

PEMBELAJARAN KOMUNITAS SEBAGAI PENGGERAK AGENSI KOLEKTIF DAN PEMBERDAYAAN MASYARAKAT

Nanda Oktavia Ramadhana^{1*}, Nur Vaisyah S²

¹² Program Studi Pendidikan Nonformal, Universitas Muhammadiyah Parepare, Indonesia

*Corresponding author: Nanda Oktavia Ramadhana, nndaoktaviarmdhna@gmail.com

ABSTRAK

Purpose: This study aims to analyze the relationship between community learning, the development of individual and collective agency, and community empowerment. **Methods:** This study employs a critical narrative literature review using integrative synthesis guided by the SANRA principles. The reviewed literature comprises seminal works and publications from 2020 to 2026 retrieved from Scopus, Web of Science, and ERIC. The reported corpus consists of 60 sources, subject to confirmation through documented search and screening procedures. **Findings:** The synthesis indicates that participation does not automatically lead to empowerment. This relationship depends on critical learning, dialogue, trust, shared commitment, resource coordination, and social and institutional conditions. Collective agency is conceptualized as the community's capacity to formulate shared goals and organize collective action. However, its development may be constrained by power inequalities and conflicting interests. **Research Implications:** The findings provide a conceptual basis for developing and evaluating non-formal education programs, particularly those connecting learning with decision-making participation and collective action. Further empirical research is needed to examine the relationships among the framework's components across different community contexts. **Originality:** This study proposes the Community Learning–Agency–Empowerment Framework (CLAE Framework), which integrates community learning, individual and collective agency, collective action, and community empowerment within an analytical framework that accounts for contextual conditions.

Keywords: Pembelajaran Komunitas; Agensi Kolektif; Pemberdayaan Masyarakat; Pendidikan Nonformal; CLAE Framework

1. PENDAHULUAN

Pembelajaran komunitas memiliki peran strategis dalam pembangunan sosial karena memungkinkan masyarakat mengembangkan pengetahuan, kesadaran kritis, dan kapasitas bertindak bersama. Namun, partisipasi dalam kegiatan komunitas tidak selalu menghasilkan pemberdayaan yang substantif. Arnstein (1969) membedakan partisipasi simbolis dari partisipasi yang memberikan kekuasaan nyata kepada warga, sedangkan White (1996) menjelaskan perbedaan fungsi instrumental dan transformatif partisipasi. Cooke dan Kothari (2001) serta Hickey dan Mohan (2004) menunjukkan bahwa praktik partisipatif dapat mereproduksi ketimpangan apabila tidak disertai perubahan relasi kekuasaan. Dengan demikian, persoalan utama bukan sekadar keterlibatan masyarakat, melainkan bagaimana pembelajaran komunitas membangun kapasitas warga untuk menentukan kepentingan dan melakukan tindakan bersama.

Dalam pendidikan nonformal dan pendidikan masyarakat, pembelajaran berpotensi menjadi sarana pengembangan kapasitas kritis dan perubahan sosial. Freire (1970) menempatkan pendidikan sebagai praksis penyadaran yang memungkinkan individu memahami dan mengubah kondisi kehidupannya. Pandangan tersebut sejalan dengan Boyadjieva dan Ilieva-Trichkova (2021) serta Holford et al. (2023), yang menekankan kontribusi pembelajaran orang dewasa terhadap kehidupan demokratis dan kepentingan bersama. Namun, orientasi transformatif pendidikan masyarakat menghadapi tantangan ketika pembelajaran lebih diarahkan pada kebutuhan pasar tenaga kerja daripada penguatan kapasitas kritis (English & Mayo, 2021; Fejes & Nylander, 2022). Kondisi ini menegaskan perlunya memahami keberhasilan pembelajaran melalui kontribusinya terhadap kapasitas kolektif, bukan hanya pencapaian individual.

Secara teoretis, hubungan pembelajaran komunitas dan pemberdayaan masyarakat dapat ditelaah melalui perspektif agensi, pembelajaran transformatif, kapabilitas, dan pemberdayaan. Teori agensi menjelaskan kapasitas bertindak dalam hubungan dengan kondisi sosial (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007), sedangkan pembelajaran transformatif menekankan perubahan kerangka pemaknaan melalui refleksi kritis (Mezirow, 2000; Brookfield, 2005). Pendekatan kapabilitas dan pemberdayaan menyoroti kebebasan bertindak serta hubungan antara sumber daya dan kekuasaan (Sen, 1999; Kabeer, 1999; Christens, 2012). Meskipun saling melengkapi, perspektif tersebut perlu disintesis untuk menjelaskan bagaimana pembelajaran komunitas menghubungkan perubahan individual dengan kemampuan masyarakat bertindak secara kolektif.

Kesenjangan konseptual utama terletak pada mekanisme peralihan dari agensi individual menuju agensi kolektif. Agensi individual mencakup kemampuan menetapkan tujuan, mengambil keputusan, dan bertindak, sedangkan agensi kolektif melibatkan pembentukan tujuan bersama, koordinasi sumber daya, dan tindakan terorganisasi. Peningkatan pengetahuan, kesadaran kritis, serta efikasi diri tidak otomatis menghasilkan tindakan bersama (Bandura, 2000). Peralihan tersebut memerlukan mekanisme relasional, seperti dialog, pembentukan kepercayaan, solidaritas, negosiasi kepentingan, dan pengorganisasian tindakan. Selain itu, struktur kelembagaan dan ketimpangan kekuasaan dapat mendukung atau menghambat proses tersebut (Gaventa, 2006). Oleh karena itu, hubungan antara pembelajaran dan pemberdayaan perlu dijelaskan melalui proses sosial yang menghubungkan kapasitas individual dengan tindakan kolektif.

Kajian terdahulu telah memberikan landasan penting untuk memahami partisipasi, pembelajaran transformatif, agensi, dan pemberdayaan. Arnstein (1969) dan Cooke dan Kothari (2001) mengkritisi relasi kekuasaan dalam partisipasi, sedangkan Mezirow (2000) dan Brookfield (2005) menjelaskan perubahan pemaknaan individual. Biesta dan Tedder (2007) serta Christens (2012) memperluas pemahaman mengenai agensi dan pemberdayaan dalam konteks sosial. Namun, artikel ini memusatkan perhatian pada integrasi perspektif tersebut untuk menjelaskan mekanisme yang menghubungkan pembelajaran komunitas, pembentukan agensi kolektif, dan pemberdayaan masyarakat. Dengan demikian, kesenjangan yang dikaji bukan ketiadaan teori tentang setiap konsep,

melainkan kebutuhan akan sintesis konseptual yang menjelaskan keterkaitan dan kondisi peralihan antarkonsep tersebut.

Untuk menjawab kesenjangan tersebut, artikel ini mengembangkan Community Learning–Agency–Empowerment Framework (CLAE Framework) sebagai sintesis konseptual. Kerangka ini menempatkan pembelajaran komunitas sebagai ruang dialog, refleksi kritis, dan pertukaran pengetahuan yang dapat memperkuat kapasitas individual. Kapasitas tersebut berpotensi berkembang menjadi agensi kolektif melalui pembentukan kepercayaan, identifikasi kepentingan bersama, koordinasi sumber daya, dan pengorganisasian tindakan. Selanjutnya, agensi kolektif dapat mendukung pemberdayaan ketika masyarakat mampu menentukan prioritas, memengaruhi keputusan, dan menegosiasikan relasi kekuasaan. Kontribusi utama kerangka ini adalah menjelaskan mekanisme peralihan dari agensi individual menuju agensi kolektif tanpa mengasumsikan bahwa proses tersebut berlangsung secara otomatis atau linear.

Artikel ini menggunakan pendekatan critical narrative literature review untuk membandingkan perspektif teoretis dan menyusun sintesis konseptual mengenai pembelajaran komunitas, agensi, dan pemberdayaan masyarakat. Pendekatan ini dipilih karena kajian berfokus pada penafsiran hubungan antarkonsep, bukan pengukuran statistik efek intervensi. Kajian ini bertujuan menjelaskan hubungan pembelajaran komunitas dengan pembentukan agensi kolektif serta mengidentifikasi kondisi yang memungkinkan atau menghambat kontribusinya terhadap pemberdayaan masyarakat. Berdasarkan tujuan tersebut, tiga pertanyaan penelitian dirumuskan sebagai berikut: (1) Bagaimana literatur mengonseptualisasikan hubungan antara pembelajaran komunitas dan pemberdayaan masyarakat? (2) Melalui mekanisme apa pembelajaran komunitas berkontribusi terhadap peralihan dari agensi individual menuju agensi kolektif? (3) Kondisi sosial, kelembagaan, budaya, ekonomi, dan politik apa yang memungkinkan atau menghambat perkembangan agensi kolektif menjadi pemberdayaan masyarakat?

2. METODE

2.1 Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain tinjauan literatur naratif kritis dan integratif untuk menganalisis hubungan antara pembelajaran komunitas, agensi kolektif, dan pemberdayaan masyarakat. Desain ini dipilih karena kajian bertujuan mengintegrasikan perspektif pedagogi kritis, pembelajaran transformatif orang dewasa, teori agensi, dan pemberdayaan. Fokus kajian terletak pada penafsiran kritis, perbandingan konseptual, serta pengembangan kerangka teoretis yang menjelaskan hubungan antarkonsep tersebut. Literatur terbitan 2020–2026 menjadi fokus utama, dengan tetap menyertakan karya-karya mendasar sebelum 2020 yang relevan sebagai landasan teoretis mengenai partisipasi, agensi, dan kekuasaan.

