

## Pendidikan Seni dalam Arus Politik Timokrasi

Agus Cahyono<sup>1</sup>, Tutut Pristiati<sup>2</sup>, MS Viktor Purhanudin<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Prodi S3 Pendidikan seni FBS UNNES

<sup>2</sup> Universitas Negeri Malang

<sup>3</sup> UIN Salatiga

Email: [aguscahyono@mail.unnes.ac.id](mailto:aguscahyono@mail.unnes.ac.id)



<https://doi.org/10.31004/jerkin.v3i4.1020>

### ARTICLE INFO

#### Article history

Received: 23 May 2025

Revised: 28 May 2025

Accepted: 3 Juny 2025

#### Kata kunci

Pendidikan Seni, Timokrasi,  
Hegemoni Simbolik, Kritik  
Budaya, Kebijakan  
Pendidikan

#### Keywords

Pendidikan Seni, Timokrasi,  
Hegemoni Simbolik, Kritik  
Budaya, Kebijakan  
Pendidikan



### ABSTRACT

Dalam beberapa dekade terakhir, praktik seni dan pendidikan seni di Indonesia mengalami pergeseran makna yang signifikan. Seni tidak lagi difungsikan semata sebagai medium ekspresi, kontemplasi, dan pembebasan, melainkan direduksi menjadi instrumen prestise dalam logika simbolik institusional. Fenomena ini mencerminkan gejala timokrasi—yakni dominasi nilai-nilai kehormatan, persaingan visual, dan pencapaian formal—yang merembes ke dalam sistem pendidikan, kebijakan seni, dan kultur sekolah. Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana logika timokratis membentuk wajah seni dan pendidikan seni di Indonesia, serta menelaah dampak-dampak ideologis dan pedagogis yang ditimbulkannya. Metode yang digunakan adalah studi pustaka dengan pendekatan interdisipliner kritis, memadukan analisis isi dan analisis wacana terhadap dokumen kebijakan, literatur teoretik, dan laporan kegiatan seni institusional. Hasil analisis menunjukkan bahwa timokrasi dalam pendidikan seni terwujud dalam bentuk penekanan berlebihan pada kompetisi, estetika formal, dan orientasi produk—terutama dalam kegiatan seperti Festival dan Lomba Seni Siswa Nasional (FLS2N). Praktik seni yang tidak sesuai dengan selera dominan atau bersifat reflektif-kritis cenderung disingkirkan. Pendidikan seni berubah menjadi alat pencitraan sekolah, bukan ruang emansipasi. Di sisi lain, muncul bentuk-bentuk resistensi dari guru dan komunitas yang mencoba mengembalikan seni sebagai praktik pedagogik yang membebaskan. Penelitian ini merekomendasikan perlunya reformulasi kebijakan pendidikan seni yang lebih inklusif, kritis, dan etis, serta penguatan ruang-ruang alternatif untuk ekspresi seni yang beragam dan partisipatif.

In recent decades, art practices and art education in Indonesia have experienced a significant shift in meaning. Art is no longer used solely as a medium of expression, contemplation, and liberation, but is reduced to an instrument of prestige in institutional symbolic logic. This phenomenon reflects the symptoms of timocracy—namely the dominance of honor values, visual competition, and formal achievement—which seep into the education system, art policy, and school culture. This study aims to examine how timocratic logic shapes the face of art and art education in Indonesia, as well as to examine the ideological and pedagogical impacts it causes. The method used is a literature study with a critical interdisciplinary approach, combining content analysis and discourse analysis of policy documents, theoretical literature, and reports of institutional art activities. The results of the analysis show that timocracy in art education is manifested in the form of excessive emphasis on competition, formal aesthetics, and product orientation—especially in activities such as the National Student Art Festival and Competition (FLS2N). Art practices that do not conform to dominant tastes or are reflective-critical tend to be sidelined. Art education has become a tool for school image building, not a space for emancipation. On the other hand, forms of resistance emerged from teachers and communities who tried to restore art as a liberating pedagogical practice. This study recommends the need for a more inclusive, critical, and ethical reformulation of art education policies, as well as strengthening alternative spaces for diverse and participatory art expressions.



This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

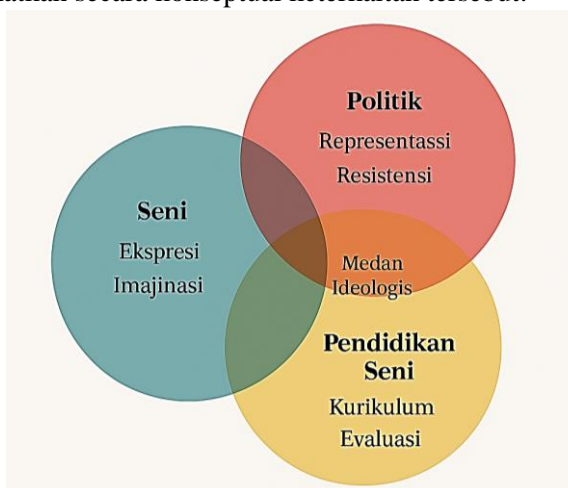
**How to Cite:** Agus Cahyono, et al (2025) Pendidikan Seni dalam Arus Politik Timokrasi, 3(4). 3071 -3080  
<https://doi.org/10.31004/jerkin.v3i4.1020>

## PENDAHULUAN

Dalam kehidupan bernegara, politik tidak semata-mata terbatas pada urusan partai, parlemen, atau kekuasaan formal. Politik, dalam pengertian substantif, mencakup seluruh proses pengambilan keputusan kolektif, distribusi sumber daya, dan penetapan nilai-nilai bersama dalam masyarakat. Harold D. Lasswell (1936) menyebut politik sebagai “who gets what, when, and how,” sementara David Easton (1965) mendefinisikannya sebagai “the authoritative allocation of values for a society.” Dalam kerangka ini, setiap bidang kehidupan masyarakat—baik itu pendidikan, kesehatan, ekonomi, maupun kebudayaan—adalah bagian dari ruang politik, karena semuanya melibatkan pilihan, pengaruh, dan kekuasaan. Bahkan aktivitas yang tampak netral seperti seni atau pendidikan pun tidak lepas dari struktur kuasa dan nilai yang melingkupinya.

