

MENDIDIK MENDAMAIKAN: PEMANFAATAN PENDIDIKAN TRANSFORMATIF UNTUK MELAWAN KEKERASAN DAN PENINDASAN DI PALESTINA

Rifqi Ahmad Makarim
ASN Mengajar

Muhammad Amir Hafizh
ASN Mengajar

Anggi Prastyono
ASN Mengajar

e-mail: rifqiahm24@gmail.com

ABSTRACT

Is the education system intertwined with oppression in Palestine? In addressing this question, this research is important because it highlights the failure of global education to internalize peacebuilding values, thus reinforcing the neglect of oppression in Palestine. Studies on Palestine tend to focus on the political-legal aspects, while the potential of transformative education as a more in-depth peacebuilding strategy remains under-recognized. Therefore, the purpose of this research is to analyze the role of transformative education as a peacebuilding strategy in the context of oppression in Palestine. To achieve this goal, this research uses a library study and a theoretical review to analyze the existing literature on the role of transformative education. This research finds that the education system's neglect of peacebuilding values has helped justify the ongoing colonization and genocide in Palestine. This condition can be traced through an examination of the apolitical and ahistorical educational climate, which obscures political and historical factors in explaining phenomena. This problem is exacerbated by the involvement of other factors, such as geopolitical interests and identities, which make it difficult to unravel and resolve the root causes of violence and oppression in Palestine. This research is relevant to the current situation in Palestine, particularly Israel's genocidal practices in the Gaza Strip. This relevance relates to how the weakness of peacebuilding values in the education system contributes to justifying the ongoing violence and oppression in Palestine.

Keywords: *Palestine; Transformative Education; Peacebuilding; Oppression*

ABSTRAK

Apakah sistem pendidikan berkelindan dengan penindasan di Palestina? Dalam menguraikan pertanyaan tersebut, penelitian ini menjadi penting karena menengahkan persoalan kegagalan pendidikan global dalam menginternalisasi nilai *peacebuilding* sehingga memperkuat pengabaian penindasan di Palestina. Studi mengenai Palestina cenderung berfokus pada aspek politik-hukum, sementara potensi pendidikan transformatif sebagai strategi *peacebuilding*

yang mendalam masih kurang mendapat perhatian. Dengan demikian, tujuan penelitian ini adalah menganalisis peran pendidikan transformatif sebagai strategi pembangunan perdamaian dalam konteks penindasan di Palestina. Untuk mencapai tujuan tersebut, penelitian ini menggunakan studi kepustakaan dan tinjauan teoritis untuk menganalisis literatur yang ada tentang peran pendidikan transformatif. Penelitian ini menemukan bahwa sistem pendidikan yang abai terhadap nilai-nilai *peacebuilding* telah membantu justifikasi terhadap penjajahan dan genosida yang berlangsung di Palestina. Kondisi ini dapat dilacak melalui telaah terhadap iklim pendidikan yang apolitis dan ahistoris sehingga mengaburkan faktor-faktor politik dan kesejarahan dalam menjelaskan suatu fenomena. Masalah ini diperparah dengan adanya keterlibatan faktor lain seperti kepentingan geopolitik dan identitas yang menyebabkan akar masalah kekerasan dan penindasan di Palestina menjadi sulit diurai dan diselesaikan. Penelitian ini relevan terhadap situasi yang sedang berlangsung di Palestina saat ini, khususnya praktik genosida yang dilancarkan Israel di wilayah Gaza. Relevansi tersebut terkait dengan bagaimana lemahnya nilai *peacebuilding* dalam sistem pendidikan turut berkontribusi dalam menjustifikasi praktik kekerasan dan penindasan yang berlangsung di Palestina selama ini.

Kata kunci: Palestina; Pendidikan Transformatif; Peacebuilding; Penindasan.

1. PENDAHULUAN

Perdamaian sejak lama dipahami bukan hanya sebagai ketiadaan perang, melainkan juga sebagai kondisi ketika keadilan sosial, keamanan, dan kesejahteraan dapat dinikmati secara merata oleh masyarakat. Menurut Johan Galtung (1969), konsep perdamaian dibedakan menjadi dua konsep utama, yaitu konsep *negative peace* yang berarti absennya kekerasan langsung dan konsep *positive peace* yang berarti hadirnya struktur sosial dan politik yang mendukung keadilan, kesetaraan, serta pemenuhan hak asasi manusia. Dengan kata lain, perdamaian sejati hanya dapat tercapai ketika penyebab mendasar konflik seperti ketidakadilan dan penindasan telah ditangani secara serius.

Lebih lanjut untuk memahami perdamaian secara utuh, diperlukan pemahaman yang lebih mendalam mengenai faktor-faktor multidimensi yang menopangnya, baik pada tingkat individu, sosial, maupun struktural (Castro-Abril et al., 2024). Pada tingkat individu, beberapa nilai seperti toleransi, empati, dan kemampuan dialog lintas identitas menjadi hal yang krusial (Czarnecka & Aydoğmuş, 2024; Johnston & Kusa, 2022; Özel & Sümer, 2025). Pada tingkat sosial, akses terhadap pendidikan, kesehatan, dan kesempatan ekonomi menentukan sejauh mana masyarakat dapat hidup tanpa diskriminasi (Tomasiello et al., 2024). Sementara itu secara struktural, demokrasi, supremasi hukum, serta distribusi sumber daya yang adil berperan besar dalam menjaga stabilitas jangka panjang (Diehl, 2023).

Meskipun faktor-faktor tersebut menjadi fondasi penting bagi tercapainya perdamaian, realitas global justru menunjukkan bahwa banyak di antaranya gagal diwujudkan dan memiliki arah yang berlawanan. Berdasarkan laporan Global Peace Index 2024, terdapat 56 konflik aktif yang mana hal ini merupakan jumlah tertinggi sejak Perang Dunia II dengan 97 dari 163 negara mengalami penurunan tingkat perdamaian (Institute for Economics and Peace, 2024). Lebih lanjut, data dari Vision of Humanity (2024) menjelaskan bahwa adanya konflik di Ukraina dan konflik Palestina-Israel menjadi salah satu kontributor utama penurunan ini, sementara ketidaksetaraan, polarisasi politik, dan peningkatan militerisasi memperburuk situasi. Kondisi ini menegaskan urgensi paradigma baru dalam membangun perdamaian, yaitu paradigma yang tidak hanya berhenti pada keamanan fisik, tetapi juga bagaimana mampu menegakkan keadilan sosial yang didasarkan pada perspektif terkait perdamaian itu sendiri.

Dalam kerangka pencarian paradigma baru itulah pendidikan kemudian dipandang sebagai salah satu medium paling strategis untuk membangun fondasi perdamaian yang lebih adil. Berdasarkan wacana internasional, pendidikan sering diposisikan sebagai instrumen strategis untuk pencegahan konflik dan pembangunan perdamaian atau sering kali dikenal dengan slogan *education for peace* (Adan, 2025). Namun, klaim normatif ini jauh dari praktik nyata di banyak konteks.

Bukti empiris menunjukkan bahwa kehadiran sekolah saja tidak otomatis menghasilkan perdamaian. Namun yang menentukan adalah bagaimana orientasi kurikulum, mekanisme pedagogis, dan relasi kekuasaan yang direproduksi dalam ruang pendidikan (Abakay et al., 2013; Kasumagić-Kafedžić & Clarke-Habibi, 2023; Kotler, 2025). Dalam banyak sistem pendidikan kontemporer, realitas perdamaian sering didefinisikan secara minimalis yaitu cukup dengan absennya perang atau konflik bersenjata.