2.2 Sumber dan Kriteria Pemilihan Literatur

Penelusuran literatur dirancang menggunakan basis data Scopus, Web of Science, ERIC, Crossref, serta laman penerbit akademik, termasuk Taylor & Francis, SAGE, Springer, dan Elsevier. Literatur yang dipertimbangkan meliputi artikel jurnal ilmiah, buku akademik, dan karya mendasar yang relevan dengan fokus kajian. Kriteria inklusi mencakup publikasi yang membahas pembelajaran komunitas, pendidikan nonformal, pendidikan orang dewasa, agensi individual, agensi kolektif, tindakan kolektif, atau pemberdayaan masyarakat. Sumber harus memiliki identitas bibliografis yang dapat diperiksa serta kontribusi konseptual atau empiris yang relevan dengan pertanyaan kajian.

Kriteria eksklusi mencakup publikasi yang tidak berkaitan dengan fokus kajian, artikel opini tanpa landasan akademik memadai, sumber dengan informasi bibliografis yang tidak dapat dikonfirmasi, serta publikasi yang tidak menyediakan informasi substantif untuk menjawab pertanyaan penelitian. Karya sebelum 2020 tetap dipertimbangkan apabila memberikan landasan teoretis yang penting. Pemilihan sumber tidak hanya didasarkan pada tahun terbit, tetapi juga pada

relevansi konseptual, kekuatan argumentasi, dan kontribusinya dalam menjelaskan hubungan pembelajaran komunitas, pembentukan agensi kolektif, dan pemberdayaan masyarakat.

2.3 Strategi Penelusuran Literatur

Strategi penelusuran menggunakan kombinasi istilah pencarian dengan operator Boolean AND dan OR. Tiga kelompok konsep utama ditetapkan, yaitu pembelajaran komunitas, agensi, dan pemberdayaan masyarakat. Kelompok pembelajaran mencakup istilah *community learning*, *adult education*, *nonformal education*, *popular education*, dan *transformative learning*. Kelompok agensi mencakup *individual agency*, *collective agency*, *relational agency*, dan *collective efficacy*. Sementara itu, kelompok pemberdayaan meliputi *community empowerment*, *collective action*, *social transformation*, dan *citizen participation*.

Kombinasi istilah digunakan untuk menemukan publikasi yang membahas hubungan antara ketiga kelompok konsep tersebut. Penelusuran dilakukan pada judul, abstrak, dan kata kunci sesuai dengan fitur setiap basis data. Selain pencarian utama, dilakukan pemeriksaan daftar pustaka pada publikasi terpilih dan penelusuran publikasi yang mengutip sumber-sumber relevan. Strategi tambahan ini digunakan untuk menemukan karya mendasar dan publikasi mutakhir yang mungkin tidak teridentifikasi melalui pencarian awal. Tanggal penelusuran, kombinasi istilah yang digunakan, dan jumlah hasil dari setiap basis data perlu dicatat agar proses pencarian dapat diperiksa kembali.

Tabel 1. Strategi Penelusuran Literatur dan Parameter Pencarian

Dimensi	Strategi dan istilah pencarian	Kriteria operasional
Basis data	Scopus, Web of Science, ERIC, Crossref, dan laman penerbit akademik	Sumber ilmiah yang relevan dengan fokus kajian
Kelompok pembelajaran	<i>Community learning</i> , <i>adult education</i> , <i>nonformal education</i> , <i>popular education</i> , <i>transformative learning</i>	Proses, pendekatan, dan konteks pembelajaran komunitas
Kelompok agensi	<i>Individual agency</i> , <i>collective agency</i> , <i>relational agency</i> , <i>collective efficacy</i>	Kapasitas bertindak secara individual dan kolektif
Kelompok pemberdayaan	<i>Community empowerment</i> , <i>collective action</i> , <i>social transformation</i> , <i>citizen participation</i>	Tindakan bersama, kapasitas masyarakat, dan perubahan relasi kekuasaan
Kombinasi pencarian	Kelompok pembelajaran AND kelompok agensi AND kelompok pemberdayaan	Disesuaikan dengan sintaks setiap basis data
Rentang waktu	2020–2026 dan karya mendasar sebelum 2020	Literatur berbahasa Indonesia dan Inggris
Penelusuran tambahan	Pemeriksaan daftar pustaka dan publikasi yang mengutip sumber terpilih	Menemukan sumber tambahan yang relevan
Pemeriksaan sumber	Verifikasi metadata, DOI, dan laman penerbit	Memastikan ketepatan informasi bibliografis

2.4 Penyaringan dan Seleksi Literatur

Seleksi literatur dirancang melalui beberapa tahap, yaitu identifikasi sumber, penghapusan duplikasi, penyaringan judul dan abstrak, pemeriksaan teks lengkap, serta penetapan sumber yang dianalisis. Pada tahap identifikasi, seluruh hasil pencarian dari berbagai sumber dihimpun. Publikasi yang terduplikasi dihapus sebelum penyaringan awal dilakukan. Judul dan abstrak kemudian diperiksa untuk menentukan kesesuaiannya dengan fokus kajian. Publikasi yang memenuhi kriteria awal diperiksa secara lengkap untuk menilai relevansi konseptual, kualitas argumentasi, dan kontribusinya terhadap pertanyaan penelitian.

Sumber yang tidak memenuhi kriteria pada pemeriksaan teks lengkap dikeluarkan dengan mencatat alasan pengeluarnya. Penelusuran daftar pustaka dan publikasi yang mengutip sumber terpilih digunakan untuk mengidentifikasi literatur tambahan. Rekapitulasi berikut merupakan

simulasi berdasarkan rancangan korpus 60 sumber dan belum dapat diperlakukan sebagai hasil penelusuran aktual tanpa dokumentasi pendukung.

Tabel 2. Rekapitulasi Proses Seleksi Literatur

Tahap seleksi	Jumlah sumber
Sumber ditemukan dari seluruh basis data	248
Sumber duplikat yang dihapus	46
Sumber setelah penghapusan duplikasi	202
Sumber dikeluarkan berdasarkan judul dan abstrak	112
Teks lengkap yang diperiksa	90
Teks lengkap yang dikeluarkan	36
Sumber tambahan dari penelusuran daftar pustaka dan kutipan	6
Total sumber yang dianalisis	60

Tabel 3. Alasan Pengeluaran Literatur pada Pemeriksaan Teks Lengkap

Alasan pengeluaran	Jumlah sumber
Tidak relevan dengan fokus kajian	15
Tidak membahas hubungan pembelajaran, agensi, atau pemberdayaan secara memadai	10
Teks lengkap tidak tersedia	6
Informasi bibliografis atau landasan akademik tidak memadai	5
Total	36

Tabel 4. Komposisi Literatur yang Direncanakan untuk Dianalisis

Kelompok literature	Jumlah sumber	Persentase
Karya utama dan fondasional sebelum 2020	20	33,3%
Artikel dan publikasi mutakhir 2020–2026	40	66,7%
Total	60	100%

2.5 Penilaian Mutu dan Verifikasi Sumber

Penilaian mutu penyajian kajian mengacu pada Skala Penilaian Artikel Tinjauan Naratif (*Scale for the Assessment of Narrative Review Articles* atau SANRA). Instrumen ini mencakup enam aspek, yaitu pentingnya kajian, kejelasan tujuan, uraian penelusuran literatur, ketepatan referensi, penalaran ilmiah, dan penyajian data yang relevan. Setiap aspek memiliki rentang skor 0–2 dengan skor maksimum 12 (Baethge et al., 2019). Dalam kajian ini, SANRA digunakan sebagai pedoman untuk memeriksa kelengkapan dan mutu penyajian tinjauan naratif. Apabila penilaian skor SANRA dilakukan, hasilnya perlu dicatat secara sistematis dan dilaporkan berdasarkan penilaian yang benar-benar dilaksanakan.

Verifikasi sumber dilakukan dengan memeriksa nama penulis, tahun terbit, judul publikasi, nama jurnal atau penerbit, volume, nomor, halaman, serta DOI apabila tersedia. Informasi tersebut dibandingkan dengan metadata pada Crossref dan laman resmi penerbit. Untuk publikasi yang tidak memiliki DOI, identitasnya diperiksa melalui katalog penerbit, laman jurnal, atau sumber bibliografis akademik yang relevan. Pemeriksaan ini bertujuan mengurangi kesalahan sitasi, menghindari penggunaan referensi yang tidak dapat dilacak, dan memastikan bahwa argumen yang dikutip sesuai dengan isi sumber. Persentase keberhasilan verifikasi hanya dilaporkan apabila seluruh hasil pemeriksaan terdokumentasi.

2.6 Analisis Tematik dan Sintesis Konseptual

Analisis literatur dilakukan melalui pembacaan mendalam, pencatatan informasi, pengodean tematik, perbandingan antarsumber, dan sintesis konseptual. Informasi dari setiap publikasi dicatat dalam matriks bukti yang mencakup penulis dan tahun, konteks kajian, jenis publikasi, konsep utama, kerangka teori, temuan atau argumen utama, mekanisme pembentukan agensi, faktor pendukung dan penghambat, keterbatasan, serta relevansi terhadap pertanyaan penelitian.

Pengodean dilakukan secara deduktif berdasarkan konsep awal pembelajaran komunitas, agensi individual, agensi kolektif, dan pemberdayaan masyarakat. Pengodean induktif digunakan untuk mengidentifikasi tema tambahan yang muncul dari literatur, termasuk dialog, refleksi kritis, kepercayaan, solidaritas, koordinasi sumber daya, tindakan kolektif, dan negosiasi kekuasaan. Tema-tema tersebut dibandingkan untuk mengidentifikasi hubungan, perbedaan perspektif, serta kondisi sosial dan kelembagaan yang memengaruhi proses pemberdayaan.