Berangkat dari pemahaman politik yang luas, praktik seni dan pendidikan seni juga dapat dibaca sebagai medan politik. Seni tidak hanya berfungsi sebagai ekspresi estetis, tetapi juga sebagai ruang artikulasi ideologi, resistensi, dan representasi sosial. Jacques Rancière (2004) menyatakan bahwa seni adalah politik karena ia mengatur “pembagian yang peka” terhadap apa yang bisa dirasakan, dipikirkan, dan dikatakan dalam masyarakat. Dalam konteks ini, seni dan pendidikan seni berperan dalam membentuk imajinasi kolektif, identitas kultural, serta norma-norma sosial. Pendidikan seni pun tidak bebas nilai; ia dikonstruksi melalui kurikulum yang disusun berdasarkan keputusan politik, sering kali merefleksikan ideologi negara atau kepentingan tertentu.

Relasi antara seni, politik, dan pendidikan seni dapat divisualisasikan sebagai medan yang saling bertaut, di mana ketiganya tidak berdiri sendiri, melainkan saling mempengaruhi dan membentuk. Gambar berikut memperlihatkan secara konseptual keterkaitan tersebut:



Gambar 1. Hubungan antara seni, politik, dan pendidikan seni. Sumber: Penulis

Di masyarakat, bentuk-bentuk seni tradisi, pertunjukan rakyat, mural jalanan, hingga seni digital kontemporer sering digunakan sebagai sarana kritik sosial maupun sebagai alat legitimasi rezim. Di ruang pendidikan, pemilihan materi seni, metode apresiasi, dan standar evaluasi juga mencerminkan arah politik kultural yang sedang dominan. Dengan demikian, seni dan pendidikan seni mengalami proses politisasi, di mana ia tidak hanya mengabdikan pada ekspresi kreatif, tetapi juga menjadi arena perebutan makna dan kekuasaan simbolik.

Penting untuk dicatat bahwa kecenderungan politik Indonesia belakangan ini menunjukkan pergeseran dari demokrasi partisipatif ke arah *timokrasi*, yaitu sistem yang lebih menekankan penghargaan pada prestise, pencapaian simbolik, dan pengakuan hierarkis. Seperti diulas dalam Majalah *Basis* edisi khusus (2024), timokrasi ini menandai pergeseran nilai-nilai publik dari keberpihakan pada rakyat ke pencitraan dan glorifikasi elite. Arus ini membawa implikasi langsung terhadap dunia seni dan

pendidikan seni—di mana orientasi pada makna, refleksi, dan kepekaan mulai digantikan oleh logika pertunjukan, perlombaan, dan perolehan trofi. Jika fenomena ini tidak dipahami secara kritis, maka seni dan pendidikan seni berisiko terjebak dalam rutinitas simbolik yang kehilangan daya transformasinya.

Pergeseran nilai dalam politik Indonesia dari demokrasi partisipatif menuju timokrasi simbolik tidak hanya berdampak pada sistem pemerintahan, tetapi juga merembes ke dalam praktik pendidikan dan seni. Hal ini dapat dilihat dalam berbagai fase perkembangan sosial-politik Indonesia seperti tergambar dalam tabel berikut.

Tabel 1. Pergeseran Nilai Politik Indonesia Dari Demokrasi Partisipatif ke Timokrasi Simbolik

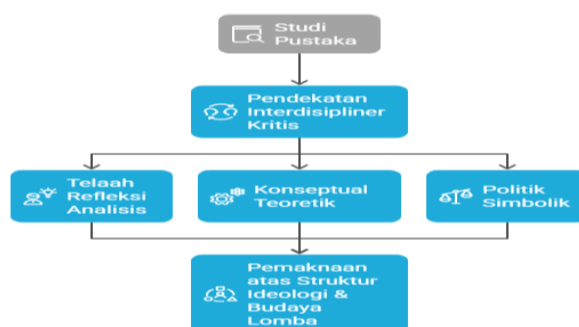
Era Politik	Dominasi Nilai Utama	Orientasi Pemerintahan	Dampak terhadap Pendidikan & Seni
Era Reformasi (1998–2010)	Partisipasi publik, demokratisasi akar rumput	Desentralisasi, otonomi daerah	Pendidikan seni sebagai ruang ekspresi dan keberagaman
Era Post-Reformasi (2010–2019)	Konsolidasi kekuasaan, teknokrasi simbolik	Sentralisasi isu nasional, performativitas birokratik	Pendidikan seni mulai diarahkan ke prestasi visual dan proyek citra
Era Now (2020–sekarang)	Timokrasi simbolik, glorifikasi prestasi dan pencitraan	Populisme prestise, logika kompetisi vertikal	Seni dikomodifikasi sebagai etalase kehormatan institusi

Sumber: Diadaptasi dari Majalah Basis (2024)

Melalui uraian tersebut, tulisan ini hendak merumuskan pertanyaan kunci: Bagaimana wajah seni dan pendidikan seni terbentuk dalam arus timokrasi di Indonesia? Apa dampak positif dan negatif dari proses timokratisasi tersebut terhadap seni dan ruang pendidikan? Dan solusi konkret apa yang dapat dirumuskan agar seni dan pendidikan seni tidak terjebak dalam simbolisme prestise, tetapi kembali menjadi ruang pembebasan dan ekspresi kolektif? Ketiga pertanyaan ini menjadi fondasi refleksi dalam tulisan yang menggunakan pendekatan interdisipliner—mencakup sosiologi pendidikan, teori estetika, filsafat politik, dan kajian budaya—untuk memahami dan melampaui krisis makna dalam praktik seni dan pendidikan seni kontemporer.