Perspektif ini berakar pada konsep *negative peace* yang menganggap “tenang tanpa perang” sudah cukup disebut sebagai perdamaian. Namun, definisi semacam ini mengabaikan *positive peace* di mana perdamaian yang mencakup keadilan sosial, kesetaraan politik, dan

pengakuan identitas (Diehl, 2023). Dengan kata lain, kurikulum yang mengajarkan perdamaian hanya sebatas toleransi dangkal tanpa menggali akar struktural kekerasan. Kondisi ini mengakibatkan distorsi hakikat perdamaian yang seyogyanya lebih luas dari sekadar ketidakhadiran perang bersenjata.

Lembaga pendidikan internasional dan UNESCO dalam hal ini menekankan bahwa pendidikan yang mampu mengintegrasikan keterampilan resolusi konflik, pemahaman lintas kelompok, dan demokrasi partisipatiflah yang dapat mengurangi potensi kekerasan dan memperkuat kohesi sosial (Arab et al., 2025; Özel & Sümer, 2025). Berdasarkan hal tersebut, lahirlah kebutuhan akan pendekatan pendidikan yang lebih transformatif yang tidak sekadar mengajarkan perdamaian di permukaan saja, namun juga mampu menjelaskan struktur kekerasan yang tersembunyi.

Kerangka *transformative learning* yang dijelaskan oleh Mezirow dan pedagogi pembebasan oleh Freire menjadi jawaban atas pendekatan ini dengan menempatkan refleksi kritis, kesadaran historis, dan aksi kolektif sebagai inti proses pembelajaran (Taff & Lazzaro, 2025). Tanpa transformasi epistemik tersebut, pendidikan berisiko memperkuat *status quo* kekerasan sekaligus mereproduksi narasi yang menormalisasi ketimpangan dan mengaburkan akar politik dari konflik yang kronis (Akseer, 2022). Alih-alih menjadi ruang yang mendorong mereka berpikir kritis dan membebaskan diri dari ketidakadilan, pendidikan lebih sering dipakai untuk membentuk orang agar patuh pada tatanan norma dan sistem yang mapan.

Contoh nyata hal ini tampak jelas dalam *framing* global terhadap Palestina. Di banyak negara Barat, kurikulum sejarah internasional menempatkan konflik Palestina-Israel sekadar sebagai “konflik antar dua pihak” (*two-sided conflict*), alih-alih mengakui realitas penjajahan, apartheid, dan kolonialisme pemukiman (Shalhoub-Kevorkian, 2019). Narasi netral ini menyembunyikan ketimpangan kekuasaan yang mendasar. Ketika Nakba 1948 jarang disebut dalam buku pelajaran Israel, atau hanya digambarkan sebagai “perang kemerdekaan Israel”, generasi baru tumbuh dengan pemahaman yang terdistorsi tentang siapa pelaku, siapa korban, dan apa arti perdamaian (Wermenbol, 2021).

Selain itu, kurikulum global yang mengklaim netral justru memperkuat hegemoni nilai tertentu. Sebagai contoh, program *peace education* internasional kerap lebih menekankan keterampilan resolusi konflik antarindividu dalam bentuk dialog dan mediasi ketimbang analisis struktural tentang kolonialisme atau ketidakadilan ekonomi (Novelli & Higgins, 2017). Lebih jauh dalam konteks Palestina, hal ini berarti pelajar di berbagai belahan dunia mengenal isu Palestina-Israel bukan sebagai kasus kolonialisme modern, melainkan sebagai konflik antaragama atau konflik etnis yang “rumit”. Distorsi semacam ini melemahkan solidaritas global dan membuat pendidikan seolah menjadi alat yang baik disengaja maupun tidak telah melegitimasi *status quo*.

Konflik yang berkepanjangan di Palestina menunjukkan bahwa pendidikan bukan sekadar ruang pembelajaran, namun juga arena politik yang menentukan keberlangsungan kemanusiaan. Ketika kurikulum global tetap ahistoris dan apolitis, pendidikan berisiko berfungsi sebagai alat legitimasi bagi penindasan alih-alih sarana perdamaian. Dalam konteks inilah, penelitian ini menjadi penting untuk menelaah sejauh mana sistem pendidikan global turut berperan dalam melegitimasi kekerasan dan penindasan di Palestina melalui pengabaian nilai-nilai *peacebuilding*.

Berangkat dari kesenjangan penelitian sebelumnya yang didominasi kajian politik, hukum,

dan diplomasi, studi ini menawarkan perspektif baru dengan mengaitkan pendidikan kritis dalam konteks kolonialisme Palestina guna melihat bagaimana pendidikan dapat berperan ganda, baik sebagai alat reproduksi kekuasaan maupun sebagai instrumen pembebasan. Dengan menjadikan *transformative education* sebagai kerangka analisis, penelitian ini berkontribusi pada literatur *peacebuilding* dengan menegaskan bahwa pendidikan yang reflektif, historis, dan berpihak pada keadilan sosial merupakan prasyarat bagi perdamaian sejati. Oleh karena itu, penelitian ini menegaskan urgensi paradigma pendidikan transformatif yang mampu membongkar akar struktural kolonialisme dan kekerasan, serta mengembalikan pendidikan pada fungsi kemanusiaannya, yaitu membebaskan, bukan menundukkan.

2. TINJAUAN LITERATUR DAN PENGEMBANGAN HIPOTESIS

2.1 Teori Pembelajaran Transformatif

Untuk menjawab bagaimana sistem pendidikan dapat berkelindan dengan penindasan, fondasi analisis harus dimulai dari level individu. Teori pembelajaran transformatif yang digagas oleh Jack Mezirow menyediakan kerangka kerja yang relevan untuk menjelaskan mekanisme psikologis dan kognitif ini. Teori ini berfokus pada perubahan mendasar dalam perspektif dan pandangan dunia seseorang melalui proses pendidikan kritis (Chasokela, 2024; Cranton, 2010).

Dalam konteks penelitian ini, teori Mezirow berfungsi untuk membedah bagaimana seorang individu dapat bertransformasi dari kondisi pasif dan apolitis, sebuah produk dari pendidikan yang ahistoris, menjadi agen yang sadar dan kritis. Proses transformasi ini berjalan melalui serangkaian tahapan yang saling terkait, dimulai dari identifikasi kerangka acuan yang ada, dipicu oleh dilema disorientasi, dan diolah melalui refleksi kritis serta dialog. Dalam hal ini, setiap individu memahami pengalamannya melalui sebuah kerangka (*frames of reference*), yaitu struktur asumsi yang telah tertanam dalam diri. Kerangka ini sering kali diserap secara tidak kritis sejak masa kecil dan dapat bersifat sangat membatasi.

Dalam konteks pendidikan global yang cenderung apolitis, kerangka acuan ini memungkinkan proses normalisasi terhadap penindasan di Palestina. Pembelajaran transformatif harus dimulai dengan proses mempertanyakan dan merevisi kerangka yang membatasinya agar menjadi lebih terbuka dan dapat dipertanggungjawabkan (Chasokela, 2024; Cranton, 2010). Proses ini menjadi langkah esensial, tidak hanya untuk pengembangan pribadi, tetapi juga untuk membangun kapasitas dalam menentang norma-norma sosial yang tidak adil (Chasokela, 2024).