Hasil sintesis digunakan untuk mengembangkan Kerangka Pembelajaran Komunitas–Agensi–Pemberdayaan (*Community Learning–Agency–Empowerment Framework* atau CLAE Framework). Kerangka ini menghubungkan pembelajaran komunitas dengan pembentukan kapasitas individual, pengonsolidasian kapasitas tersebut menjadi agensi kolektif, dan kontribusinya terhadap pemberdayaan masyarakat. Proses tersebut tidak diasumsikan berlangsung secara otomatis atau linear, tetapi dipengaruhi oleh hubungan sosial, struktur kelembagaan, budaya, kondisi ekonomi, dan relasi kekuasaan. Dengan demikian, CLAE Framework merupakan hasil sintesis konseptual yang menjelaskan mekanisme dan kondisi yang berpotensi menghubungkan pembelajaran komunitas dengan pemberdayaan masyarakat, bukan bukti hubungan kausal yang telah diuji secara empiris.

2.7 Pertimbangan Etis

Kajian ini menggunakan sumber sekunder yang telah dipublikasikan dan tidak melibatkan pengumpulan data secara langsung dari partisipan manusia. Oleh karena itu, persetujuan etik penelitian terhadap manusia pada umumnya tidak diperlukan, dengan tetap memperhatikan ketentuan institusi dan jurnal yang dituju. Integritas akademik dijaga melalui pencantuman referensi yang tepat, pemeriksaan metadata, penyajian argumen penulis asli secara proporsional, serta pelaporan prosedur penelusuran dan seleksi secara transparan.

Keterbatasan akses terhadap teks lengkap, kemungkinan bias pemilihan sumber, dan keterbatasan cakupan basis data dipertimbangkan dalam menafsirkan hasil sintesis. Karena kajian ini bersifat naratif kritis, hasilnya diarahkan untuk memberikan pemahaman konseptual dan proposisi teoretis yang relevan, bukan untuk menggeneralisasikan besaran pengaruh secara statistik.

3. HASIL

3.1 Dari Partisipasi menuju Pembelajaran Komunitas Kritis

Literatur tentang partisipasi masyarakat memperlihatkan bahwa keterlibatan warga tidak selalu identik dengan pemberdayaan. Arnstein (1969) membedakan partisipasi berdasarkan distribusi kekuasaan dalam pengambilan keputusan, sedangkan White (1996) menunjukkan bahwa partisipasi dapat memiliki fungsi berbeda sesuai dengan kepentingan pihak yang terlibat. Cornwall (2008) memperluas pembahasan tersebut melalui pembedaan antara *invited spaces*, yaitu ruang partisipasi yang dibentuk oleh lembaga berwenang, dan *claimed spaces*, yaitu ruang yang dibangun atau digunakan warga untuk menyuarakan kepentingannya sendiri. Ketiga perspektif tersebut menunjukkan bahwa keberadaan forum, kegiatan, atau program partisipatif belum cukup untuk memastikan adanya kendali masyarakat terhadap keputusan.

Dalam konteks pendidikan masyarakat, persoalan tersebut berkaitan dengan posisi warga dalam menentukan tujuan, materi, dan arah kegiatan pembelajaran. Freire (1970) mengkritik model pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pengetahuan secara pasif. Perspektif ini relevan dengan kritik terhadap program komunitas yang lebih menekankan kehadiran, penyelesaian administrasi, atau pencapaian target kelembagaan daripada pengembangan kemampuan

warga untuk menafsirkan persoalan dan menentukan tindakan. Namun, partisipasi administratif tidak dapat langsung dianggap sebagai bukti bahwa suatu program gagal memberdayakan masyarakat. Penilaian tersebut membutuhkan bukti tentang distribusi kewenangan, kesempatan menyampaikan pendapat, keterlibatan dalam pengambilan keputusan, dan konsekuensi nyata dari keterlibatan warga.

Sintesis pemikiran Arnstein (1969), White (1996), Cornwall (2008), dan Freire (1970) memperlihatkan adanya perbedaan mendasar antara partisipasi sebagai kehadiran dan partisipasi sebagai proses pembelajaran kritis. Perspektif pertama menekankan keterlibatan dalam kegiatan, sedangkan perspektif kedua menekankan kemampuan warga memahami situasi, mempertanyakan asumsi, serta merumuskan pilihan tindakan. Dengan demikian, pembelajaran komunitas tidak cukup dipahami sebagai penyelenggaraan pendidikan di lingkungan masyarakat. Pembelajaran tersebut perlu menyediakan ruang dialog, refleksi pengalaman, pertukaran pengetahuan, dan perundingan kepentingan agar warga dapat berperan sebagai subjek yang turut menentukan proses perubahan.

Berdasarkan sintesis tersebut, penulis mengidentifikasi empat bentuk partisipasi sebagai kategori analitis untuk membandingkan hubungan antara keterlibatan warga, praktik pedagogis, dan potensi pemberdayaan. Kategori ini merupakan hasil pengorganisasian konseptual atas literatur, bukan klasifikasi empiris yang telah diuji pada seluruh komunitas.

Tabel 5. Tipologi Partisipasi dan Potensi Pemberdayaan dalam Pembelajaran Komunitas

Bentuk partisipasi	Karakteristik keterlibatan	Dinamika pembelajaran	Potensi pemberdayaan
Nominal	Kehadiran warga terutama untuk memenuhi persyaratan program	Penyampaian informasi satu arah dan terbatasnya ruang dialog	Rendah apabila warga tidak memiliki pengaruh terhadap keputusan
Instrumental	Warga dilibatkan untuk melaksanakan kegiatan atau mencapai target program	Pelatihan berorientasi tugas tanpa pembahasan kritis yang memadai	Terbatas apabila peningkatan keterampilan tidak disertai kendali atas sumber daya
Representatif	Warga menyampaikan aspirasi melalui forum atau perwakilan	Konsultasi dan dialog dalam ruang yang agenda serta kewenangannya dapat dibatasi	Berpotensi memperluas suara warga, tetapi pengaruhnya bergantung pada kewenangan pengambilan keputusan
Emansipatoris	Warga terlibat dalam penentuan agenda, proses belajar, dan keputusan bersama	Dialog kritis, refleksi pengalaman, serta perumusan tindakan kolektif	Berpotensi memperkuat otonomi, agensi kolektif, dan perubahan relasi kekuasaan

Tabel 5 menunjukkan bahwa pembeda utama antarjenis partisipasi bukan sekadar intensitas keterlibatan, melainkan sejauh mana warga mempunyai ruang untuk belajar, menentukan agenda, dan memengaruhi keputusan. Partisipasi representatif, misalnya, dapat menjadi tahap menuju pemberdayaan apabila aspirasi warga memengaruhi keputusan. Sebaliknya, partisipasi yang tampak aktif dapat tetap bersifat instrumental apabila agenda dan sumber daya sepenuhnya dikendalikan pihak eksternal.

Interpretasi penulis menempatkan pembelajaran komunitas kritis sebagai mekanisme yang berpotensi mengubah partisipasi dari kegiatan administratif menjadi proses pengembangan kapasitas warga. Perubahan tersebut tidak berlangsung otomatis. Dialog dan refleksi perlu disertai kesempatan mengambil keputusan serta ruang bertindak yang memadai. Temuan konseptual ini menjadi dasar untuk menganalisis bagaimana pembelajaran berhubungan dengan pembentukan agensi individual.

3.2 Pembelajaran dan Pembentukan Agensi Individual

Literatur mengenai agensi memperlihatkan bahwa kemampuan individu untuk bertindak tidak hanya bersumber dari karakteristik personal, tetapi juga terbentuk melalui interaksi dengan pengalaman masa lalu, kemungkinan masa depan, dan kondisi situasional. Emirbayer dan Mische (1998) menjelaskan agensi melalui tiga dimensi temporal, yaitu orientasi terhadap pengalaman masa lalu, proyeksi kemungkinan masa depan, dan penilaian praktis dalam situasi sekarang. Biesta dan Tedder (2007) kemudian menekankan bahwa agensi perlu dipahami sebagai sesuatu yang dicapai melalui interaksi antara individu dan lingkungannya. Kedua perspektif tersebut memperlihatkan bahwa kapasitas bertindak tidak dapat dijelaskan hanya melalui motivasi atau kemampuan personal tanpa mempertimbangkan kesempatan dan sumber daya yang tersedia.

Perspektif Bandura (2001) melengkapi penjelasan tersebut melalui konsep agensi manusia yang mencakup intensionalitas, antisipasi, regulasi diri, dan refleksi diri. Efikasi diri merupakan salah satu unsur penting karena berkaitan dengan keyakinan seseorang terhadap kemampuannya melaksanakan tindakan tertentu. Meskipun demikian, efikasi diri tidak identik dengan agensi secara keseluruhan. Seseorang dapat memiliki keyakinan terhadap kemampuan pribadinya, tetapi tetap menghadapi hambatan berupa keterbatasan sumber daya, diskriminasi, ketimpangan kewenangan, atau tidak tersedianya kesempatan untuk bertindak.

Dalam konteks pembelajaran orang dewasa, Mezirow (2000) menjelaskan pembelajaran transformatif sebagai proses perubahan kerangka acuan melalui refleksi kritis dan peninjauan kembali asumsi yang sebelumnya diterima tanpa pertanyaan. Brookfield (2005) juga menekankan pentingnya pemeriksaan kritis terhadap asumsi dan relasi kekuasaan dalam proses belajar. Apabila dikaitkan dengan Emirbayer dan Mische (1998), Biesta dan Tedder (2007), serta Bandura (2001), pembelajaran dapat dipahami sebagai salah satu ruang bagi individu untuk menafsirkan ulang pengalaman, membayangkan alternatif tindakan, dan menilai kemungkinan perubahan berdasarkan situasi yang dihadapi.

Sintesis lintas sumber menunjukkan tiga mekanisme utama pembentukan agensi individual. Pertama, refleksi kritis memungkinkan individu mengevaluasi asumsi dan pengalaman yang membatasi pilihan tindakannya. Kedua, dialog dan pertukaran pengalaman membuka kemungkinan penafsiran alternatif terhadap persoalan yang sebelumnya dipahami sebagai masalah pribadi. Ketiga, kesempatan mencoba tindakan dan mengevaluasi hasilnya dapat mendukung pengembangan keyakinan serta kemampuan bertindak. Ketiga mekanisme tersebut saling berkaitan, tetapi tidak harus berlangsung dalam urutan yang tetap pada setiap konteks pembelajaran.

