari praktik Wacana Histeris ini, walaupun jika diamati lebih lanjut adalah protes atas Wacana Universitas dan Wacana Tuan yang berlangsung. Pemberontakan tersebut berakibat pada dikeluarkannya anak atau dipujinya anak sebagai subjek yang "berpengetahuan luas sampai mengancam posisi gurunya". Namun, pemberontakan murid dengan menjadi subjek histeris tersebut justru menjadi penanda samar untuk dapat digunakan dalam memperbaiki sistem dan tradisi yang sudah ada di KBQT, salah satunya mempertanyakan ulang dominasi Wacana Histeris.

Walaupun demikian, Wacana Universitas dan Wacana Tuan juga silih berganti serta tumpang tindah beroperasi di KBQT. Hal tersebut tergantung pada kebutuhan sekolah, strategi pembelajaran, dan peristiwa khusus yang terjadi (misalnya ketika ada anak yang harus dikeluarkan). Wacana Analis yang menjadi wacana pedagogi kritis masih samar-samar dan sulit dijangkau. *Self extraction* pendamping masih samar-samar dilakukan, lebih hanya dalam percakapan dan klaim. Salah satu penyebabnya adalah masih belum bergesernya posisi *subject supposed to know* dari analis (misalnya murid dalam Wacana Histeris) ke *unconsciousness*, sehingga *transference* tidak terlikuidasi dan mendapatkan arah yang baru yakni kondisi masyarakat, keadaan sosial, lingkungan, dan sebagainya.

Praktik Literasi Informasi Kritis di KBQT Ditinjau dari Pedagogi Kritis

Dari sudut pandang pedagogi kritis, praktik literasi informasi kritis dapat dipandang sebagai salah satu metode atau teknik (sejajar dengan pembelajaran yang berpusat pada anak, konstruktivisme, maupun pendampingan secara *scaffolding*) yang semestinya diposisikan dalam kerangka yang lebih luas, yakni transformasi sosial, perubahan masyarakat, pemberdayaan masyarakat yang terpinggirkan, dan kesadaran kritis. Di KBQT, praktik literasi informasi kritis tersebut tampak belum begitu berkaitan dengan kerangka pedagogi kritis di atas. Salah satu penyebab utamanya adalah keberjarakan antara proyek-proyek murid dengan kebutuhan masyarakat sekitar. Masyarakat bukan menjadi lokasi atau kondisi di mana KBQT berada (yang berkaitan dengan identitas), melainkan menjadi sekadar objek yang dapat dicari kebutuhannya melalui internet. Topik-topik proyek murid kebanyakan memang mengarah seakan-akan pada kebutuhan masyarakat sekitar, namun perlu dipertanyakan apakah pengetahuan akan kebutuhan tersebut berasal dari pengalamannya sendiri atau hasil dari Wacana Universitas dan segenap "bahasa tuan" yang digunakannya.

Praktik literasi informasi kritis di KBQT hanyalah salah satu perilaku yang dipilih Pak Din dan para pendamping sebagai konsekuensi dari model sekolah bebas (berbasis komunitas) yang dijalankan. Dengan kata lain, tampak bahwa usaha Pak Din dan para pengelola KBQT dalam mempertahankan sekolah ini tetap menjadi "sekolah bebas" yang terinspirasi oleh Freire dan Illich menjadikan praktik literasi informasi dapat berkembang baik

Tampak bahwa murid-murid dan guru KBQT belajar dan mempraktikkan dialogika Freirean dalam berelasi dan berdialektika. Hal tersebut sangat dipengaruhi oleh keputusan Pak Din dan para pendiri KBQT yang dalam melahirkan sekolah ini bertumpu pada pemikiran kritis. Praktik literasi informasi yang dijalankan dan dibudayakan di sekolah ini pun justru menyemai dan menyuburkan posisi pedagogi kritis di KBQT.

Tantangan yang kemudian muncul adalah adanya stigma bahwa KBQT merupakan "sekolah buangan", bahkan "sekolah luar biasa". Selain itu, ada beberapa orang tua yang masih menganggap bahwa pendidikan adalah murni tanggung jawab sekolah, dan karenanya asal anak dapat bersekolah maka permasalahan selesai.

Pak Din dan pengelola KBQT berusaha agar Sekolah bebas ini sedapat mungkin diarahkan sesuai dengan konsep-konsep di dalam pedagogi kritis. Perjuangannya menjadi sesuai dengan konsep Freire dan Illich ini dalam per-

jalanannya melahirkan Wacana Histeris yang mendominasi pembelajaran. Dari penelitian ini didapati bahwa basis komunitas itu sendiri kini hampir tidak tampak bentuknya (salah satunya karena kebanyakan murid berasal dari luar Kalibening), dan Wacana Histeris itu sendiri menimbulkan risiko dan peluang. Risiko untuk menjadikan murid semakin teralienasi dari identitasnya dan peluang bagi murid untuk berkarya secara bebas.