Transformasi kesadaran tidak terjadi dalam ruang hampa, ia memerlukan sebuah pemicu. Mezirow menyebutnya sebagai dilema disorientasi, yaitu sebuah katalisator berupa pengalaman krisis yang menantang kerangka acuan yang ada sehingga menimbulkan ketidaknyamanan dan memantik refleksi kritis (Chasokela, 2024; Searle et al., 2021). Dalam konteks Palestina, paparan terhadap realitas penindasan, penjajahan, atau narasi tandingan yang kuat dapat berfungsi sebagai dilema disorientasi. Pengalaman ini, baik bersifat personal maupun profesional, sering kali memicu pergeseran kognitif dan emosional yang signifikan (Bernhard & Hoggan, 2025; Farias et al., 2025). Bahkan, pengalaman transformatif Mezirow sendiri lahir dari sebuah dilema, yaitu saat ia mengamati istrinya kembali ke dunia pendidikan

di tengah gelombang gerakan perempuan pada era 1970-an (Farias et al., 2025).

Setelah diguncang dilema, individu memasuki tahap refleksi kritis, yaitu proses memeriksa dan mempertanyakan validitas asumsi dan keyakinan yang selama ini dipegang. Proses ini bukanlah sekadar aktivitas berpikir, namun juga melibatkan pergeseran struktural yang mendalam mencakup dimensi emosional dan afektif yang menjadikannya sebuah proses holistik (Maiese, 2017). Refleksi inilah yang melahirkan transformasi yang sesungguhnya (Chasokela, 2024; Maiese, 2017).

Namun, refleksi ini tidak cukup jika hanya dilakukan seorang diri. Dialog menjadi komponen krusial berikutnya di mana individu dapat menguji dan memvalidasi perspektif barunya melalui komunikasi yang terbuka dan jujur dengan orang lain (Chasokela, 2024; Jones, 2020). Melalui dialog, pembelajar terlibat dalam sebuah wacana yang menentang asumsi mereka lebih jauh dan mendukung pengembangan kesadaran kritis (Cranton, 2010; Jones, 2020). Lingkungan pendidikan yang transformatif adalah lingkungan yang secara aktif memfasilitasi proses dialog dan berbagi refleksi ini (Chasokela, 2024; Searle et al., 2021). Pada akhirnya, refleksi kritis membantu individu membangun struktur berpikir yang lebih otentik dan otonom yang mana merupakan syarat mutlak untuk mendorong perubahan pribadi dan sosial (Kreber, 2022).

Dengan demikian, teori Mezirow menegaskan bahwa pendidikan yang sejati harus melampaui sekadar transfer pengetahuan: ia harus bertujuan mentransformasi kesadaran. Dengan secara sadar menciptakan ruang untuk dilema disorientasi, mendorong refleksi kritis, dan memfasilitasi dialog, pendidikan dapat memberdayakan individu untuk membongkar kerangka acuan yang problematis (Chasokela, 2024; Cranton, 2010; Jones, 2020). Inilah fondasi untuk melahirkan individu yang mampu berpikir kritis dan berpartisipasi aktif dalam menentang serta mengubah struktur sosial yang tidak adil (Chasokela, 2024; Feriver et al., 2023; Jones, 2020). Subbab ini meletakkan dasar argumen bahwa transformasi pada level individu adalah titik tolak yang penting sebelum melangkah pada pembahasan tentang transformasi konflik pada skala yang lebih luas.

2.2 Teori Transformatif Konflik

Apabila teori Mezirow telah menguraikan mekanisme bagaimana kesadaran individu dapat ditransformasi, maka teori transformatif konflik dari John Paul Lederach menjelaskan untuk apa perubahan tersebut diperlukan dalam skala yang lebih besar. Teori ini menjembatani transformasi personal dengan tujuan akhir perdamaian yang substantif. Lederach menciptakan pendekatan dengan berlandaskan konsep Johan Galtung yang membedakan dua jenis perdamaian. Ia berargumen bahwa perdamaian sejati bukanlah sekadar absensi perang (*negative peace*), melainkan terwujudnya keadilan dan struktur sosial yang sehat (*positive peace*). Kerangka ini menjadi fundamental dalam konteks Palestina karena menegaskan bahwa tujuan pendidikan transformatif bukanlah sebatas mengelola kekerasan, melainkan membongkar akar penyebab dari konflik yang terjadi.

Inti dari pendekatan Lederach adalah pergeseran fokus dari penyelesaian isu-isu di permukaan menuju penanganan akar penyebab konflik. Untuk mencapai transformasi yang holistik dan berkelanjutan, ia mengidentifikasi empat dimensi yang saling terkait dan harus

ditangani secara serentak: personal, relasional, struktural, dan kultural (Irvine & Hansen, 2019). Dalam konteks penindasan di Palestina, pendekatan ini memaksa kita untuk melihat melampaui siklus kekerasan fisik dan menganalisis keluhan historis yang terpendam, ketidakadilan sosial yang sistemik, serta narasi budaya yang saling bertentangan. Dengan menyasar akar masalah ini, transformasi konflik bertujuan untuk mencegah konflik terulang di masa depan.

Teori Lederach mendorong sebuah visi perdamaian jangka panjang yang melampaui penghentian kekerasan sesaat. Perdamaian, dalam lensanya, adalah sebuah proses aktif untuk mendefinisikan ulang hubungan yang rusak dan mentransformasi struktur masyarakat demi terciptanya tatanan yang lebih adil dan inklusif (Buckley-Zistel, 2008). Visi ini menegaskan bahwa perdamaian sejati hanya dapat tercapai ketika semua individu memiliki kesempatan dan hak yang setara, sebuah kondisi yang mustahil hadir di bawah struktur penindasan.

Di sinilah sinergi antara teori Mezirow dan Lederach menjadi jelas. Individu yang telah melalui proses pembelajaran transformatif menjadi modal utama untuk menjalankan agenda transformasi konflik. Kesadaran kritis yang tumbuh di level individu menjadi pemicu untuk perubahan pada level sistemik. Teori Lederach secara eksplisit menghubungkan kedua level ini dengan menekankan bahwa transformasi relasi dan struktur sosial hanya mungkin terjadi jika individu-individu di dalamnya turut bertransformasi (Buckley-Zistel, 2008; Irvine & Hansen, 2019).

Dengan demikian, upaya untuk membongkar struktur opresif dan membangun masyarakat yang berkeadilan sangat bergantung pada penciptaan ruang-ruang dialog dan pemahaman yang pada akhirnya dapat mengarah pada pendefinisian ulang identitas dan hubungan antarkelompok (Agyei et al., 2023; Molloy, 2023). Hal ini menegaskan bahwa perubahan kesadaran individu bukanlah tujuan akhir, melainkan titik awal esensial untuk mencapai transformasi struktural yang dicita-citakan dalam agenda *peacebuilding*.