Berdasarkan sintesis ini, penulis menafsirkan agensi individual sebagai kapasitas awal yang memungkinkan warga mengenali kepentingan, menilai pilihan, dan mengambil tindakan. Akan tetapi, kapasitas individual belum dengan sendirinya menghasilkan perubahan kolektif. Individu dapat menggunakan pengetahuan dan kemampuan yang diperoleh untuk tujuan pribadi, atau tidak dapat bertindak karena keterbatasan struktural. Oleh karena itu, hubungan antara pembelajaran dan pemberdayaan memerlukan penjelasan tambahan mengenai bagaimana kapasitas individual dihubungkan dengan relasi sosial dan tujuan bersama.

3.3 Dari Agensi Individual menuju Agensi Kolektif

Peralihan dari agensi individual menuju agensi kolektif merupakan salah satu persoalan konseptual utama dalam kajian ini. Literatur mengenai agensi individual menekankan kapasitas seseorang untuk menetapkan tujuan dan mengambil tindakan, sedangkan kajian tentang kapabilitas kolektif menyoroti kebebasan dan kemampuan yang muncul melalui hubungan antarindividu. Ibrahim (2006), misalnya, membahas pentingnya kapabilitas kolektif dalam pendekatan pembangunan berbasis kapabilitas. Perspektif tersebut mengarahkan perhatian pada kemampuan yang tidak dapat diwujudkan secara optimal oleh individu secara terpisah, tetapi memerlukan asosiasi, koordinasi, dan sumber daya bersama.

Wenger-Trayner dan Wenger-Trayner (2020) memberikan landasan untuk memahami pembelajaran sosial sebagai proses yang berlangsung melalui keterlibatan dalam praktik bersama. Dalam konteks komunitas, interaksi yang berkelanjutan dapat menyediakan kesempatan bagi warga untuk membandingkan pengalaman, membangun pemahaman bersama, dan menegosiasikan cara menghadapi persoalan. Sementara itu, Christens (2012) menempatkan relasi sosial dan distribusi kekuasaan sebagai unsur penting dalam pemberdayaan komunitas. Apabila ketiga perspektif ini dibaca secara terpadu, pembelajaran komunitas tidak hanya berfungsi membangun kapasitas individual, tetapi juga dapat membentuk hubungan yang memungkinkan kapasitas tersebut digunakan untuk kepentingan bersama.

Sintesis tersebut menghasilkan tiga mekanisme penghubung. Pertama, pembentukan pemahaman bersama, yaitu proses ketika warga mengidentifikasi kesamaan dan perbedaan pengalaman serta merumuskan persoalan yang menjadi kepentingan bersama. Kedua, pembangunan kepercayaan dan komitmen relasional, yaitu proses yang memungkinkan warga mengembangkan kesediaan untuk berbagi pengetahuan, mengoordinasikan tindakan, dan menerima tanggung jawab bersama. Ketiga, koordinasi sumber daya dan kapasitas bertindak, yaitu proses ketika pengetahuan, keterampilan, jaringan sosial, dan sumber daya yang sebelumnya tersebar mulai digunakan untuk mencapai tujuan kolektif.

Ketiga mekanisme tersebut membantu menjelaskan mengapa agensi kolektif tidak dapat dipahami sebagai penjumlahan sederhana kapasitas individu. Keberadaan individu yang terampil dan percaya diri belum menjamin terbentuknya tindakan bersama. Agensi kolektif membutuhkan orientasi terhadap tujuan bersama, kemampuan mengoordinasikan tindakan, serta hubungan sosial yang memungkinkan kontribusi anggota diintegrasikan. Di sisi lain, solidaritas kelompok juga belum tentu menghasilkan pemberdayaan apabila kelompok tidak memiliki akses terhadap sumber daya atau tidak mampu memengaruhi keputusan yang berkaitan dengan kepentingannya.

Dalam kerangka interpretasi penulis, transisi dari agensi individual menuju agensi kolektif berlangsung melalui hubungan timbal balik antara pembelajaran, relasi sosial, dan pengalaman bertindak. Dialog membantu warga menyusun pemahaman bersama; hubungan sosial memungkinkan koordinasi; sedangkan pengalaman tindakan bersama dapat memperkuat atau mengoreksi pemahaman yang telah dibangun. Dengan demikian, agensi kolektif diposisikan sebagai kapasitas bersama yang terbentuk melalui proses relasional dan organisasional, bukan sebagai hasil otomatis dari meningkatnya kapasitas personal.

3.4 Agensi Kolektif sebagai Penggerak Aksi dan Pemberdayaan

Literatur pemberdayaan komunitas menekankan bahwa kapasitas bertindak bersama perlu dihubungkan dengan kesempatan untuk memengaruhi kondisi sosial. Keterlibatan warga dalam kelompok belajar atau forum komunitas dapat menghasilkan pengetahuan dan kesadaran bersama, tetapi pemberdayaan substantif membutuhkan kemampuan menerjemahkan kapasitas tersebut ke dalam tindakan yang relevan dengan persoalan yang dihadapi. Dalam perspektif Christens (2012), pemberdayaan perlu memperhatikan hubungan antara kapasitas individual, proses organisasi, dan kondisi sosial-politik yang memengaruhi pengambilan keputusan. Perspektif ini memperjelas perbedaan antara agensi kolektif sebagai kapasitas untuk bertindak dan pemberdayaan sebagai perubahan kapasitas, akses, atau relasi yang memungkinkan masyarakat mempunyai kendali lebih besar atas kehidupannya.

Sintesis literatur mengidentifikasi tiga hubungan konseptual antara agensi kolektif dan pemberdayaan. Pertama, agensi kolektif memungkinkan warga mengoordinasikan sumber daya dan mengembangkan inisiatif bersama, seperti kelompok swadaya atau kegiatan ekonomi kolektif. Kedua, agensi kolektif dapat memperkuat kemampuan warga menyampaikan kepentingan dan bernegosiasi dengan lembaga yang memiliki kewenangan. Ketiga, tindakan bersama yang berkelanjutan dapat membuka kesempatan bagi komunitas untuk terlibat dalam pengelolaan sumber daya dan

pengambilan keputusan. Ketiga hubungan tersebut merupakan jalur potensial yang dapat berbeda menurut karakteristik komunitas, struktur kelembagaan, dan konteks sosial-politiknya.

Pembedaan ini penting karena keberhasilan aksi kolektif tidak selalu menghasilkan pemberdayaan yang merata. Sebuah kelompok dapat berhasil membentuk organisasi, tetapi manfaatnya mungkin hanya dinikmati oleh anggota tertentu. Komunitas juga dapat menjalankan kegiatan ekonomi bersama tanpa memiliki pengaruh terhadap kebijakan yang membatasi akses mereka terhadap sumber daya. Oleh sebab itu, penilaian pemberdayaan perlu mempertimbangkan tidak hanya keberadaan tindakan kolektif, tetapi juga distribusi manfaat, keberlanjutan organisasi, akses terhadap sumber daya, dan perubahan dalam kemampuan masyarakat memengaruhi keputusan.

Berdasarkan sintesis tersebut, penulis mengorganisasikan proses transformasi ke dalam lima tahap analitis: pembentukan agensi individual, penjembutan relasional, konsolidasi agensi kolektif, mobilisasi aksi kolektif, dan pelembagaan pemberdayaan. Tahapan ini bukan urutan universal yang harus dilalui setiap komunitas. Dalam praktiknya, proses dapat berulang, mengalami kemunduran, atau berhenti ketika menghadapi hambatan struktural. Tabel 6 menyajikan mekanisme dan manifestasi yang secara konseptual dapat digunakan untuk menelaah hubungan tersebut.

Tabel 6. Sintesis Mekanisme Transformasi Agensi dan Pemberdayaan Masyarakat

Tahap analitis	Mekanisme utama	Perubahan kapasitas yang diharapkan	Manifestasi potensial
Pembentukan agensi individual	Dialog, refleksi kritis, dan evaluasi pengalaman	Kemampuan menilai pilihan dan keyakinan untuk bertindak	Penyampaian pendapat dan pengambilan keputusan personal
Penjembutan relasional	Pertukaran pengalaman, pembentukan kepercayaan, dan perumusan masalah bersama	Pemahaman bersama dan komitmen terhadap tujuan kolektif	Kelompok belajar dan kesepakatan tindakan bersama
Konsolidasi agensi kolektif	Perencanaan, koordinasi sumber daya, dan pembagian tanggung jawab	Kemampuan mengorganisasi tindakan dan mempertahankan kerja sama	Agenda bersama dan pengelolaan sumber daya kolektif
Mobilisasi aksi kolektif	Pengorganisasian, negosiasi, advokasi, dan kemitraan	Kemampuan memengaruhi keputusan dan merespons hambatan	Inisiatif swadaya, advokasi, dan partisipasi dalam pengambilan keputusan
Pelembagaan pemberdayaan	Evaluasi berkelanjutan, regenerasi kepemimpinan, dan penguatan tata kelola	Keberlanjutan kapasitas kolektif dan distribusi manfaat	Organisasi komunitas yang berkelanjutan serta peningkatan kendali warga atas sumber daya

Tabel 6 memperlihatkan bahwa setiap tahap mempunyai mekanisme dan indikator konseptual yang berbeda. Pembentukan agensi individual berhubungan dengan kapasitas personal, sedangkan penjembutan relasional berkaitan dengan kemampuan mengembangkan pemahaman dan komitmen bersama. Mobilisasi aksi kolektif kemudian menghubungkan kapasitas tersebut dengan tindakan nyata. Pelembagaan pemberdayaan tidak sekadar berarti mempertahankan organisasi, tetapi juga menjaga agar kemampuan bertindak, akses terhadap sumber daya, dan manfaat perubahan tidak bergantung sepenuhnya pada fasilitator atau lembaga eksternal.