### METODE

Penelitian ini menggunakan metode **studi pustaka (library research)** dengan pendekatan interdisipliner kritis, karena permasalahan yang dikaji lebih tepat dianalisis melalui telaah konseptual dan reflektif. Fokus utama penelitian ini adalah pada dinamika politik simbolik dalam pendidikan seni di Indonesia, khususnya bagaimana arus timokrasi membentuk wajah seni dan praktik pedagogisnya. Metode ini memungkinkan penelusuran mendalam terhadap struktur ideologi, narasi dominan, dan relasi kuasa yang termanifestasi dalam kebijakan, kurikulum, serta budaya lomba pendidikan seni. Untuk memperjelas tahapan metodologis yang digunakan dalam penelitian ini, berikut disajikan diagram alur yang menggambarkan hubungan antar unsur utama pendekatan studi pustaka dan analisis interdisipliner kritis.



Gambar 2. Alur Metodologis Studi Pustaka dan Pendekatan Interdisipliner Kritis.

Sumber: Diadaptasi dan disusun oleh penulis berdasarkan pendekatan teoretik Bourdieu (1984), Rancière (2004), dan Biesta (2010)

Sumber-sumber yang digunakan dalam penelitian ini dipilih secara purposif, dengan mempertimbangkan beberapa kriteria: (1) relevansi langsung terhadap topik timokrasi, pendidikan seni, atau kritik institusional; (2) kualitas akademik dan reputasi penulis atau penerbit (misalnya Routledge, Princeton, Yale, Verso, dan jurnal bereputasi); serta (3) keberagaman perspektif lintas disiplin, baik dari bidang filsafat pendidikan, teori estetika, kajian budaya, maupun sosiologi politik. Bahan pustaka meliputi buku-buku teoretis, artikel jurnal ilmiah, dokumen kebijakan resmi (seperti panduan FLS2N dari Kemendikbudristek), dan laporan evaluasi pendidikan.

Analisis dilakukan dengan menggabungkan **analisis isi** terhadap dokumen kebijakan dan karya ilmiah, serta **analisis wacana kritis** untuk mengungkap struktur ideologis di balik narasi prestasi, representasi simbolik, dan instrumen pendidikan seni. Penulis menggunakan kerangka pikir dari tokoh-tokoh seperti Pierre Bourdieu (kapital simbolik dan habitus pendidikan), Jacques Rancière (pembagian sensibilitas), Gert Biesta (kritik performativitas), bell hooks dan Paulo Freire (emansipasi pedagogis), serta Henry Giroux (pendidikan sebagai praksis budaya kontra-hegemonik). Kerangka ini dipilih untuk memperlihatkan bagaimana pendidikan seni tidak netral, tetapi menjadi arena perjuangan simbolik yang sangat dipengaruhi struktur sosial-politik. Untuk menjaga keberimbangan dan mengurangi bias teoretis, penulis juga mempertimbangkan beberapa sumber yang tidak sepenuhnya sejalan atau bahkan mewakili perspektif arus utama pendidikan formal. Perbandingan ini penting untuk menunjukkan adanya dialektika antara pendidikan seni sebagai ruang afirmasi nilai dominan dan sebagai medan potensi resistensi.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### *Sejarah Demokrasi dan Timokrasi – Dari Kuasa Rakyat ke Rezim Gengsi*

Demokrasi dan timokrasi adalah dua bentuk sistem sosial-politik yang telah dibahas sejak masa Yunani Kuno, namun keduanya tidak sekadar kategori formal pemerintahan. Ia mencerminkan sistem nilai yang menentukan siapa yang berkuasa, atas dasar apa, dan untuk siapa kekuasaan dijalankan. Dalam sistem demokrasi, sebagaimana dicetuskan oleh Aristoteles, rakyat adalah pemilik kedaulatan dan setiap warga negara memiliki hak setara dalam pengambilan keputusan kolektif (*Politics*, 1279b–1280a). Demokrasi menempatkan kebijakan bersama (*common good*) sebagai tujuan bersama, dan mendorong partisipasi deliberatif serta distribusi keadilan yang relatif merata.

Namun Plato, dalam karyanya *The Republic*, memberikan kritik tajam terhadap demokrasi. Ia menyebut bahwa ketika demokrasi tidak diiringi dengan pendidikan moral dan kendali rasional, maka sistem ini akan dikuasai oleh hasrat tanpa batas dan berkembang menjadi bentuk lain yang tampak lebih “teratur” namun sesungguhnya rapuh—yaitu **timokrasi**. Dalam Buku VIII, Plato menulis bahwa timokrasi adalah bentuk negara di mana nilai utama adalah kehormatan (*timē*), dan kekuasaan dijalankan oleh mereka yang mengejar pujian, bukan kebenaran. "The timocratic man... is ambitious and loves victory and honor" (Plato, *The Republic*, Book VIII, 548c–550c). Dalam sistem ini, penghargaan eksternal menggantikan pertimbangan etis; prestise menjadi mata uang kekuasaan.