2.3 Konsep *Peacebuilding*

Setelah menetapkan transformasi individu (Mezirow) sebagai titik tolak dan perubahan struktural (Lederach) sebagai tujuan, kerangka analisis ini ditempatkan dalam payung konseptual yang lebih luas, yaitu pembangunan perdamaian (*peacebuilding*). *Peacebuilding* didefinisikan sebagai sebuah proses komprehensif dan multidimensional yang bertujuan menciptakan perdamaian berkelanjutan dengan menyasar langsung akar penyebab konflik (Shahbaz & Rauf, 2025; Zelizer, 2018). Proses kompleks yang melibatkan berbagai aktor ini (Kotler, 2025) tidak hanya berfokus pada penghentian kekerasan, namun juga pada rekonstruksi dan rekonsiliasi pasca-konflik (Özerdem, 2020; Shahbaz & Rauf, 2025). Kegagalan sistem pendidikan global, sebagaimana diangkat dalam penelitian ini, berakar pada ketidakmampuannya menginternalisasi nilai-nilai fundamental dari agenda *peacebuilding* ini.

Dalam kerangka *peacebuilding*, pendidikan bukanlah sekadar pelengkap, melainkan sebuah pilar utama yang mampu mentransformasi pola pikir, membangun kembali hubungan sosial, dan menumbuhkan budaya perdamaian (Novelli & Higgins, 2017; Rubagiza et al., 2016; Taka, 2020). Peran strategis ini dijalankan dengan cara memanusiakan peserta didik untuk mengubah nilai dan sikap mereka terhadap perdamaian (Gill & Niens, 2014; Nesterova et al., 2022; Taka, 2020), serta membangun kohesi sosial dengan memfasilitasi hubungan

antarkelompok (Nesterova et al., 2022; Rubagiza et al., 2016). Dengan demikian, pendidikan dapat memberdayakan individu dan memungkinkan mereka untuk berpartisipasi secara aktif dalam menciptakan perdamaian, sementara guru sering kali bertindak sebagai agen perubahan yang signifikan dalam proses ini (Rubagiza et al., 2016; Taka, 2020).

Pada intinya, jenis pendidikan yang dibutuhkan untuk agenda *peacebuilding* adalah pendidikan transformatif. Melalui pendekatan seperti pedagogi kritis yang mendorong keterlibatan siswa dengan isu-isu global (Reilly & Niens, 2014) serta pembelajaran berbasis pengalaman yang dapat mengurangi persepsi negatif terhadap kelompok lain (Opacin & Čehajić-Clancy, 2025), pendidikan menjadi strategi sentral untuk membangun perdamaian (Gill & Niens, 2014). Dengan fokus pada pengembangan holistik untuk menciptakan warga global yang etis dan bertanggung jawab (Sundaresan & Bavle, 2017), pendidikan transformatif secara langsung menanamkan nilai-nilai yang hilang seperti humanisasi, kohesi sosial, dan keterlibatan kritis. Kegagalan untuk mengadopsi pendekatan inilah yang menyebabkan pendidikan sering kali gagal dalam memenuhi potensinya untuk perdamaian.

2.4 Penelitian Terdahulu

Analisis terhadap penelitian terdahulu menunjukkan adanya tiga tren utama yang secara kolektif menciptakan sebuah celah pengetahuan yang signifikan. Pertama, diskursus akademik mengenai konflik Palestina secara dominan berfokus pada aspek politik dan hukum. Kajian-kajian yang ada cenderung menganalisis peran hubungan internasional, organisasi regional, dan politik global dalam proses perdamaian (Tsintsadze, 2022), serta implikasi hukum internasional terkait isu *apartheid*, integritas teritorial, dan kebijakan Israel di wilayah pendudukan (Gürseler Solak, 2024; Harpaz, 2017). Kedua, ketika pendidikan di Palestina dibahas, fokusnya cenderung pada krisis dan hambatan, seperti kerusakan infrastruktur pendidikan yang disebut "*Educide*" (Iriqat et al., 2025), halangan akses akibat tembok pemisah (Qato et al., 2007), dan marginalisasi dalam kurikulum bagi pengungsi (Shuayb, 2014). Penelitian-penelitian ini, meskipun penting, cenderung mengabaikan potensi pedagogik sebagai alat transformasi.

Di sisi lain, literatur mengenai pendidikan transformatif dan *peacebuilding* telah berkembang pesat, namun aplikasinya sebagian besar berada di luar konteks Palestina. Studi-studi ini menyoroti perlunya pendekatan pedagogis inovatif untuk menghadapi tantangan global (Mokhele - Ramulumo et al., 2024; Palencia Puche et al., 2024). Berbagai model, seperti *flipped classroom* di Afrika Selatan (Mokhele - Ramulumo et al., 2024) dan pedagogi transformatif untuk perubahan sosial dan keberlanjutan (Palencia Puche et al., 2024), telah menunjukkan potensi besar dalam mendorong pemikiran kritis dan partisipasi komunitas. Pendekatan-pendekatan ini menekankan pentingnya peran pendidikan dalam perubahan, namun terdapat kekosongan yang nyata dalam penerapan model-model transformatif ini secara mendalam pada kasus Palestina.

Berdasarkan pemetaan tersebut, terdapat kelangkaan studi yang secara spesifik menjembatani antara kerangka teori pendidikan transformatif dengan kebutuhan *peacebuilding* dalam konteks unik di Palestina. Meskipun terdapat riset tentang tantangan akses pendidikan dan dominasi analisis politik-hukum, tapi belum ada eksplorasi mendalam mengenai

bagaimana pedagogi inovatif dapat secara aktif digunakan untuk menumbuhkan perdamaian dan resiliensi di kalangan pelajar Palestina. Dengan mengintegrasikan teori pembelajaran transformatif dan transformasi konflik, penelitian ini bertujuan untuk mengisi kekosongan tersebut dan menawarkan perspektif baru yang menempatkan pendidikan sebagai agen aktif perubahan, bukan sekadar korban konflik.

3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan desain kualitatif yang berpusat pada studi kepustakaan dan tinjauan teoritis. Pendekatan ini dipilih untuk memungkinkan analisis yang mendalam terhadap konsep, teori, dan wacana yang ada terkait pendidikan *peacebuilding* dalam konteks konflik. Untuk memastikan kedalaman dan relevansi, penelitian ini mengadopsi kerangka kerja *interpretive critical inquiry* yang memungkinkan analisis kritis terhadap literatur-literatur terkait kurikulum, kebijakan, atau teori terkait melalui lensa literatur pendidikan *peacebuilding* (Kuter & Sanal-Erginel, 2025).

Proses pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran sistematis terhadap literatur yang beragam mencakup jurnal akademis, buku, hingga laporan media massa yang diakses secara digital. Tujuannya adalah untuk memetakan diskursus yang dominan, misalnya dalam hal ini fokus politik-hukum pada konflik Palestina, sekaligus mengidentifikasi wacana alternatif seperti pedagogi transformatif di konteks lain. Untuk menjaga objektivitas dan transparansi, literatur yang dipilih dibatasi pada rentang publikasi dua puluh tahun terakhir dengan pertimbangan bahwa periode tersebut mencakup perkembangan penting dalam kajian pendidikan transformatif dan *peacebuilding*, serta mencerminkan dinamika terbaru situasi di Palestina.

Di sisi lain, periode yang diteliti atau dikaji dalam isi literatur mencakup rentang waktu yang cukup panjang. Pembahasan dalam penelitian ini didukung oleh literatur dengan cakupan historis mulai dari masa kolonialisme Inggris di Palestina, kemudian pasca-Nakba 1948, hingga situasi kontemporer atau terkini di Palestina. Cakupan historis yang panjang dimaksudkan untuk memberi latar belakang yang komprehensif terhadap kajian pendidikan transformatif hari ini, sekaligus menunjukkan bahwa *status quo* pendidikan, khususnya di Palestina, berkaitan erat dengan perjalanan sejarah yang panjang dan berdarah sejak fase kolonialisme Inggris.