Interpretasi ini menempatkan agensi kolektif sebagai mekanisme penghubung yang potensial, bukan mediator kausal yang telah dibuktikan oleh tinjauan ini. Untuk menyatakan bahwa agensi kolektif secara statistik memediasi pengaruh pembelajaran terhadap pemberdayaan, diperlukan bukti empiris yang secara langsung menguji hubungan tersebut. Karena itu, klaim khusus mengenai full

mediation atau keberhasilan program tertentu harus dipertahankan hanya jika penelitian sumber, metode analisis, dan hasil statistiknya telah diverifikasi.

3.5 Kondisi yang Memungkinkan dan Membatasi Pemberdayaan

Sintesis literatur menunjukkan bahwa hubungan antara pembelajaran, agensi kolektif, dan pemberdayaan tidak berlangsung dalam ruang sosial yang netral. Proses tersebut dipengaruhi oleh distribusi kekuasaan, kapasitas kelembagaan, norma budaya, kondisi ekonomi, dan pendekatan pedagogis yang digunakan. Cornwall (2008) memperlihatkan pentingnya karakter ruang partisipasi, sedangkan perspektif pemberdayaan komunitas menekankan bahwa kemampuan bertindak perlu dibaca bersama peluang dan hambatan yang terdapat dalam lingkungan sosial. Oleh karena itu, hasil pembelajaran yang serupa dapat menghasilkan konsekuensi berbeda ketika diterapkan pada komunitas dengan akses sumber daya, kebebasan berserikat, dan distribusi kewenangan yang berbeda.

Pada dimensi struktural-politik, pembatasan ruang partisipasi dapat mengurangi kemampuan warga memengaruhi keputusan, meskipun mereka memiliki pengetahuan dan motivasi untuk bertindak. Pada dimensi kelembagaan, orientasi yang terlalu menekankan kepatuhan administratif dapat membatasi fleksibilitas pembelajaran dan inisiatif warga. Pada dimensi sosio-kultural, norma yang menempatkan kelompok tertentu dalam posisi subordinat dapat menghambat partisipasi yang setara. Sementara itu, pada dimensi ekonomi-material, keterbatasan waktu, pendapatan, dan akses terhadap sumber daya dapat mengurangi kemampuan warga mempertahankan keterlibatan dalam kegiatan kolektif.

Sebaliknya, beberapa kondisi berpotensi mendukung transisi menuju pemberdayaan. Kondisi tersebut meliputi fasilitator yang mendorong dialog tanpa mengambil alih keputusan warga, ruang belajar yang memungkinkan perbedaan pendapat, kelembagaan yang responsif terhadap kebutuhan komunitas, akses terhadap sumber daya, serta jaringan kemitraan yang mendukung tindakan warga. Namun, keberadaan faktor-faktor tersebut tidak menjamin keberhasilan secara otomatis. Pengaruhnya bergantung pada cara faktor-faktor tersebut berinteraksi dengan kepentingan aktor, struktur kekuasaan, dan kebutuhan komunitas.

Berdasarkan perbandingan konseptual tersebut, penulis mengelompokkan faktor pemungkin dan pembatas ke dalam lima dimensi ekologis. Pengelompokan ini digunakan untuk menunjukkan bahwa pemberdayaan bukan hanya persoalan perubahan individu atau kualitas proses belajar, tetapi juga berkaitan dengan kondisi yang memungkinkan kapasitas kolektif digunakan dan dipertahankan.

Tabel 7. Faktor Kontekstual yang Memungkinkan dan Membatasi Pemberdayaan

Dimensi	Faktor pemungkin	Faktor pembatas	Implikasi konseptual
Struktural-politik	Perlindungan hak warga, kebebasan berserikat, dan kesempatan memengaruhi keputusan	Pembatasan ruang partisipasi, ketimpangan kewenangan, dan tekanan terhadap kelompok warga	Menentukan ruang tindakan dan daya tawar komunitas
Kelembagaan	Organisasi yang responsif, fleksibel, dan memiliki hubungan kuat dengan komunitas	Birokratisasi, ketergantungan pada proyek, dan keputusan yang terpusat	Memengaruhi kemampuan komunitas menentukan agenda dan mempertahankan inisiatif
Sosio-kultural	Solidaritas, pengakuan terhadap perbedaan, dan relasi yang setara	Diskriminasi, patriarki, stigma, dan norma yang membatasi suara kelompok tertentu	Memengaruhi pembentukan kepercayaan dan partisipasi yang inklusif
Ekonomi-material	Akses terhadap sumber daya, dukungan usaha kolektif, dan sumber penghidupan yang	Kemiskinan, ketidakpastian pendapatan, utang, dan keterbatasan aset	Memengaruhi kemampuan warga mempertahankan keterlibatan dan tindakan

	memadai		bersama
Pedagogis-fasilitasi	Dialog kritis, refleksi, pembelajaran kontekstual, dan fasilitasi nonpaternalistik	Instruksi satu arah, pengabaian pengalaman warga, dan dominasi fasilitator	Memengaruhi perkembangan agensi dan kemampuan merumuskan tujuan bersama

Tabel 7 menunjukkan bahwa faktor pemungkin dan pembatas perlu dibaca secara relasional. Misalnya, fasilitasi dialogis dapat membantu warga merumuskan agenda bersama, tetapi agenda tersebut mungkin sulit diwujudkan ketika akses terhadap sumber daya dibatasi. Sebaliknya, tersedianya dana atau fasilitas belum tentu menghasilkan pemberdayaan apabila keputusan tetap didominasi oleh aktor eksternal. Dengan demikian, pemberdayaan substantif memerlukan keterhubungan antara kapasitas pedagogis, dukungan kelembagaan, sumber daya material, dan kesempatan memengaruhi kekuasaan.

Interpretasi penulis menempatkan konteks sebagai unsur yang memengaruhi seluruh hubungan dalam CLAE Framework, bukan sebagai faktor tambahan yang baru bekerja pada akhir proses. Kondisi struktural dan kultural dapat memengaruhi siapa yang dapat berpartisipasi, pengetahuan siapa yang diakui, bentuk agensi yang berkembang, serta kemungkinan keberlanjutan tindakan kolektif. Pemahaman ini menjadi dasar untuk merumuskan kerangka konseptual yang tidak bersifat linier dan deterministik.

3.6 Sintesis Konseptual: CLAE Framework

Berdasarkan sintesis enam tema, penelitian ini mengusulkan Community Learning–Agency–Empowerment Framework (CLAE Framework) sebagai kerangka konseptual untuk menjelaskan keterkaitan antara pembelajaran komunitas, pembentukan agensi, aksi kolektif, dan pemberdayaan masyarakat. Kerangka ini dikembangkan dengan mengintegrasikan literatur mengenai partisipasi, pembelajaran kritis, agensi individual, kapabilitas kolektif, aksi bersama, dan kondisi kontekstual. Kontribusi utama CLAE Framework bukan pada pengenalan setiap konsep secara terpisah, melainkan pada penjelasan tentang mekanisme yang menghubungkan kapasitas individual dengan tindakan kolektif serta kondisi yang memengaruhi perubahan tersebut.

CLAE Framework terdiri atas lima komponen proses, satu bingkai kontekstual, dan satu jalur umpan balik. Kelima komponen proses meliputi partisipasi awal, pembelajaran komunitas kritis, pembentukan agensi, mobilisasi aksi kolektif, dan pemberdayaan substantif. Bingkai kontekstual mencakup faktor struktural-politik, kelembagaan, sosio-kultural, ekonomi-material, dan pedagogis. Jalur umpan balik menjelaskan kemungkinan bahwa pengalaman tindakan dan hasil pemberdayaan dapat memengaruhi proses pembelajaran berikutnya.

Tabel 8. Komponen CLAE Framework dan Dasar Sintesisnya

Komponen	Dasar sintesis literatur	Fungsi dalam kerangka
1. Partisipasi awal	Literatur partisipasi dan ruang pengambilan keputusan	Mengidentifikasi posisi awal warga, kebutuhan, pengalaman, dan ruang keterlibatannya
2. Pembelajaran komunitas kritis	Pedagogi kritis dan pembelajaran transformatif	Memfasilitasi dialog, refleksi pengalaman, dan penafsiran kritis atas persoalan
3. Pembentukan agensi individual dan kolektif	Teori agensi, pembelajaran sosial, dan kapabilitas kolektif	Menjelaskan hubungan antara kapasitas personal, relasi sosial, dan kemampuan bertindak bersama
4. Mobilisasi aksi kolektif	Literatur pengorganisasian, partisipasi, dan pemberdayaan komunitas	Menghubungkan kapasitas kolektif dengan tindakan, negosiasi, dan inisiatif bersama
5. Pemberdayaan	Literatur tentang kapabilitas,	Mengidentifikasi kemungkinan

substantif	kendali sumber daya, dan perubahan relasi kekuasaan	perubahan dalam kapasitas, akses, partisipasi, dan kendali warga
Bingkai kontekstual	Sintesis faktor struktural, kelembagaan, sosio-kultural, ekonomi, dan pedagogis	Menjelaskan kondisi yang memengaruhi seluruh komponen dan hubungan antarkomponen
Umpan balik rekursif	Sintesis hubungan antara pengalaman tindakan, refleksi, dan pembelajaran berkelanjutan	Menjelaskan bagaimana hasil dan hambatan tindakan dapat menjadi bahan pembelajaran berikutnya