Secara historis, timokrasi bukan hanya ide abstrak. Dalam konteks modern, berbagai bentuk pemerintahan dan struktur sosial sering menunjukkan gejala timokratis ketika simbol, peringkat, dan pencapaian visual menjadi ukuran utama otoritas. Bourdieu (1984) menyebut fenomena ini sebagai dominasi *capital symbolique*—kapital kehormatan dan pengakuan yang membentuk habitus sosial dan struktur hierarki budaya. Debord (1994) menyebutnya sebagai “masyarakat tontonan” (*la société du spectacle*), di mana realitas digantikan oleh citra, dan keaslian dikalahkan oleh representasi visual yang glamor.

Di Indonesia, pasca-Reformasi, demokrasi prosedural memang mengalami perkembangan, namun pada saat yang sama berkembang pula struktur nilai yang berorientasi pada gengsi dan pengakuan simbolik. Dalam dunia pendidikan, sekolah berlomba mengejar akreditasi, piala lomba, dan prestasi administratif sebagai bukti keberhasilan, sementara proses pedagogis dan keunikan ekspresi siswa sering kali tersingkir. Dalam bidang seni, festival dan lomba mendominasi sebagai mekanisme utama pengakuan, di mana nilai karya seni dinilai berdasarkan selera juri, kecocokan teknis, dan daya tarik visual. Seni yang bersifat kritis, minor, atau eksperimental cenderung tidak mendapat tempat karena tidak sesuai dengan logika kompetisi simbolik.

Timokrasi dalam konteks seni dan pendidikan seni dapat dikenali dari beberapa indikator: (1) keberhasilan seni diukur melalui penghargaan eksternal, bukan kebermaknaan proses; (2) guru dan siswa

lebih dihargai karena piala dan sertifikat, bukan kedalaman reflektif atau keberpihakan sosial; dan (3) pendidikan seni menjadi alat untuk menyesuaikan diri dengan standar selera dominan, bukan untuk mengembangkan imajinasi otonom peserta didik. Hal ini mencerminkan apa yang disebut Rancière (2004) sebagai *distribution of the sensible*, yakni pembagian tentang apa yang layak dilihat, didengar, dan dihargai dalam suatu rezim representasi.

Dengan demikian, sejarah demokrasi dan timokrasi bukan sekadar narasi filsafat kuno, tetapi menjadi kerangka untuk membaca gejala-gejala kontemporer yang menjangkiti pendidikan dan kebudayaan. Arus timokrasi telah merasuk dalam cara kita menilai karya, mendidik anak, dan merancang sistem evaluasi. Oleh karena itu, untuk memahami wajah pendidikan seni saat ini, kita tidak cukup berbicara tentang metode atau kurikulum semata, melainkan perlu menelisik sistem nilai yang mengkonstruksinya—yakni sistem nilai yang kini dikendalikan oleh logika kehormatan, gengsi, dan prestise yang dipertontonkan.

#### ***Teori dan Konsep Interdisipliner dalam Membaca Seni dan Pendidikan Seni dalam Arus Timokrasi***

Dalam lanskap budaya kontemporer yang ditata oleh logika prestise dan pencitraan, seni dan pendidikan seni tidak lagi berdiri di atas landasan kebebasan ekspresi, melainkan terjebak dalam struktur nilai timokratis yang membentuk ulang cara manusia mencipta dan diajarkan untuk mengapresiasi. Di sinilah pendekatan interdisipliner menjadi tak terelakkan, sebab persoalan ini menyentuh simultan wilayah estetik, politis, pedagogis, dan sosiologis. Dalam pandangan Pierre Bourdieu, praktik seni adalah medan pertarungan simbolik di mana aktor-aktor budaya saling berjuang untuk mengakumulasi kapital simbolik—pengakuan sosial, trofi, nama besar, dan pengesahan institusional (Bourdieu, 1984). Dalam sistem pendidikan seni Indonesia hari ini, kita menjumpai bagaimana peta ini bekerja secara konkret: sekolah-sekolah berlomba mencetak juara lomba, bukan mencetak pencipta makna; guru-guru diberi penghargaan bukan karena membentuk kepekaan kritis, melainkan karena berhasil membimbing anak didik tampil "baik dan rapi" di atas panggung kontes. Inilah medan estetika yang bukan lagi menjadi ruang kemungkinan, melainkan menjadi arena klasifikasi dan hierarkisasi, di mana seni direduksi menjadi semata keterampilan kompetitif yang patuh pada logika prestasi.

Situasi ini bukan kebetulan belaka, melainkan merupakan bagian dari distribusi kekuasaan yang dijelaskan Jacques Rancière sebagai *distribution of the sensible*—yakni tatanan sensorik yang menentukan siapa yang terlihat, terdengar, dan diakui dalam ruang publik (Rancière, 2004). Dalam rezim timokratis, tidak semua bentuk ekspresi diberi tempat; yang tampil dan diakui adalah yang sesuai dengan selera dominan—entah itu karena mendukung narasi nasionalisme kultural, memenuhi standar kecantikan formal, atau selaras dengan estetika pasar. Dalam banyak festival siswa dan lomba seni antar sekolah, kita menemukan pola berulang: karya yang menyentuh isu minoritas, kegelisahan eksistensial, atau konflik lokal tak mendapat ruang di panggung utama. Yang diagungkan justru seni yang "netral", aman, dan bisa dijadikan alat legitimasi institusional. Maka seni tak lagi menjadi medan kontestasi makna, melainkan hanya dijadikan cermin bagi kekuasaan yang ingin tampak berbudaya.