Seluruh literatur yang terkumpul diperlakukan sebagai data tekstual dan kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik (*thematic analysis*) secara induktif (Bobo et al., 2025). Melalui proses pengkodean dan identifikasi pola, tema-tema kunci yang relevan dengan pertanyaan penelitian seperti definisi perdamaian, peran pendidikan, dan prinsip pedagogi kritis ditarik dari data untuk membangun analisis yang koheren.

Seluruh proses analisis dipandu oleh prinsip-prinsip pedagogi kritis yang menekankan pada cara berpikir kritis dan integrasi kerangka dekolonial untuk menantang narasi-narasi hegemonik yang mungkin ada dalam literatur (Nicoson et al., 2024). Selain itu, analisis tetap mempertahankan fokus pada relevansi konteks lokal dan kultural karena strategi pendidikan perdamaian yang efektif harus mengacu pada pengalaman dan kondisi spesifik di lapangan (Millar, 2018; Willis, 2017). Dengan metodologi ini, penelitian diharapkan dapat menghasilkan

sebuah sintesis teoretis yang tidak hanya menjawab pertanyaan penelitian, tetapi juga memberikan kontribusi praktis yang dapat diimplikasikan untuk pengembangan kurikulum, rekomendasi kebijakan, serta desain program pendidikan perdamaian yang otentik dan transformatif (Kuter & Sanal-Erginel, 2025; Saleh et al., 2025).

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

4.1. Pendidikan di Palestina dalam Bayang-Bayang Penindasan Israel

Sistem pendidikan selalu berada dalam pusaran relasi kuasa dan karenanya tidak pernah benar-benar berdiri secara netral. Ia selalu berkaitan atau berkelindan dengan kepentingan politik tertentu. Dalam konteks kebijakan nasional sebagai contoh, sistem pendidikan lazimnya disesuaikan dengan arah pembangunan negara. Penyusun kebijakan dapat merancang sistem pendidikan sebagai sarana mendorong pertumbuhan kualitas SDM dengan orientasi yang bermacam-macam, mulai dari mengintegrasikan diri dengan ekonomi global atau sekadar menampilkan watak populisme.

Di dalam pemerintahan modern, sistem pendidikan disusun secara sistematis dalam format aturan hukum di berbagai tingkat pemerintahan dan dilengkapi dengan perangkat birokrasi yang menjangkau hingga level paling dasar, yang biasa kita sebut sebagai penerima manfaat atau masyarakat. Ideologi yang dibawa oleh penyusun kebijakan dengan demikian mampu diinstitusionalisasikan dengan struktur rapi serta dilengkapi dengan berbagai bentuk mekanisme pengawasan dan evaluasi. Respons masyarakat terhadap berbagai persoalan global seperti penindasan di Palestina dengan begitu tidak muncul di ruang hampa. Pilihan mereka untuk bersikap merupakan salah satu produk yang difabrikasi lewat proses pendidikan dalam waktu yang panjang.

Sejarah mengungkapkan bahwa sistem pendidikan memiliki keterkaitan institusional dengan penindasan di Palestina. Saat kolonialisme Inggris berlangsung, khususnya pada Masa Mandat pada 1917 hingga 1948, kebijakan pendidikan kolonial di Palestina dirancang untuk menjaga keterbelakangan bangsa Palestina dan mencegah lahirnya kesadaran nasional. Pendidikan disiapkan sebagai alat kolonial untuk menghambat *nation-building* Palestina, sementara di sisi lain memfasilitasi proyek Zionis (Brownson, 2014).

Tidak dapat dipungkiri bahwa pada masa tersebut terdapat tarik ulur kepentingan. Pemerintah Inggris sebagai penguasa mandat memiliki agenda modernisasi dan westernisasi dengan logika kolonial. Sementara komunitas Yahudi dan Arab memiliki kepentingan nasional dan kulturalnya sendiri. Pendidikan dengan begitu menjadi arena tarik-menarik kepentingan yang intens antara kolonialisme, nasionalisme, dan modernitas. Diskriminasi sistemik dapat dicermati lewat beberapa skema politik pendidikan, misalnya desain kurikulum yang berorientasi agraris untuk menahan mobilitas sosial dan politik rakyat Palestina. Sedangkan, sekolah-sekolah Yahudi diberikan otonomi penuh, sekaligus menjadi basis pembangunan negara Israel yang akan datang (Brownson, 2014).

Setelah Nakba 1948, hak-hak sipil masyarakat Palestina dibatasi melalui pemberlakuan rezim militer eksklusif oleh Israel yang hanya diterapkan kepada warga Arab. Rezim militer Israel menerapkan tiga strategi utama, yaitu (1) segmentasi secara fisik, sosial, dan administratif antara komunitas Yahudi dan Arab melalui sistem izin perjalanan dan pengadilan

militer khusus warga Arab; (2) menciptakan ketergantungan secara ekonomi terhadap infrastruktur Yahudi melalui konfiskasi tanah besar-besaran; dan (3) kooptasi dengan menciptakan jejaring kolaborator yang menjadi perpanjangan tangan aparat militer dalam mengontrol komunitas (Abu-Saad, 2006). Pada masa tersebut, rezim militer Israel juga memanfaatkan dinas keamanan atau Shin Bet/GSS untuk mengontrol rekrutmen dan pelatihan guru. Hanya guru yang loyal terhadap rezim yang diperbolehkan untuk mengajar.

Setelah rezim militer digantikan oleh sipil, penindasan masih tetap berlangsung terhadap masyarakat Palestina. Mengacu pada dokumen Koenig Memorandum yang bocor melalui surat kabar Al-Hamishmar pada 1976, terdapat beberapa rekomendasi kebijakan untuk mengendalikan pertumbuhan politik, ekonomi, dan demografis warga Arab-Israel. Beberapa poin kunci dalam ranah pendidikan antara lain dengan menghambat akses pendidikan tinggi bagi mahasiswa Arab, menggunakan langkah administratif untuk mengurangi jumlah mahasiswa Arab di universitas, dan mendorong emigrasi mahasiswa Arab ke luar negeri serta mencegah kembalinya mereka (Abu-Saad, 2006). Kebijakan ini disusun dalam rangka menyeimbangkan komposisi etnis guna mempercepat pembangunan pemukiman Yahudi di Galilea sekaligus menekan dominasi Arab.

Pada masa sekarang, penindasan Israel terhadap Palestina masih diekspresikan dengan logika kolonial yang sama. Sebagai contoh, riset menemukan bahwa pendudukan Israel di Yerusalem Timur telah memanipulasi sistem pendidikan Palestina melalui *hidden curriculum* dalam buku-buku teks sekolah dasar. Perubahan-perubahan besar yang diidentifikasi antara lain mengganti istilah "Palestina" dengan "Israel"; penghilangan peta, bendera, dan simbol nasional Palestina; perubahan visual *landmark* seperti Al Quds, Gaza, dan Ramallah; serta penghapusan konsep tawanan, dinding apartheid, dan hak kembali para pengungsi (Al-Ramahi et al., 2025). Pendidikan dengan demikian didesain sebagai strategi ideologis kolonial untuk menghapus identitas nasional Palestina, sekaligus menanamkan nilai kesetiaan kepada negara penjajah.