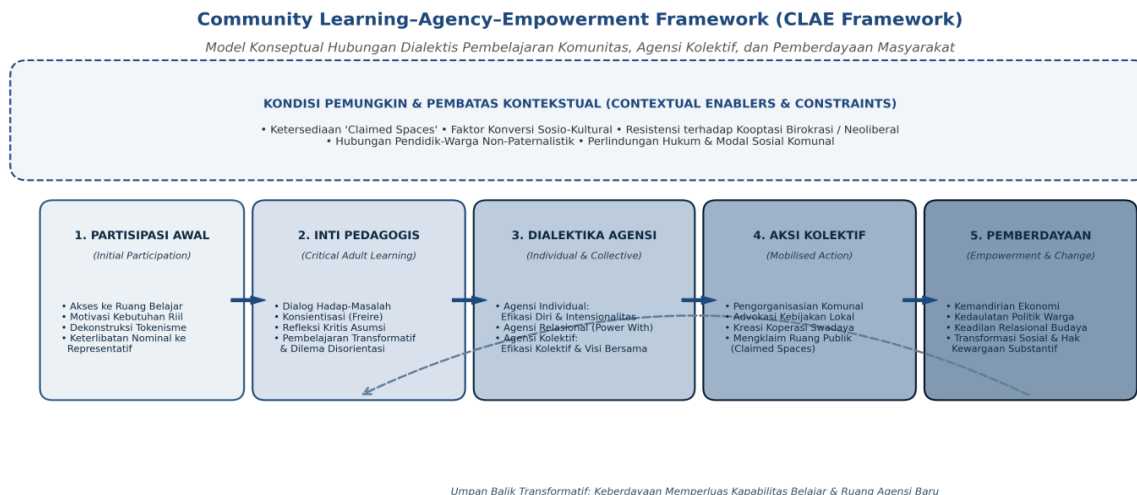
Komponen pertama, partisipasi awal, menggambarkan keterlibatan warga yang membawa pengalaman, kebutuhan, dan kepentingan berbeda ke dalam ruang belajar. Partisipasi tersebut dapat berkembang apabila warga memiliki kesempatan untuk memengaruhi agenda pembelajaran, bukan sekadar mengikuti kegiatan yang telah ditentukan. Komponen kedua, pembelajaran komunitas kritis, berfungsi menyediakan ruang untuk menguji asumsi, membandingkan pengalaman, dan menafsirkan persoalan bersama. Kedua komponen ini menghubungkan persoalan partisipasi yang dibahas pada tema pertama dengan mekanisme pembentukan kapasitas yang dibahas pada tema kedua.

Komponen ketiga menjelaskan poros agensi dalam CLAE Framework. Pembelajaran dapat mendukung pengembangan agensi individual, tetapi transisi menuju agensi kolektif memerlukan pembentukan pemahaman bersama, kepercayaan, komitmen, dan koordinasi sumber daya. Oleh karena itu, kerangka ini tidak menempatkan agensi individual dan kolektif sebagai dua kategori yang terpisah sepenuhnya, melainkan sebagai kapasitas yang dapat saling memengaruhi melalui hubungan sosial. Komponen keempat, mobilisasi aksi kolektif, menjelaskan bagaimana kapasitas bersama dapat diwujudkan melalui inisiatif komunitas, pengorganisasian, negosiasi, atau advokasi. Komponen kelima, pemberdayaan substantif, merujuk pada kemungkinan perubahan dalam kemampuan warga memengaruhi keputusan, mengakses sumber daya, dan mempertahankan inisiatif kolektif.

Bingkai kontekstual menaungi seluruh komponen tersebut. Dengan demikian, hubungan dalam CLAE Framework tidak dimaksudkan sebagai urutan sebab-akibat yang selalu menghasilkan keluaran sama. Pembelajaran kritis dapat berkembang tanpa diikuti aksi kolektif ketika warga menghadapi hambatan struktural. Aksi kolektif juga dapat berlangsung tanpa menghasilkan pemberdayaan yang merata ketika manfaatnya terkonsentrasi pada kelompok tertentu. Sebaliknya, dukungan kelembagaan dan sumber daya dapat memperbesar peluang agar kapasitas bersama diterjemahkan menjadi perubahan yang lebih berkelanjutan.

Jalur umpan balik melengkapi kerangka tersebut. Pengalaman keberhasilan, kegagalan, konflik, atau hambatan dalam tindakan kolektif dapat menjadi bahan refleksi dan pembelajaran berikutnya. Melalui proses ini, warga berpotensi meninjau kembali strategi, membangun kapasitas baru, serta menyesuaikan tujuan bersama dengan perubahan kondisi. Umpan balik tersebut tidak selalu menghasilkan kemajuan; konflik internal, kelelahan partisipasi, atau hilangnya dukungan sumber daya juga dapat melemahkan proses. Karena itu, sifat rekursif CLAE Framework menunjukkan kemungkinan perubahan yang berulang dan terbuka, bukan jaminan bahwa setiap siklus akan berakhir dengan pemberdayaan yang lebih tinggi.

Secara keseluruhan, CLAE Framework mengajukan tiga proposisi konseptual. Pertama, pembelajaran komunitas berpotensi memperkuat agensi individual ketika menyediakan ruang refleksi, dialog, dan pengembangan kemampuan bertindak. Kedua, perubahan agensi individual menjadi agensi kolektif bergantung pada mekanisme relasional dan organisasional, termasuk pemahaman bersama, kepercayaan, komitmen, dan koordinasi sumber daya. Ketiga, hubungan antara agensi kolektif dan pemberdayaan dipengaruhi oleh kondisi struktural, kelembagaan, sosio-kultural, ekonomi, dan pedagogis. Ketiga proposisi ini merupakan hasil penalaran konseptual berdasarkan sintesis literatur dan memerlukan pengujian empiris pada konteks komunitas yang berbeda.



Gambar 1. Kerangka Konseptual Pembelajaran Komunitas, Agensi Kolektif, dan Pemberdayaan Masyarakat (CLAE Framework).

4. PEMBAHASAN

4.1 Pembelajaran Komunitas dan Pemberdayaan Masyarakat

Pembelajaran komunitas merupakan proses yang tidak hanya berorientasi pada peningkatan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga pada pengembangan kesadaran kritis dan kemampuan masyarakat dalam menyelesaikan persoalan bersama. Freire (1970) menekankan pentingnya dialog dan refleksi kritis untuk memahami realitas sosial, sedangkan Sen (1999) memandang pemberdayaan berkaitan dengan perluasan kemampuan individu dalam menentukan pilihan hidup. Kedua perspektif tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran memiliki potensi transformatif ketika masyarakat tidak sekadar menerima informasi, tetapi juga mampu menganalisis permasalahan dan menentukan tindakan yang relevan dengan kebutuhan komunitasnya.

Dalam praktiknya, pembelajaran komunitas belum tentu menghasilkan pemberdayaan apabila hanya berfokus pada penyampaian materi atau pemenuhan target administratif. Masyarakat mungkin memperoleh pengetahuan baru, tetapi tetap tidak memiliki kesempatan untuk memengaruhi keputusan yang berkaitan dengan kehidupannya. Oleh karena itu, proses pembelajaran perlu menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman sehari-hari, dialog terbuka, dan keterlibatan dalam pemecahan masalah. Pendekatan ini memungkinkan peserta memahami hubungan antara persoalan individual dan kondisi sosial yang lebih luas. Dengan demikian, pembelajaran komunitas perlu dinilai berdasarkan perkembangan kapasitas masyarakat dalam berpikir kritis, berpartisipasi, dan mengambil tindakan yang bermakna.

Berdasarkan sintesis tersebut, CLAE Framework menempatkan pembelajaran komunitas sebagai fondasi awal pemberdayaan, bukan sebagai hasil akhir. Pengetahuan dan keterampilan menjadi sumber daya yang memungkinkan individu mengenali masalah dan mengembangkan kemampuan bertindak. Namun, perubahan sosial membutuhkan kesempatan, dukungan, dan hubungan sosial yang memungkinkan kemampuan tersebut digunakan secara kolektif. Perspektif ini memperluas pemahaman tentang keberhasilan pendidikan komunitas, yang tidak cukup diukur melalui kehadiran peserta atau pencapaian kompetensi. Keberhasilan juga perlu dilihat dari kemampuan masyarakat menyampaikan aspirasi, merumuskan prioritas, dan terlibat dalam pengambilan keputusan yang memengaruhi kehidupan bersama.

4.2 Peralihan Agensi Individual menuju Agensi Kolektif

Agensi individual merujuk pada kemampuan seseorang untuk menentukan pilihan dan melakukan tindakan berdasarkan tujuan yang dianggap penting. Namun, kemampuan individual tidak secara otomatis membentuk kekuatan kolektif. Ibrahim (2006) menekankan pentingnya agensi dalam

pembangunan yang berorientasi pada masyarakat, sedangkan Christens (2012) menghubungkan pemberdayaan dengan proses psikologis dan sosial pada tingkat komunitas. Berdasarkan perspektif tersebut, pembelajaran komunitas dapat menjadi ruang bagi individu untuk membagikan pengalaman, mengenali kepentingan bersama, dan membangun pemahaman terhadap persoalan yang dihadapi. Proses ini menjadi dasar bagi terbentuknya kesadaran bahwa sejumlah masalah membutuhkan tindakan bersama.

Peralihan menuju agensi kolektif membutuhkan mekanisme relasional, terutama kepercayaan, komunikasi, komitmen, dan koordinasi sumber daya. Dialog membantu anggota masyarakat memahami persamaan dan perbedaan pandangan, sedangkan kepercayaan mendukung kesediaan mereka untuk bekerja sama. Komitmen bersama kemudian memungkinkan terbentuknya tujuan kolektif dan pembagian tanggung jawab. Meskipun demikian, proses tersebut dapat terhambat oleh konflik kepentingan, ketimpangan kekuasaan, dominasi tokoh tertentu, atau terbatasnya akses terhadap sumber daya. Artinya, pembelajaran yang partisipatif perlu disertai pengelolaan perbedaan dan kesempatan yang adil agar setiap anggota dapat berkontribusi dalam proses pengambilan keputusan.