Di sisi lain, usaha Pak Din untuk menjaga agar KBQT ini tetap di atas "jalurnya" harus berhadapan dengan banyak hal, antara lain:

- pihak regulator pemerintahan pada awalnya tidak memperbolehkan berdirinya sekolah ini kecuali menginduk sebagai sekolah terbuka;
- orang tua murid yang menganggap sekolah ini tidak menjanjikan, aneh, dan tidak jelas
- kebijakan inklusif-nya yang menyebabkan sekolah ini menerima semua murid dari banyak kalangan, dan menyebabkan mendapat stigma "sekolah buangan";
- keterbatasan sumber dana, dapat dilihat dari fasilitas berbayar yang dimiliki KBQT;
- dan proses meleburkan diri ke masyarakat yang di satu sisi menghadapi penolakan, tetapi di sisi lain juga menghadirkan tantangan mengenai perubahan yang harus dilakukan KBQT itu sendiri.

Kesimpulan

Dalam upayanya mewujudkan pedagogi kritis Freirean yang secara lembaga terinspirasi oleh "sekolah bebas"-nya Ivan Illich, salah satunya KBQT menggunakan praktik literasi secara kritis, yang sejalan dengan dialog dan metode hadap masalah Freire. Secara umum, KBQT telah berusaha secara konsisten mempraktikkan literasi informasi kritis, walaupun tanpa label "literasi". Terkait praktik ini, ada beberapa catatan yang perlu diperhatikan. Pertama adalah bahwa sumber berbasis internet merupakan sumber informasi utama selain dialog secara langsung dengan pendamping maupun kakak kelas dan alumni. Hal ini menyebabkan perlunya memperhatikan kesenjangan *skill* dalam berinteraksi menggunakan internet, serta *skill* berkomunikasi secara langsung yang tampaknya dikuasi oleh murid-murid senior yang memang berbakat dalam berargumentasi. Selainitu, murid-murid yang sebagian besar berasal dari luar Kalibening diduga menyebabkan permasalahan lokal Kalibe-

ning tidak lagi menjadi objek pembelajaran dan kreativitas murid. Lokalitas menjadi "sesuatu" hanya jika sudah menjadi "informasi" di internet.

Hubungan antara pendamping dan murid yang lebih kepada *mbombong* dan membebaskan anak ternyata tetap terjebak dalam relasi Wacana Histeris, atau bahkan Wacana Tuan. Walaupun demikian, masih jauh lebih baik daripada sebagian besar sekolah reguler, karena berpotensi memancing kreativitas dan pembelajaran yang berpusat pada anak. Wacana Analis yang ideal dan mendukung pedagogi kritis belum sepenuhnya tampak, walaupun sekilas muncul justru dalam pemberontakan-pemberontakan yang dilakukan anak.

Bersama-sama dengan hambatan kontekstualitas, dominannya Wacana Histeris yang ditemukan dalam penelitian ini merupakan nuansa yang mewarnai praktik pedagogi kritis di KBQT. Basis komunitas yang mulai samar tersebut berhadapan dengan permasalahan-permasalahan lain yang terus mempertanyakan jalur sekolah bebas yang sudah dilakukan KBQT.

Beberapa data penting dalam penelitian ini tidak diperoleh karena berbagai keterbatasan dalam penulisan penelitian ini. Data tersebut antara lain hubungan praktik literasi informasi di sekolah ini dengan merebaknya media baru, relasi antara Pak Din dengan para pendamping, serta relasi antara warga sekitar dengan murid-murid KBQT. Akan lebih baik apabila penelitian yang dilakukan di KBQT dengan topik terkait juga meneliti data-data tersebut. Lebih jauh lagi, jika fenomena "sekolah komunitas tanpa komunitas lokal" seperti KBQT ini diangkat dalam penelitian.

Selain itu, menarik juga untuk diulik bagaimana manfaat belajar di KBQT bagi para alumni. Apakah seringnya alumni berkunjung ke KBQT dapat dijadikan indikator bahwa proses pembelajaran di sekolah tersebut benar-benar membuat pembelajar "haus" akan ilmu pengetahuan, atau sekadar nostalgia, atau justru menunjukkan bahwa para alumni ini belum mampu melangkah keluar, menciptakan medan pertarungannya sendiri, dan masih merasa nyaman di KBQT. Dalam hal ini, penelitian dengan metode etnografi baru dan autoetnografi baru merupakan cara yang layak untuk dipertimbangkan.

Secara lebih luas lagi, penelitian-penelitian mengenai mulai menjamurnya sekolah alternatif belakangan ini masih perlu untuk dilakukan. Termasuk di dalamnya berbagai lembaga pendidikan dengan bentuk PKBM (nonformal) dan sekolah-rumah (homeschooling) yang bersifat informal. Apakah sekolah-sekolah tersebut memberi kontribusi terhadap gerakan pedagogi kritis, dan seperti apa tantangan serta kontribusinya. Bahkan, akan menarik jika dikaitkan dengan Teori Empat Wacana, pengetahuan, identitas, dan kreativitas.