Di sisi lain, upaya resistensi oleh institusi perguruan tinggi terhadap kondisi ini dapat kita cermati di wilayah Betlehem. Sejumlah institusi perguruan tinggi di sana seperti Bethlehem Bible College, Bethlehem University, dan Dar al-Kalima University menjadi ruang perlawanan epistemik dan sosial terhadap upaya transfer, yakni pemindahan penduduk asli dari tanahnya dan penghapusan pengetahuan lokal (Norquist & Collins, 2024). Para pendidik mengembangkan pedagogi adaptif dengan melibatkan beberapa praktik kunci, misalnya membangun ruang aman (*safe havens*) dan menumbuhkan keterikatan dengan tanah (*land*).

Melalui strategi tersebut, institusi pendidikan seperti universitas dibangun sebagai tempat perlindungan psikologis dan intelektual dari kekerasan kolonial. Kekerasan dalam hal ini dapat berbentuk fisik seperti serangan atau penangkapan oleh tentara Israel di lingkungan universitas terhadap mahasiswa Palestina, atau kekerasan epistemik seperti modifikasi kurikulum dan restriksi dalam kegiatan-kegiatan pembelajaran. Keterikatan dengan tanah (*land*) dengan begitu menjadi penting untuk ditumbuhkan melalui kegiatan belajar di alam sembari mengenalkan ruang fisik Palestina agar mahasiswa dapat merasakan kembali arah, waktu, dan tempat di tanah air mereka.

4.2. Netralitas Semu dan Reproduksi Ketidakadilan oleh Institusi Pendidikan

Penindasan di Palestina merupakan fenomena kompleks yang tidak dapat dibaca secara tunggal dan sempit. Pengusiran paksa, perusakan ekosistem, hingga genosida yang dilancarkan Israel di Gaza merupakan hasil dari konstruksi pengetahuan yang melanggengkan kekerasan. Sejak Oktober 2023, genosida di Gaza praktis sulit mendapatkan penolakan secara kolektif. Israel masih mendapat panggung internasional untuk berbagai perhelatan, mulai dari *Eurovision*, *Blue Tech Summit*, hingga Olimpiade Paris 2024 lalu. Gerakan boikot, divestasi, dan sanksi (BDS) yang diinisiasi secara internasional juga menghadapi tekanan terkait keberpihakan dan narasi antisemitisme.

Meskipun demikian, gelombang protes terkait genosida di Gaza berlangsung intens selama beberapa bulan di beberapa universitas yang ada di sejumlah belahan dunia. Aksi tersebut memprotes keterlibatan pemerintah masing-masing dalam genosida lewat dukungan finansial, peralatan militer, dan legitimasi terhadap kekerasan Israel. Aksi *camping protest* berlangsung di berbagai tempat, seperti Columbia University, Harvard University, dan beberapa universitas lain. Di Cambridge University, Inggris, ratusan massa aksi menuntut pihak universitas untuk mengungkapkan hubungan dengan perusahaan dan institusi yang terlibat dalam genosida Gaza (Bakshi, 2024). Sedangkan di Australia, aksi *camping protest* bermula di University of Sydney dan menyebar ke beberapa kampus lain dengan puluhan peserta aksi dari kalangan pro-Palestina yang hadir setiap malam (Dumas, 2024).

Meskipun berlangsung secara masif dan tanpa kerusuhan, otoritas setempat menerjunkan polisi untuk menghentikan aksi, termasuk menangkap sejumlah peserta dengan dalih ancaman keamanan. Pada April 2024, lebih dari 100 peserta aksi ditangkap di Columbia University atas perintah rektor dengan tuduhan antisemitisme (Matza, 2024). Pemerintahan Trump bahkan menarik dana federal sebesar \$400 juta dari Columbia University dengan alasan gagal memerangi antisemitisme di kampus (Looker, 2025). Di Inggris, temuan menunjukkan bahwa lebih dari 40 universitas membahas protes Gaza dengan kepolisian atau organisasi intelijen swasta di mana 28 universitas meluncurkan investigasi terhadap 113 mahasiswa dan staf atas kemungkinan pelanggaran disiplin terkait dengan aktivisme pro-Palestina (Barker-Singh, 2025).

Selain represivitas yang ditampilkan di ruang akademik, hal lain yang dapat dicermati adalah pilihan institusi pendidikan tinggi untuk bersikap netral. Northwestern University di Amerika Serikat, misalnya, menyatakan sikap untuk membatasi pernyataan resmi tentang masalah publik atau geopolitik kecuali yang berkaitan dengan operasional universitas (Wendler & Srinivasan, 2024). Secara kontradiktif, pihak universitas menjelaskan bahwa alasan utama pembatasan itu adalah komitmen untuk mendorong dialog yang terbuka serta memajukan misi untuk mengejar ilmu pengetahuan.

Klaim netralitas tidak hanya menjadi penyangkalan moral, namun juga menunjukkan keterlibatan pasif karena membiarkan kekerasan berlangsung tanpa kritik. Netralitas dalam hal ini bukan sekadar posisi apolitis, tetapi menjadi mekanisme kolonial yang menutupi keterlibatan universitas dalam sistem penindasan global (Ziadah, 2025). Dengan kata lain, netralitas menjadi sarana bagi universitas untuk secara tidak langsung mereproduksi ketidakadilan. Institusi pendidikan yang gagal membekali diri dengan kesadaran kritis untuk mengambil sikap dan keberpihakan akan mudah terjerumus sebagai agen reproduktor wacana yang berbahaya.

Hal lain yang menarik adalah bahwa banyak universitas kemudian memutuskan kerja sama dengan institusi pendidikan dan penelitian Israel. Pada tahun 2024, Federal University of Ceará di Brazil membatalkan pertemuan puncak inovasi dengan universitas asal Israel. Trinity College Dublin di Irlandia dan sejumlah universitas di Norwegia, Belgia, dan Spanyol sepakat memutuskan hubungan dengan institusi Israel. Sedangkan, Erasmus University dan University of Amsterdam di Belanda juga menghentikan program pertukaran pelajar dan *joint research* dengan perguruan tinggi Israel (Davis, 2025). Fenomena kolektif seperti itu menunjukkan adanya kesadaran epistemik dari institusi pendidikan secara global dalam melihat Israel sebagai agen opresor yang mesti dieksklusi dan diberikan sanksi.

4.3. Pendidikan Transformatif sebagai Strategi *Peacebuilding*

Melihat bagaimana pendidikan dijadikan instrumen penindasan oleh Israel terhadap Palestina, evaluasi dan reorientasi yang sistematis perlu dilakukan untuk mendorong resolusi konflik. Upaya ini juga perlu mempertimbangkan hal lain, yaitu bahwa sistem pendidikan tidak dibangun di ruang hampa. Sistem pendidikan selalu berkaitan dan berkelindan dengan kepentingan lain dimana dalam konteks Israel yang mana mencakup urusan geopolitik, ekonomi, dan supremasi identitas.

Evaluasi dan reorientasi pendidikan dengan demikian mesti dikerjakan dalam satu semangat yang sama dengan usaha meruntuhkan penindasan. Sebab, pendidikan yang membebaskan tidak mungkin dirancang dalam sistem sosial-politik-ekonomi yang timpang dan diskriminatif, seperti yang dialami oleh masyarakat Palestina. Dalam hal ini, evaluasi pendidikan dengan menjadikannya lebih transformatif dapat dipandang sebagai usaha mengubah *frames of reference* (Chasokela, 2024). Dengan kata lain, penindasan dapat diruntuhkan apabila pendidikan memungkinkan masyarakat untuk menentang norma-norma sosial yang tidak adil.