Pendidikan seni pun tidak luput dari jeratan ini. Paulo Freire mengingatkan bahwa pendidikan yang sejati haruslah membebaskan dan membangkitkan kesadaran kritis melalui proses dialogis, bukan transfer pengetahuan satu arah (Freire, 1970). Namun dalam konteks timokrasi, pendidikan seni justru menjelma menjadi proses penjinakan: siswa diajarkan untuk menciptakan karya yang menang, bukan karya yang menggugat. Guru dituntut bukan untuk menciptakan ruang dialog imajinatif, melainkan untuk melatih kemampuan teknis yang bisa meraih sertifikat. Sistem asesmen yang lebih menilai hasil akhir daripada proses reflektif memperkuat logika ini, dan menjadikan ruang kelas seni sebagai pabrik keterampilan, bukan laboratorium kebudayaan. Ini adalah bentuk pedagogi estetika yang mengalami pergeseran arah: dari praksis kultural menuju teknokrasi performatif.

Dalam bingkai yang lebih luas, situasi ini berkelindan dengan apa yang oleh Guy Debord disebut sebagai *masyarakat tontonan*, di mana citra menggantikan realitas, dan makna dikalahkan oleh tampilan visual (Debord, 1994). Pendidikan seni berubah menjadi panggung pencitraan institusional. Sekolah-sekolah swasta bonafide menggelar festival seni tahunan dengan panggung spektakuler, profesional lighting, dan undangan pejabat publik, bukan untuk mengangkat suara anak-anak, tetapi untuk menampilkan kebesaran institusi. Seni yang sejatinya bersifat afektif dan personal, kini disulap menjadi presentasi kolektif yang menundukkan imajinasi individu demi reputasi komunal.

Dominasi simbolik ini tidak hadir sebagai tirani yang kasar, melainkan sebagai hegemoni lunak yang diuraikan Antonio Gramsci—yakni internalisasi nilai-nilai kelas dominan melalui institusi pendidikan dan kebudayaan (Gramsci, 1971). Dalam ruang seni, nilai-nilai hegemonik ini melahirkan

struktur pengakuan yang mencetak siapa yang layak disebut seniman atau guru sukses, dan siapa yang dikucilkan sebagai tidak produktif. Tak heran jika bentuk-bentuk seni yang merepresentasikan tubuh marginal, kesedihan sunyi, atau kritik terhadap narasi nasional jarang diajarkan atau dimenangkan—karena mereka tidak sesuai dengan nilai timokratis tentang kehormatan yang dapat dipertontonkan. Namun, struktur ini bukan kutukan yang absolut. Anthony Giddens melalui teori strukturasi mengingatkan bahwa struktur sosial tidak pernah final dan statis; ia dibentuk dan dibongkar oleh tindakan aktor sosial dalam interaksi sehari-hari (Giddens, 1984). Guru yang memilih untuk memberi ruang pada eksplorasi imajinasi liar siswa, komunitas yang mengadakan lokakarya seni minoritas, atau sekolah yang menyusun kurikulum seni berbasis lokalitas—semuanya adalah tindakan kecil yang menumbuhkan retakan dalam dinding timokrasi. Maka pembacaan interdisipliner ini tidak sekadar untuk mengenali jebakan nilai, tetapi juga untuk membayangkan kemungkinan transformasi praksis.

#### ***Wajah Faktual Praktik Seni Dan Pendidikan Seni Dalam Logika Timokrasi Di Indonesia.***

Dalam arus kultural yang makin digerakkan oleh logika prestise, wajah seni dan pendidikan seni di Indonesia tidak lagi bersandar pada nilai intrinsik ekspresi dan kebermaknaan sosial, melainkan pada logika penampilan, simbol kehormatan, dan daya saing institusional. Fenomena ini secara nyata terlihat dalam cara sekolah-sekolah memosisikan pendidikan seni sebagai alat pencitraan. Seni ditampilkan dalam bentuk pertunjukan kolosal, festival spektakuler, dan lomba bergengsi, namun tanpa memberi ruang cukup bagi proses refleksi, pencarian identitas, dan keberanian menyuarakan yang tak populer. Kelas seni diubah menjadi ruang produksi trofi simbolik, bukan laboratorium kepekaan estetik dan etik. Guru didorong untuk "melatih" bukan "mendampingi". Siswa diajarkan meniru, bukan mencipta. Bahkan, di banyak sekolah negeri maupun swasta unggulan, seni menjadi mata pelajaran yang dikompresi: jam pelajaran dipangkas, ruang praktik dibatasi, dan kreativitas disederhanakan ke dalam rubrik kompetensi teknis semata (Giroux, 2005).

Pertama, kondisi ini diperparah oleh tekanan administratif yang mengharuskan institusi menampilkan "hasil nyata" dalam bentuk prestasi visual. Dalam program evaluasi pendidikan seperti akreditasi sekolah dan laporan kinerja guru, indikator yang digunakan cenderung bersifat kuantitatif dan simbolik: berapa banyak piala yang diraih siswa, berapa kali tampil di tingkat provinsi, dan seberapa besar eksposur kegiatan seni di media sosial. Seni diukur dari seberapa dapat dipertontonkan, bukan dari kedalaman proses atau sejauh mana menyentuh kesadaran batin siswa. Akibatnya, terjadi kompetisi simbolik yang menyingkirkan bentuk-bentuk seni yang tidak populer secara estetika konvensional—seperti seni eksperimental, seni minoritas lokal, atau seni yang menyuarakan trauma dan krisis identitas (Biesta, 2010).