Daftar Pustaka

APJII. "Infografis Penetrasi & Perilaku Pengguna Internet Indonesia." *Survey Internet APJII 2016*. Asosiasi Penyelenggara Jasa Internet Indonesia, 2016.

Arieti, Silvano. *Creativity: The Magic Synthesis*. New York, AS: Basic Book, Inc., 1976.

Bahruddin, Ahmad. "Sejarah Qaryah Thayyibah." Dalam *Pendidikan Alternatif Qaryah Thayyibah*, disunting oleh A Zaenurrasyid, 195–204. Yogyakarta: LKiS, 2007.

Cho, Seehwa. "Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements." *Educational Philosophy and Theory* 42, no. 3 (2010): 310–25.

Ciardiello, A V. "Democracy's Young Heroes: An Instructional Mode of Critical Literacy Practices." *Reading Teacher*, no. 58 (2004): 138–47.

Clemens, Justin, dan Russell Grigg. *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*. Durham and London: Duke University Press, 2006.

Creswell, John. *Riset Pendidikan, Perencanaan Pelaksanaan, dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitiatif*. Diterjemahkan oleh Helly Prajitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipto. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar, 2015. http://repo.unikadelasalle.ac.id/index.php?p=show_detail&id=11151&keywords=.

Denzin, Norman K. *Interpretive Ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 1997.

Dijk, Jan van. *The Network Society*. London: SAGE Publication, 2012.

Freire, Paulo. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Diterjemahkan oleh Tim Redaksi LP3ES. Jakarta: Pustaka LP3ES, 2008.

Hendriyani, dan Bambang Guntarto. "Memetakan Literasi Media di Indonesia." Dalam *Gerakan Literasi Media Indonesia*, disunting oleh Dyna Herlina. Yogyakarta: Rumah Sinema, 2012.

Herbert, Anna. *The Pedagogy of Creativity*. New York: Routledge, 2010.

Hobbs, Renee. "Media Literacy." Dalam *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press, 2015. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.11.

Illich, Ivan. *Bebas dari Sekolah*. Diterjemahkan oleh C. Woekirsari. Jakarta: Penerbit Sinar Harapan, Yayasan Obor Indonesia, 1982.

Lacan, Jacques. *Ecrit: A Selection*. Diterjemahkan oleh Alan Sheridan. London: Routledge, 2011.

———. *THE SEMINAR OF JACQUES LACAN, Book XVII: Psychoanalysis upside down/The reverse side of Psychoanalysis, 1969-1970*. Disunting oleh Cormac Gallagher, 2001.

Livingstone, Sonia. "Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies." London: LSE Research Online, 2007. http://eprints.lse.ac.uk/1017.

Maslim, Rusdi. *Diagnosis Gangguan Jiwa: Rujukan Ringkas dari PPDGJ-III dan*

DSM-5. Jakarta: Bagian Ilmu Kedokteran Jiwa, UNIKA Atmajaya Jakarta, 2013.

Murphy, Patricia. "Defining Pedagogy." Dalam *Equity in the Classroom: Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*, disunting oleh P F Murphy dan C V Gipps, 9–21. London: Palmer Press, UNESCO, 1996.

Neill, Alexander Shutterland. *Summerhill School: Pendidikan Alternatif yang Membebaskan*. Disunting oleh Albert Lamb. Diterjemahkan oleh Agung Prihantoro. Jakarta: PT. Serambi Ilmu Semesta, 2007.

Potter, W James. "Media Literacy." Dalam *21st Century Communication: A Reference Handbook*, disunting oleh William E Eadie, Vol. 1 & 2. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.

Prensky, Marc. "Digital natives, Digital Immigrants." *On The Horizon* 2011, no. 21/5 (Oktober 2011): 1–6.

Sasso, James. "The Stages of the Creative Process." *Proceedings of the American Philosophical Society* 124, no. 2 (29 April 1980): 119–32.

Saukko, Paula. *Doing Research in Cultural Studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. London, UK: SAGE Publications, Ltd., 2003.

Sholle, David, dan Stan Denski. *Media Education and the (Re)Production of Culture*. Westport, Connecticut, 1997.

Silverblatt, Art, dan Ellen M E Eliceiri. *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut, 1997.

Simonite, Simon. "Moore's Law Is Dead. Now What?" MIT Technology Review, 2016. https://technologyreview.com/s/601441/moores-law-is-dead-now-what/amp/.

Welsh, Teresa S, dan Melissa S Wright. *Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach*. Disunting oleh Ruth Rikowski. *Chandos Information Professional Series*. Oxford: Chandos Publishing, 2010.