Hal penting lain yang perlu digarisbawahi adalah bahwa evaluasi semacam ini mesti dilakukan secara kolektif. Karena penindasan di Palestina memiliki benang merah dengan penindasan di kawasan lain, seperti perang di Kongo atau terorisme di Nigeria, maka inisiatif membangun pendidikan yang transformatif perlu diselenggarakan secara universal. Merujuk Mezirow (1997), usaha mengubah *frames of reference* dalam rangka mendorong deeskalasi konflik atau mengakhiri penindasan dapat dilakukan dengan refleksi kritis. Artinya, sistem pendidikan atau kurikulum, baik di Israel maupun secara lebih luas mesti didorong untuk mempromosikan refleksi kritis sebagai bagian inheren dalam pedagogi di berbagai jenjang.

Sejarah mencatat bahwa Israel telah menggunakan sistem pendidikan sebagai instrumen dan justifikasi penindasan terhadap masyarakat Palestina. Pemerintah kolonial Israel merancang kurikulum secara hegemonik sebagai alat kontrol sosial dan depolitisasi kolektif, bukan sarana pembangunan nasional atau kesetaraan (Abu-Hussain, 2023). Israel juga memodifikasi buku teks sekolah secara sistematis untuk beberapa mata pelajaran, seperti Bahasa Arab, pendidikan nasional dan sosial, serta matematika guna menormalisasi pendudukan Israel sekaligus menghapus kebudayaan dan identitas Palestina (Al-Ramahi et al., 2025).

Tidak hanya di Israel, kekerasan epistemik melalui pendidikan terhadap Palestina juga

terjadi di institusi pendidikan negara lain. Dunia barat secara spesifik mendapat sorotan karena keterlibatan dan kegagalan moral mereka dalam konteks genosida di Gaza. Universitas di dunia Barat seperti Eropa dan Amerika Serikat telah menjadi instrumen kolonialisme intelektual yang menormalisasi kekerasan dan meminggirkan perjuangan keadilan melalui beberapa praktik, sebagai contoh seperti kolaborasi institusional dengan kekuatan kolonial; pembungkaman solidaritas akademik; dan pseudo-intelektualitas yang mengaburkan kejahatan kolonial dengan alasan “kompleksitas” dan “nuansa” (Hajir & Qato, 2025). Penangkapan peserta aksi *camping protest* di Columbia atau kerja sama universitas dengan kepolisian dan intelijen untuk investigasi aktivisme pro-Palestina di Inggris menunjukkan bahwa universitas belum memiliki cukup *intellectual responsibility* untuk berpihak pada keadilan, resolusi konflik, dan pembebasan Palestina.

Perubahan *frames of reference* menjadi penting untuk diarusutamakan dalam sistem pendidikan secara universal. Penindasan di Palestina dan khususnya genosida yang berlangsung di Gaza telah menjadi *critical juncture* yang menggoyang asumsi-asumsi yang selama ini mendasari interpretasi, keyakinan, dan kebiasaan berpikir institusi pendidikan di seluruh dunia terhadap urusan perdamaian. Mengacu Mezirow (1997), masalah Palestina memicu suatu dilema disorientasi yang penting bagi timbulnya refleksi kritis bagi institusi pendidikan di mana pun.

Dengan demikian, penindasan di Palestina, khususnya genosida di Gaza merupakan momentum kunci untuk mengawali reorientasi sistem pendidikan agar mengakomodasi lebih banyak nilai-nilai *peacebuilding*. Institusi pendidikan dapat memasukkan nilai-nilai introspeksi, keragaman, keadilan, hak dan kewajiban, serta resolusi konflik ke dalam kurikulum. Perlu digarisbawahi bahwa poin penting integrasi *peacebuilding* ke dalam kurikulum pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan, namun mentransformasi kesadaran secara mendasar sehingga mampu mendorong kesadaran kritis, empati, dan pengakuan atas keberagaman untuk mencegah konflik.

Terdapat beberapa praktik baik yang pernah dilakukan sejumlah otoritas untuk mengintegrasikan *peacebuilding* ke dalam kurikulum pendidikan. Misalnya, pemerintah Aceh mengupayakan ini setelah konflik bersenjata pada tahun 2004 untuk menekan ketegangan sosial dan menciptakan budaya damai. Inisiatif tersebut dibantu oleh lembaga lain seperti UNICEF dan Peace Generation yang memperkenalkan program pendidikan perdamaian di sekolah untuk membentuk nilai empati, toleransi, dan sikap non-kekerasan (Zainal et al., 2021). Ilustrasi lain dapat dicermati di Eropa Tenggara dalam merespons ketegangan pasca konflik 1990-an. Studi menunjukkan bahwa pendidikan perdamaian dapat memicu perubahan positif dalam persepsi antar-kelompok, termasuk meningkatkan kualitas interaksi antar-kelompok yang lebih kooperatif dan empatik (Opacin & Čehajić-Clancy, 2025).

Desain pendidikan yang ideal dalam hal ini adalah pendidikan yang mampu “mendahului” konflik. Paradigma yang dibangun adalah bahwa pendidikan bukan hanya menjadi sarana (*means*) penanganan konflik, namun lebih jauh lagi yaitu sebagai alasan (*reasons*) yang mengakhiri atau mencegah timbulnya struktur penindasan itu sendiri. Terdapat dua hal penting yang dapat difokuskan, yaitu (1) langkah praktis dalam mengelola kekerasan dan (2) strategi epistemik untuk membongkar ketimpangan struktur yang melatarbelakanginya. Dalam konteks Palestina-Israel, ketimpangan struktur ini dapat dilacak, misalnya, dalam narasi histori yang menempatkan hubungan Palestina-Israel sekadar sebagai konflik antara dua pihak, alih-alih

merekognisi persoalan apartheid dan kolonialisme pemukiman (Shalhoub-Kevorkian, 2019). Semangat di atas menunjukkan visi pendidikan yang ideal, yaitu mendorong perdamaian jangka panjang yang melampaui penghentian kekerasan sesaat.

4.4. Hambatan dan Tantangan Implementasi *Peacebuilding* melalui Pendidikan

Meskipun pendidikan transformatif menawarkan kerangka kerja yang ideal untuk strategi *peacebuilding* di Palestina, implementasinya di lapangan menghadapi berbagai hambatan struktural dan ideologis yang kompleks. Tantangan-tantangan ini tidak hanya memperlambat, namun juga berisiko menggagalkan upaya menuju perdamaian yang adil dan berkelanjutan.

Tantangan terbesar adalah bahwa kekuatan yang tidak seimbang antara Israel sebagai penjajah yang didukung oleh kekuatan dunia, dan Palestina sebagai bangsa yang dijajah. Situasi politik saat ini yang penuh dengan penindasan dan ketidakadilan membuat program pendidikan perdamaian menjadi sangat sulit dijalankan (Silberberg, 2019). Ketidakseimbangan ini terlihat jelas dari cara Israel mengontrol kehidupan warga Palestina, mulai dari membatasi perjalanan, pekerjaan, hingga mengawasi penggunaan internet (Smith & Scott, 2023). Adanya pos pemeriksaan tentara dan tembok pemisah menciptakan situasi yang sangat militeristik. Infrastruktur semacam itu tidak hanya menghalangi siswa dan guru untuk datang ke sekolah, tetapi juga menunjukkan siapa yang lebih berkuasa (Smith & Scott, 2023).