Selanjutnya, fakta-fakta ini tampak dalam berbagai praktik lapangan. Penelitian observasional terhadap festival seni di kota-kota besar seperti Jakarta, Surabaya, dan Yogyakarta menunjukkan bahwa lebih dari 80% sekolah menampilkan karya yang sesuai tema nasional, narasi patriotik, atau bentuk tradisional yang didramatisasi agar tampil megah. Di Festival Seni Siswa Jakarta Timur 2023, lima belas sekolah menengah menampilkan tarian daerah berbalut koreografi modern dan kostum mewah yang dikurasi oleh guru dan kepala sekolah, sementara hanya satu penampilan puisi yang mengangkat isu lingkungan dan itu pun ditempatkan di luar sesi utama. Pelaksanaan Festival dan Lomba Seni Siswa Nasional (FLS2N) memperkuat logika ini, karena karya-karya yang dipilih umumnya menekankan tampilan teknis dan kemasan visual yang menjual. Karya dengan tema eksperimental atau kritis sering kali tidak lolos seleksi karena dianggap "tidak sesuai format" atau "terlalu kompleks untuk siswa" (Kemendikbudristek, 2022).

Sementara itu, karya seni yang mengangkat isu sosial kontemporer seperti krisis iklim, kesetaraan gender, atau kekerasan domestik, nyaris tak mendapat tempat di panggung formal. Seni disterilkan dari potensi kritik sosial untuk menjaga citra harmoni institusional. Ketika siswa berupaya menyuarakan keresahan personal lewat seni rupa atau teater, banyak yang dibatasi atas nama moral komunitas. Guru dan kepala sekolah sering kali menolak karya semacam itu dengan alasan "tidak layak tayang" atau "melanggar norma" (hooks, 1994).

Hal serupa terjadi di perguruan tinggi. Banyak program studi seni kini lebih fokus menghasilkan lulusan "siap kerja" dan "berdaya saing industri". Ini mendorong pergeseran dari seni sebagai proses eksistensial menuju seni sebagai produk pasar. Mahasiswa diajarkan menguasai perangkat lunak desain, teknik presentasi digital, dan strategi pemasaran karya, tetapi ruang untuk refleksi mendalam, penyelaman etis, atau eksplorasi bentuk non-komersial makin sempit. Seorang dosen seni rupa di

universitas negeri Yogyakarta menyebut bahwa "kurikulum kini lebih menekankan pada portofolio yang menjual daripada narasi yang mengusik," mengindikasikan bagaimana orientasi seni telah berbelok dari kontemplasi ke komodifikasi (Appadurai, 1996).

Dengan demikian, wajah seni dan pendidikan seni dalam arus timokrasi bukan sekadar problem pedagogis atau teknis, melainkan refleksi dari struktur nilai sosial-politik. Ketika seni dilihat hanya sebagai alat prestise dan pencitraan, maka ia kehilangan daya etik dan sosialnya. Fungsi seni sebagai ruang kritik, empati, dan ekspresi eksistensial terkikis oleh estetika kosong yang disiapkan demi unggahan media sosial dan pencapaian indikator kinerja. Maka, bila tidak ada intervensi praksis yang mengembalikan seni ke wilayah etik, sosial, dan emansipatoris, maka yang tersisa hanya pertunjukan simbolik tanpa makna transformatif.

#### ***Timokrasi dalam Pendidikan Seni: Antara Prestise Simbolik dan Kehilangan Fungsi Emansipatoris***

Dalam atmosfer pendidikan yang dipengaruhi oleh semangat timokrasi—yakni sistem nilai yang menempatkan kehormatan, pencapaian simbolik, dan pengakuan publik sebagai pusat orientasi—praktik seni dan pendidikan seni di Indonesia mengalami perubahan signifikan. Pada sisi positif, logika timokrasi telah mendorong peningkatan motivasi siswa melalui pemberian penghargaan simbolik seperti medali, trofi, dan eksposur publik. Pengakuan ini tidak hanya memberi validasi atas kemampuan siswa, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri serta kebanggaan individu dan institusional. Dalam konteks ini, banyak sekolah dan lembaga pendidikan berlomba membina peserta didik melalui pelatihan intensif, menghadirkan pelatih profesional, dan menyusun strategi seni pertunjukan secara matang. Akibatnya, kualitas teknis dalam pertunjukan seni—baik dari segi koreografi, olah vokal, maupun tampilan visual—mengalami peningkatan yang signifikan, dan lembaga-lembaga tersebut berhasil membangun citra positif di hadapan masyarakat luas (Eisner, 2002).

Namun, keberhasilan ini menyisakan sejumlah persoalan mendasar. Dalam banyak kasus, seni direduksi menjadi alat pencitraan institusional dan simbol prestise belaka. Fungsi seni yang sesungguhnya—yakni sebagai medan kritik sosial, ekspresi batin, dan eksplorasi identitas—perlahan terpinggirkan. Ketika seni hanya dinilai dari seberapa layak ia dipertontonkan atau diperlombakan, maka bentuk-bentuk ekspresi yang tak mudah dikomodifikasi atau dikurasi menjadi tidak lagi dianggap bernilai. Karya-karya yang memuat keresahan personal, kritik struktural, atau narasi marjinal—seperti isu gender, kerusakan lingkungan, dan kemiskinan—hampir tidak mendapat ruang. Sebaliknya, yang disambut baik justru karya-karya yang “aman”, menghibur, dan sesuai dengan selera dominan. Praktik ini mengarah pada penyeragaman bentuk dan isi seni, yang tidak hanya menghambat keberagaman ekspresi, tetapi juga mempersempit fungsi sosial pendidikan seni (Biesta, 2010; hooks, 1994).