Dalam CLAE Framework, agensi kolektif dipahami sebagai kemampuan masyarakat untuk merumuskan tujuan dan mengoordinasikan tindakan berdasarkan kepentingan bersama. Agensi ini tidak sekadar menunjukkan bahwa individu berkumpul, tetapi juga bahwa mereka mampu membangun kesepakatan dan menjalankan tanggung jawab secara bersama. Perbedaan tersebut penting karena partisipasi dalam kegiatan komunitas belum tentu menunjukkan adanya pengaruh nyata terhadap keputusan. Oleh karena itu, perkembangan agensi kolektif dapat diamati melalui kemampuan kelompok menyusun agenda, membagi peran, memobilisasi sumber daya, dan mengevaluasi tindakan. Hubungan tersebut merupakan proposisi konseptual yang perlu diuji melalui penelitian pada beragam konteks masyarakat.

4.3 Kontribusi CLAE Framework terhadap Model Pemberdayaan

CLAE Framework dikembangkan untuk menjelaskan hubungan antara pembelajaran komunitas dan pemberdayaan melalui proses pembentukan agensi kolektif. Arnstein (1969) memberikan kerangka penting untuk memahami tingkatan partisipasi warga dalam pengambilan keputusan, sedangkan Sen (1999) menekankan perluasan kemampuan dan kebebasan individu. Sementara itu, Freire (1970) menyoroti peran kesadaran kritis dan dialog dalam perubahan sosial. Ketiga perspektif tersebut memberikan landasan konseptual bagi CLAE. Namun, kerangka yang diusulkan ini secara khusus menempatkan mekanisme relasional dan koordinasi tindakan sebagai penghubung analitis antara pengalaman belajar individual dan kemampuan masyarakat memperjuangkan kepentingan bersama.

Kontribusi CLAE terletak pada integrasi beberapa unsur yang sering dibahas secara terpisah, yaitu pembelajaran kritis, agensi individual, hubungan sosial, agensi kolektif, tindakan bersama, dan pemberdayaan substantif. Kerangka ini juga mempertimbangkan konteks sosial, budaya, ekonomi, dan kelembagaan yang dapat memengaruhi proses tersebut. Dengan demikian, pemberdayaan tidak dipandang sebagai hasil otomatis dari partisipasi atau pelatihan, melainkan sebagai proses yang bergantung pada kemampuan masyarakat mengubah pengetahuan menjadi tindakan yang terorganisasi. Meskipun demikian, kontribusi tersebut merupakan sintesis konseptual, sehingga tidak dapat langsung dianggap sebagai bukti bahwa seluruh komponen memiliki hubungan sebab-akibat yang pasti.

Berbeda dari model yang berfokus pada tingkat partisipasi atau kapasitas individual, CLAE memberikan perhatian khusus pada proses yang menghubungkan keduanya dengan tindakan kolektif. Kerangka ini dapat digunakan untuk menganalisis mengapa suatu program pembelajaran menghasilkan kerja sama yang berkelanjutan, sedangkan program lain berhenti pada peningkatan pengetahuan peserta. Dalam penerapannya, CLAE tidak dimaksudkan menggantikan teori partisipasi, kapabilitas, atau pedagogi kritis, tetapi mengintegrasikan perspektif tersebut dalam satu kerangka

analitis. Kegunaan dan keterbatasannya perlu dinilai melalui penelitian empiris, terutama untuk menguji relevansi mekanisme penghubung dan kondisi kontekstual dalam berbagai komunitas.

4.4 Implikasi bagi Pendidikan Nonformal di Indonesia

Dalam konteks pendidikan nonformal di Indonesia, CLAE Framework dapat menjadi acuan untuk merancang pembelajaran yang menghubungkan pengembangan keterampilan dengan kebutuhan nyata masyarakat. Pada Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM), misalnya, pelatihan kewirausahaan dapat dilengkapi dengan diskusi mengenai akses permodalan, pemasaran, dan peluang kerja sama. Peserta tidak hanya mempelajari keterampilan teknis, tetapi juga menganalisis hambatan yang mereka hadapi dan merumuskan solusi bersama. Pendekatan tersebut dapat membantu pembelajaran menjadi lebih kontekstual. Namun, keberhasilannya tetap bergantung pada kebutuhan peserta, kualitas fasilitasi, ketersediaan sumber daya, serta dukungan lingkungan sosial dan kelembagaan.

Fasilitator memiliki peran penting dalam membangun suasana belajar yang terbuka dan inklusif. Mereka perlu mendorong dialog, menghargai perbedaan pendapat, serta memastikan bahwa peserta dengan latar belakang dan kemampuan berbeda memperoleh kesempatan untuk menyampaikan pandangan. Selain itu, pembelajaran dapat diarahkan pada kegiatan kolaboratif, seperti pemetaan masalah lingkungan, pengembangan usaha kelompok, atau penyusunan program komunitas. Kegiatan tersebut perlu memberikan ruang bagi peserta untuk merumuskan tujuan, membagi tanggung jawab, dan mengevaluasi hasil tindakan. Dengan demikian, fasilitator tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga membantu membangun kapasitas masyarakat dalam mengelola proses belajar dan kerja sama.

Implikasi lainnya berkaitan dengan evaluasi program pendidikan nonformal. Penilaian tidak seharusnya hanya berfokus pada jumlah peserta, kehadiran, sertifikat, atau pencapaian keterampilan individual. Evaluasi juga dapat mencakup keterlibatan peserta dalam pengambilan keputusan, kemampuan mengorganisasi kegiatan, pemerataan manfaat, dan keberlanjutan inisiatif bersama. Kemitraan dengan pemerintah desa, perguruan tinggi, koperasi, dan organisasi masyarakat dapat memperluas akses terhadap sumber daya, sepanjang tetap menghormati kebutuhan serta otonomi komunitas. Indikator tersebut merupakan rekomendasi berdasarkan kerangka CLAE, bukan standar yang telah tervalidasi. Karena itu, penerapannya perlu disesuaikan dengan tujuan program dan diuji melalui evaluasi yang sistematis.

4.5 Keterbatasan dan Pengujian Empiris CLAE Framework

CLAE Framework memiliki keterbatasan karena dikembangkan melalui tinjauan literatur naratif dan belum diuji secara langsung dalam penelitian lapangan. Sintesis literatur memungkinkan integrasi konsep pembelajaran komunitas, agensi, dan pemberdayaan, tetapi interpretasinya tetap berpotensi dipengaruhi oleh pemilihan sumber dan sudut pandang penulis. Selain itu, penelitian yang menjadi landasan kerangka dapat memiliki konteks, metode, dan definisi konsep yang berbeda. Kondisi tersebut membatasi kemungkinan untuk menarik kesimpulan universal mengenai hubungan antarkomponen. Oleh karena itu, CLAE perlu dipahami sebagai kerangka analitis awal yang menawarkan hubungan konseptual untuk ditelaah lebih lanjut.

Pengujian berikutnya dapat dilakukan melalui studi kasus pada beberapa PKBM dengan karakteristik masyarakat yang berbeda. Wawancara, observasi, diskusi kelompok, dan analisis dokumen dapat digunakan untuk menelusuri bagaimana pengalaman belajar membentuk agensi individual, bagaimana hubungan sosial berkembang, serta bagaimana tindakan kolektif direncanakan dan dilaksanakan. Penelitian longitudinal juga dapat membantu mengamati perubahan proses tersebut dari waktu ke waktu. Selain itu, penelitian tindakan partisipatif dapat melibatkan masyarakat dalam mengevaluasi dan memperbaiki kegiatan pembelajaran. Penggunaan beberapa metode ini memungkinkan peneliti memahami mekanisme dan kondisi yang mendukung atau menghambat pemberdayaan dalam konteks nyata.

Penelitian kuantitatif dapat dilakukan setelah setiap komponen CLAE memiliki definisi

operasional dan instrumen pengukuran yang memadai. Variabel pembelajaran, agensi individual, mekanisme relasional, agensi kolektif, kondisi kontekstual, dan pemberdayaan perlu diukur secara terpisah agar hubungannya dapat dianalisis secara lebih tepat. Pengujian juga perlu memperhatikan urutan waktu dan faktor lain yang mungkin memengaruhi hasil. Hubungan statistik pada satu waktu pengukuran saja belum cukup untuk membuktikan sebab-akibat. Melalui pengujian kualitatif dan kuantitatif, penelitian mendatang dapat menilai kesesuaian, kegunaan, dan batas penerapan CLAE Framework pada berbagai program pendidikan nonformal dan komunitas.

5. KESIMPULAN

Kajian ini menyimpulkan bahwa hubungan antara pembelajaran komunitas dan pemberdayaan masyarakat tidak berlangsung secara otomatis, tetapi dipengaruhi oleh proses pembentukan agensi kolektif dan kondisi kontekstual. Partisipasi perlu disertai pembelajaran kritis, dialog, kepercayaan, dan koordinasi tindakan agar mampu mendukung perubahan sosial. Kontribusi utama kajian ini adalah perumusan Community Learning Agency Empowerment Framework (CLAE Framework), yang mengintegrasikan pembelajaran komunitas, agensi individual, agensi kolektif, tindakan bersama, dan pemberdayaan dalam satu kerangka analitis.

Secara praktis, CLAE Framework dapat menjadi acuan untuk mengembangkan dan mengevaluasi program pendidikan nonformal, termasuk kegiatan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM), dengan memperhatikan kemampuan peserta dalam membangun kerja sama, berpartisipasi dalam pengambilan keputusan, dan mengembangkan inisiatif bersama. Namun, kerangka ini masih bersifat konseptual dan belum membuktikan hubungan sebab-akibat antarkomponennya. Penelitian selanjutnya perlu menguji CLAE melalui studi kasus, penelitian tindakan partisipatif, atau studi longitudinal pada berbagai komunitas untuk menilai relevansi, mekanisme, dan batas penerapannya.