Lebih jauh, timokrasi dalam seni juga menciptakan tekanan psikologis dan distorsi pedagogis dalam proses belajar. Banyak siswa tidak lagi berkarya karena dorongan kreatif internal, melainkan karena tuntutan institusional untuk berprestasi dan membawa pulang piala. Dalam situasi ini, guru dan siswa bukan lagi mitra dalam pencarian makna, tetapi berubah menjadi aktor dalam panggung representasi simbolik yang ditekan oleh logika evaluasi dan administrasi. Seni yang seharusnya menjadi pengalaman pembebasan dan pelebaran horizon justru dibatasi oleh kurikulum kaku dan target kuantitatif. Beberapa guru bahkan secara terbuka menyatakan bahwa seni yang tidak “menjual” atau “terlihat bagus” tidak layak dipentaskan, menunjukkan bahwa mekanisme seleksi dan penilaian telah terdistorsi oleh nilai-nilai luar seni yang hegemonik (Pringle, 2011).

Kondisi ini pada akhirnya menghasilkan kontradiksi mendalam dalam pendidikan seni: di satu sisi tampak berkembang dalam prestasi dan eksposur, namun di sisi lain kian menjauh dari akar etik, spiritual, dan transformatifnya. Seni menjadi ruang yang elitis, hanya menampung karya yang bisa memenuhi selera pasar simbolik, dan menyingkirkan bentuk-bentuk seni yang menyuarakan luka, kejujuran, atau keresahan eksistensial. Jika tidak segera dikoreksi, orientasi ini berpotensi melahirkan generasi seniman dan pendidik yang kehilangan kompas etik—mereka yang piawai tampil, namun tidak mampu merasakan; mahir memikat penonton, namun kehilangan empati. Dalam lanskap seperti inilah penting untuk mempertanyakan kembali: seni untuk siapa, dan pendidikan seni untuk kepentingan siapa?

#### ***Reorientasi Pendidikan Seni dalam Arus Timokrasi: Solusi Emansipatoris bagi Ekspresi yang Terpinggirkan***

Menghadapi dominasi logika timokrasi dalam seni dan pendidikan seni, solusi tidak cukup hanya bersifat wacana normatif—ia harus diwujudkan dalam kebijakan yang sistemik, terukur, dan berdampak langsung pada aktor-aktor pendidikan: siswa, guru, sekolah, serta institusi pembuat kebijakan. Solusi pertama adalah reorientasi kurikulum seni dari teknokratis ke humanistis dan emansipatoris. Artinya,

seni dalam pendidikan tidak lagi sekadar diarahkan untuk memenuhi target penilaian teknis, tetapi harus difungsikan sebagai ruang pedagogis untuk mengenal diri, merasakan yang lain, dan memahami kompleksitas sosial. Hal ini dapat dimulai dengan revisi struktur Kompetensi Dasar (KD) dan Indikator Penilaian dalam kurikulum seni. Misalnya, menambahkan komponen “makna personal dan sosial karya” serta “refleksi atas isu kontemporer” sebagai bagian dari rubrik penilaian. Direktorat Jenderal Pendidikan dapat menginisiasi Tim Revisi Kurikulum Seni Nasional dengan melibatkan seniman, pendidik progresif, dan ahli kurikulum. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan Biesta (2010) yang menekankan pentingnya pendidikan sebagai proses subyektifikasi, bukan sekadar sosialisasi dan kualifikasi.

Kedua, mereformasi sistem lomba dan festival seni yang saat ini dikuasai oleh logika penampilan dan simbol kehormatan, seperti FLS2N, FSP, dan lomba seni daerah. Reformasi ini melibatkan dua hal penting: pertama, perubahan pada mekanisme penjurian agar tidak hanya menilai aspek teknis, tetapi juga keberanian tema, proses kreatif, dan relevansi sosial karya; kedua, diversifikasi bentuk acara seni yang tidak selalu berorientasi kompetisi. Kementerian Pendidikan dapat menyelenggarakan Festival Seni Alternatif di tingkat provinsi dan nasional, yang bersifat non-kompetitif, berbasis kuratorial tematik, dan terbuka untuk berbagai bentuk ekspresi eksperimental, lokalitas minoritas, hingga kolaborasi antarbidang. Sebagai contoh konkrit, alih-alih meminta sekolah mengirim “yang terbaik”, festival ini membuka ruang presentasi untuk “yang jujur”, “yang personal”, dan “yang kritis”—tanpa penilaian angka, tetapi melalui dialog kuratorial dan refleksi terbuka antar peserta. Pendekatan ini mencerminkan prinsip hooks (1994) mengenai pentingnya ruang belajar yang membebaskan, bukan menindas.