ACKNOWLEDGMENTS

Penulis menyampaikan penghargaan mendalam kepada para pegiat, tutor, dan warga belajar di Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) serta pegiat pendidikan masyarakat di berbagai pelosok akar rumput Indonesia yang senantiasa merawat nyala api pendidikan pembebasan di tengah keterbatasan sarana dan tekanan administratif birokrasi.

DECLARATIONS

Funding

Penelitian ini tidak menerima hibah pendanaan spesifik dari lembaga donor mana pun di sektor publik, komersial, maupun nirlaba

Author Contributions

Nanda Oktavia Ramadhana: Gagasan awal, Investigasi dan Penulisan draf awal. Nur Vaisyah S: Penyuntingan dan Visualisasi. Nanda Oktavia Ramadhana: Finalisasi, Metodologi, Analisis Literatur. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir manuskrip.

Competing Interests

Penulis menyatakan tidak memiliki konflik kepentingan finansial maupun non-finansial terkait penulisan dan publikasi artikel ini.

Use of Generative Artificial Intelligence

Dalam penyusunan manuskrip ini, penulis memanfaatkan peranti kecerdasan buatan generatif semata-mata sebagai instrumen bantu penelusuran dan pemolesan tata bahasa akademik. Penulis secara mandiri melakukan pemeriksaan menyeluruh, memverifikasi keabsahan seluruh rujukan dan analisis ilmiah, serta bertanggung jawab penuh atas keseluruhan isi dan argumen manuskrip.

6. DAFTAR PUSTAKA

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective means. *American Psychologist*, 55(1), 75–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.75>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Boeren, E. (2021). Understanding adult education participation: A lifelong learning perspective. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 231–248. <https://doi.org/10.1177/0741713620984852>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). Adult education as a common good: Conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education*, 40(4), 339–358. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1965646>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2024). Adult education, capabilities and social justice: An integrative framework. *Studies in Continuing Education*, 46(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2023.2173167>
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.202>
- Cattaneo, L. B., & Goodman, L. A. (2015). What is empowerment? A model of process and practice. *American Psychologist*, 70(1), 84–94. <https://doi.org/10.1037/a0038354>
- Christens, B. D. (2012). Toward relational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9483-5>
- Christens, B. D., Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2021). Assessing relational empowerment in community organizing: Development and validation of a new measure. *Journal of Community Psychology*, 49(7), 2496–2512. <https://doi.org/10.1002/jcop.22557>
- Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.). (2001). *Participation: The new tyranny?* Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350221659>
- Cornwall, A. (2008). Unpacking “participation”: Models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269–283. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- English, L. M., & Mayo, P. (2021). Lifelong learning, the state, and community development: Critical perspectives on adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 451–466. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1994642>
- Fejes, A., & Nylander, E. (2022). Mapping the research field of adult education: Reflections from four decades of scholarship. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1983777>
- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (2022). Transformative adult learning, social movements, and community struggles: A European perspective. *European Journal for Research on the Education of Adults*, 13(1), 7–22. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4388>
- Foley, D., & Ollis, T. (2024). Capabilities and community education: Exploring the social and civic benefits of adult learning. *Studies in Continuing Education*, 46(2), 210–227. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2023.2268491>

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. <https://doi.org/10.5040/9781350190238>
- Gaventa, J. (2006). Finding the spaces for change: Power analysis and visible, hidden and invisible power. *IDS Bulletin*, 37(6), 23–33. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00320.x>
- Hickey, S., & Mohan, G. (Eds.). (2004). *Participation: From tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development*. Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350221666>
- Holford, J., Milana, M., Webb, S., Waller, R., Hodge, S., & Knight, E. (2023). Shaping the field of lifelong education through three critical debates in the *International Journal of Lifelong Education*. *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2160020>
- Ibrahim, S. (2006). From individual to collective capabilities: The capability approach to collective action. *Journal of Human Development*, 7(3), 397–416. <https://doi.org/10.1080/14649880600815982>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Flecha, A., & Yuste, M. (2020). Dialogic learning in adult education: Fostering critical reflection and community action. *Adult Education Quarterly*, 70(4), 319–338. <https://doi.org/10.1177/0741713620921360>
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Kamil, M., & Mulyono, S. (2021). The role of community learning centres in fostering economic empowerment and social cohesion: Evidence from rural Indonesia. *International Journal of Lifelong Education*, 40(3), 278–294. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1941215>
- Kirshner, B., & Pozzoboni, K. M. (2021). Youth organizing as a learning environment for collective agency and social justice. *Journal of the Learning Sciences*, 30(1), 95–124. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1843402>
- Larson, K., & Allen, J. M. (2021). Adult learning, self-efficacy, and collective agency: Building community resilience through nonformal education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 189–208. <https://doi.org/10.1177/1477971420958312>
- Lowe, R., & Taylor, S. (2022). Community development, critical pedagogy, and the struggle for agency in neoliberal times. *Community Development Journal*, 57(3), 452–469. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsab028>
- Maclean, R., Jagannathan, S., & Panth, B. (2022). *Community learning centres for inclusive and sustainable development in Asia*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6089-4>
- Mapiye, C., Makoni, T., & Dzvimbo, K. P. (2023). Adult education and women's collective agency: Lessons from rural community savings groups. *International Review of Education*, 69(4), 521–542. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10023-8>
- Mayo, P. (2020). Higher education and community learning in a neoliberal world: A Gramscian and Freirean perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 981–997. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1684242>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.7408>
- Molyneux, M., & Osborne, M. (2023). Learning cities and community empowerment: The role of non-formal education in fostering urban social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2218765>
- Mulyono, S., & Kamil, M. (2022). Towards emancipatory participation: Transforming community learning centres from bureaucratic compliance to popular education in Indonesia. *Journal of Nonformal Education*, 8(2), 178–191. <https://doi.org/10.15294/jne.v8i2.36852>

- Nylander, E., Österlund, L., & Fejes, A. (2021). Exploring the boundaries of adult education: A topic modelling study of six decades of international research. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 435–450. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1983776>
- Ollis, T., & Hamel-Green, M. (2023). Adult education, activism and social movements: The pedagogy of social change. *Adult Education Quarterly*, 73(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/07417136221104889>
- Pelenc, J., Ballet, J., & Dedeurwaerdere, T. (2015). Weak sustainability versus strong sustainability: Problem of intergenerational equity. *Global Environmental Change*, 34, 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2015.06.002>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rowlands, J. (1997). Questioning empowerment: Working with women in Honduras. Oxfam. <https://doi.org/10.3362/9780855988180>
- Sandlin, J. A., Wright, R. R., & Clark, C. (2020). Re-imagining the future of adult education: Public pedagogy, popular culture, and social justice. *Adult Education Quarterly*, 70(4), 349–367. <https://doi.org/10.1177/0741713620935575>
- Sen, A. (1999). Development as freedom. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198297584.001.0001>
- Sihombing, U. (2021). Transformasi pendidikan nonformal di Indonesia: Dari pemenuhan kebutuhan dasar menuju kemandirian komunitas. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 6(2), 145–160. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v6i2.2150>
- Speer, P. W., & Christens, B. D. (2022). Local organizations and community power: The role of adult learning in democratic engagement. *American Journal of Community Psychology*, 69(1–2), 112–126. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12548>
- Suharto, E. (2020). Membangun masyarakat memberdayakan rakyat: Kajian strategis pembangunan kesejahteraan sosial dan pekerjaan sosial. Refika Aditama. <https://doi.org/10.31219/osf.io/7x9kp>
- Tett, L. (2021). Adult education and social justice: Transforming lives and communities through critical literacy. *International Journal of Lifelong Education*, 40(4), 375–389. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1963284>
- Thompson, J., & Cooper, C. (2022). Popular education, women's empowerment, and community agency: Lessons from rural working-class women. *Studies in Continuing Education*, 44(3), 388–405. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1932752>
- Vargas, C. (2020). Lifelong learning from a capability perspective: Overcoming instrumentalism in adult education. *International Review of Education*, 66(3), 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09844-3>
- Walia, S., & Bhasin, N. (2023). Microfinance, adult education and women's empowerment: Unpacking the mediating role of collective agency. *Community Development*, 54(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/15575330.2022.2081682>
- Walters, S. (2020). Adult education and collective action in times of crisis: The pedagogy of solidarity. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 173–187. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1751717>
- Ware, A., & Ware, V. (2023). Everyday peace: A strength-based community development framework for local agency. *Community Development*, 54(4), 512–530. <https://doi.org/10.1080/15575330.2023.2185842>
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2021). Lifelong learning for inclusion and social justice: Broadening the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 425–434. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2007738>

- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). Learning to make a difference: A dynamic view of social learning in landscapes of practice. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108767316>
- White, S. C. (1996). Depoliticising development: The uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6(1), 6–15. <https://doi.org/10.1080/0961452961000157564>
- Wright, R. R., Sandlin, J. A., & Burdick, J. (2022). Critical public pedagogy and adult education: Moving from passive consumption to activist citizenship. *Adult Learning*, 33(2), 68–79. <https://doi.org/10.1177/10451595211043501>
- Yacoub, C., & Frank, C. (2023). Participatory action research and community learning: Co-creating knowledge for environmental justice. *Action Research*, 21(3), 345–365. <https://doi.org/10.1177/14767503211068221>
- Zepke, N. (2021). Active citizenship and lifelong learning in an increasingly divided world: A capability approach. *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1865595>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Zimmerman, M. A., Ice, P. J., & Eisman, A. B. (2023). Empowerment theory in public health and community development: Historical evolution and future horizons. *American Journal of Community Psychology*, 71(3–4), 285–298. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12658>