Solusi ketiga menyorot peningkatan kapasitas guru dan dosen seni agar tidak lagi menjadi pelatih lomba, tetapi fasilitator proses belajar kreatif yang humanistik. Pemerintah pusat bersama LPTK dan LPMP dapat mengembangkan program pelatihan seperti Sertifikasi Pedagogi Seni Emansipatoris, di mana guru-guru diajak memperluas perspektifnya dalam melihat seni sebagai bagian dari ekologi sosial, bukan sekadar objek performatif. Pelatihan ini dapat memuat topik seperti seni sebagai praktik transformatif, pembacaan karya kritis, integrasi seni dalam pendidikan karakter, dan teknik fasilitasi reflektif. Modul pelatihan dapat dikembangkan bekerja sama dengan komunitas seni lokal, universitas seni, serta organisasi nirlaba yang aktif dalam seni partisipatif. Misalnya, guru diminta untuk memfasilitasi lokakarya mural bersama siswa tentang tema ketimpangan sosial di lingkungan mereka—bukan menggambar hasil template, tetapi menciptakan narasi visual bersama yang berangkat dari realitas siswa. Konsep ini diperkuat oleh Eisner (2002) yang menegaskan bahwa seni memiliki potensi untuk memperluas bentuk berpikir dan memahami dunia secara mendalam.

Solusi keempat adalah penguatan ekosistem pendanaan dan insentif bagi karya seni yang bersifat kolaboratif, non-kompetitif, dan kritis secara sosial. Pemerintah pusat dan daerah dapat menyediakan skema pendanaan hibah seperti Seni untuk Transformasi Sosial atau Seni untuk Keadilan Pendidikan yang terbuka bagi sekolah, guru, dan komunitas untuk menjalankan proyek seni berbasis riset tindakan partisipatoris. Misalnya, satu sekolah dapat mengajukan hibah untuk membuat teater kampung bersama siswa dan masyarakat tentang isu banjir yang merusak lingkungan mereka. Proyek ini tidak dinilai dari nilai estetika formal, tetapi dari keberdayaan yang dibangkitkan dalam proses. Dana tersebut bisa dialokasikan dari APBN/APBD melalui Dinas Pendidikan dan Kebudayaan atau bekerja sama dengan program CSR yang memiliki visi keberlanjutan. Gagasan ini sejalan dengan Nussbaum (2010), yang menekankan bahwa seni dan humaniora penting untuk demokrasi karena mereka menumbuhkan kemampuan untuk membayangkan kehidupan orang lain.

Akhirnya, diperlukan perubahan paradigma di level pengambil kebijakan dan birokrasi pendidikan: bahwa seni bukan semata instrumen publikasi dan pencitraan sekolah, melainkan investasi jangka panjang bagi kemanusiaan. Oleh karena itu, indikator keberhasilan pendidikan seni tidak bisa diukur hanya dari jumlah piala, tetapi dari seberapa besar ia mampu menyentuh batin siswa, membentuk kesadaran sosial, dan menumbuhkan kemampuan kritis. Pemerintah dapat menyusun Instrumen Penilaian Pendidikan Seni Emansipatoris yang digunakan dalam akreditasi sekolah dan evaluasi guru—yang menilai proses, bukan sekadar produk. Jika ini terwujud, seni akan kembali menjadi ruang merdeka untuk merasa, berpikir, dan mengada.

## SIMPULAN

Timokrasi telah menyusup ke dalam praktik seni dan pendidikan seni di Indonesia melalui berbagai mekanisme simbolik—dari tekanan pencapaian prestise hingga pengukuran visual yang seragam. Seni yang seharusnya menjadi medium emansipasi, ruang kontestasi gagasan, dan medan empati, justru tereduksi menjadi alat pencitraan institusional dan representasi kehormatan semu. Situasi ini tidak hanya menggeser orientasi pendidikan seni dari proses menjadi produk, tetapi juga membatasi ruang-ruang ekspresi yang berani, kritis, dan kontekstual.

Namun, fenomena ini bukanlah takdir yang tidak bisa digugat. Dengan pendekatan kurikulum yang transformatif, reformasi pada sistem lomba dan festival, peningkatan kapasitas guru, serta dukungan pendanaan terhadap praktik seni kolaboratif dan sosial, wajah pendidikan seni masih dapat ditata ulang. Diperlukan keberanian politik dan visi pendidikan jangka panjang untuk mengembalikan seni ke posisi strategisnya sebagai wahana pengembangan kesadaran kritis dan kepekaan manusiawi.

Oleh karena itu, pertanyaan mendasar yang perlu terus diajukan dan dijawab bersama adalah: *Apakah seni yang diajarkan di sekolah saat ini benar-benar membebaskan, atau justru memperkuat hegemoni simbolik yang menutup ruang-ruang kejujuran dan kemanusiaan?* Dalam menjawabnya, kita dituntut untuk tidak hanya melihat hasil akhir seni, tetapi memelihara proses, memanusiakan ekspresi, dan merawat keberagaman narasi dalam dunia pendidikan.

## REFERENSI

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.
- Debord, G. (1994). *The society of the spectacle* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Zone Books. (Original work published 1967)
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. Wiley.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.
- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education* (2nd ed.). Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pelaksanaan Festival dan Lomba Seni Siswa Nasional (FLS2N)*. Jakarta: Direktorat Pembinaan SMP.
- Lasswell, H. D. (1936). *Politics: Who gets what, when, how*. Whittlesey House.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Plato. (1992). *The Republic* (G. M. A. Grube, Trans., rev. C. D. C. Reeve). Hackett Publishing Company. (Original work written ca. 380 BCE)
- Pringle, E. (2011). *Artists in schools: A review for the Arts Council of England*. Arts Council England.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible* (G. Rockhill, Trans.). Continuum.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. SAGE Publications.
- Thompson, N. (2012). *Living as form: Socially engaged art from 1991–2011*. MIT Press.
- Tavin, K. (2010). *Art education in and out of the box: Teaching and learning in times of uncertainty*. *Studies in Art Education*, 51(3), 246–254.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Rowman & Littlefield.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential*. Australian Council for Educational Research.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Delpit, L. D. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.