Masalah ini menjadi lebih rumit karena adanya kepentingan politik yang lebih besar. Ketegangan politik di tingkat negara seperti isu pendudukan dan pembangunan pemukiman Israel secara langsung mengganggu usaha perdamaian di tingkat masyarakat (Ide & Tubi, 2020). Akibatnya, program pendidikan perdamaian sering dicurigai sebagai upaya "normalisasi" atau membiasakan diri dengan penjajahan. Hal ini menimbulkan penolakan keras dari warga Palestina yang hidup di bawah pendudukan militer (Ide & Tubi, 2020). Dengan demikian, program perdamaian tidak bisa berjalan begitu saja karena harus berhadapan dengan kenyataan politik yang membuat perdamaian yang setara sangat sulit untuk dicapai.

Tantangan besar lainnya adalah adanya hegemoni narasi yang secara sengaja menghilangkan atau membungkam suara dan pengalaman dari pihak Palestina. Proses penghapusan pengetahuan dan sejarah ini merupakan bentuk kekerasan epistemik (Uljen & Ylimaki, 2017). Kekerasan ini terlihat jelas dalam buku-buku teks yang disetujui negara Israel yang berfungsi sebagai alat sosialisasi untuk mempertahankan pengaruh kelompok dominan (Teff-Seker, 2020).

Studi menunjukkan bahwa buku-buku teks Israel cenderung membangun cara pandang yang etnosentris dan mentalitas sebagai korban (*victim mentality*). Dalam narasi ini, pihak Yahudi-Israel selalu digambarkan sebagai korban, sementara pihak Arab digambarkan sebagai penyerang yang memulai kekerasan tanpa alasan yang jelas (Teff-Seker, 2020). Akibatnya, narasi dan penderitaan Palestina, terutama setelah tahun 1948, sangat jarang ditampilkan atau hanya dibahas secara singkat dan dangkal. Bahkan, ingatan tentang Nakba 1948 secara aktif dibungkam sebagai bagian dari kebijakan pemerintah Israel (Silberberg, 2019). Fenomena ini menciptakan sebuah "pemikiran abyssal" di mana pengetahuan dari satu sisi dianggap sah, sementara pengetahuan dari sisi lain, yaitu Palestina, sengaja dibuat seolah-olah tidak ada (Uljen & Ylimaki, 2017). Akibatnya, setiap upaya untuk memperkenalkan kurikulum yang

mengakui narasi Palestina akan menghadapi tantangan besar karena harus melawan narasi dominan yang sudah tertanam kuat.

Konflik yang sudah berjalan puluhan tahun telah menciptakan luka batin yang mendalam bagi kedua belah pihak. Trauma ini memunculkan rasa bahwa kelompoknya adalah korban atau viktimisasi kolektif yang bisa berasal dari pengalaman kehilangan pribadi maupun dari rasa senasib sebagai bagian dari kelompok (Shnabel et al., 2018). Perasaan sebagai korban ini menjadi penghalang psikologis yang sangat besar bagi upaya perdamaian.

Rasa viktimisasi kolektif ini dapat memicu sikap negatif seperti kemarahan, keinginan balas dendam, dan hilangnya rasa bersalah atas tindakan agresif kelompoknya sendiri (Shnabel et al., 2018). Kondisi ini juga sering menimbulkan "persaingan sebagai korban" (*competitive victimhood*) di mana masing-masing pihak merasa penderitaannya lebih besar dari pihak lain sehingga sulit untuk saling memahami (Shnabel et al., 2018). Akibatnya, ingatan kolektif sebuah masyarakat menjadi berat sebelah cenderung menyalahkan pihak lawan dan mengagungkan kelompok sendiri yang pada akhirnya justru melanggengkan konflik (Nets-Zehngut & Bar-Tal, 2014). Dinding pertahanan psikologis yang dibangun oleh trauma dan ingatan yang bias inilah yang membuat pendidikan transformatif, yang menuntut refleksi kritis dan empati, menjadi sangat sulit untuk diterima oleh kedua belah pihak.

Tantangan yang paling mendasar adalah krisis kemanusiaan dan kehancuran infrastruktur yang terus-menerus terjadi. Kekerasan dalam konflik ini sering kali secara sengaja menargetkan infrastruktur sipil yang penting untuk kehidupan sehari-hari, seperti sumur air, lahan pertanian, jaringan listrik, dan rumah (Weinthal & Sowers, 2019). Ketika kebutuhan dasar seperti air dan listrik tidak terpenuhi serta kondisi keamanan tidak stabil, sangat tidak mungkin untuk menjalankan proses pendidikan yang normal, apalagi yang bersifat transformatif.

Secara lebih spesifik, konflik ini juga diwarnai dengan penghancuran infrastruktur pendidikan secara sistematis. Fenomena ini disebut sebagai *educide* atau *scholasticide*, yaitu penghancuran yang disengaja terhadap kehidupan pendidikan suatu bangsa, termasuk pengeboman universitas dan sekolah serta pembunuhan siswa dan guru (Hassoun, 2020). Dalam kondisi di mana gedung sekolah hancur dan keselamatan jiwa menjadi prioritas utama, maka fokus pendidikan secara alami bergeser dari tujuan-tujuan ideal seperti perdamaian dan pembebasan, menjadi sekadar upaya untuk bertahan hidup.

5. KESIMPULAN

Penelitian ini menemukan bahwa sistem pendidikan memiliki kaitan yang sangat jelas dengan penindasan di Palestina. Pendidikan telah digunakan sebagai alat untuk melanggengkan penindasan, terutama melalui perubahan kurikulum dan penghapusan identitas Palestina. Akan tetapi pada saat yang sama, lembaga pendidikan di Palestina juga menjadi ruang penting untuk perlawanan dengan menciptakan tempat yang aman dan menumbuhkan rasa kepemilikan mahasiswa terhadap tanah air mereka.

Temuan utama dari studi ini adalah bahwa sistem pendidikan global telah gagal menerapkan nilai-nilai pembangunan perdamaian (*peacebuilding*), khususnya konsep perdamaian positif (*positive peace*) yang menekankan keadilan. Kegagalan ini secara tidak langsung turut membenarkan kekerasan dan penjajahan yang terus terjadi di Palestina.

Genosida di Gaza telah menjadi pemicu kesadaran disorientasi dilema bagi banyak institusi pendidikan di seluruh dunia untuk berpikir ulang dan melakukan refleksi kritis.

Studi ini menawarkan argumen bahwa pendidikan transformatif adalah syarat dasar yang utama untuk membangun perdamaian sejati di Palestina. Perdamaian yang bertahan lama tidak cukup hanya dengan menghentikan kekerasan fisik (*negative peace*), tetapi harus membongkar struktur penindasan yang menjadi akarnya. Perubahan ini harus dimulai dari kesadaran setiap individu yang kemudian akan mendorong perubahan pada tingkat yang lebih luas atau sistemik.

Temuan penelitian ini menegaskan urgensi transformasi paradigma pendidikan dari sekadar instrumen transfer pengetahuan menjadi ruang pembentukan kesadaran kritis. Pendidikan seharusnya tidak berhenti pada reproduksi wacana dominan yang menormalkan ketimpangan, melainkan menjadi proses pembebasan yang menumbuhkan keberanian untuk berpikir, bertanya, dan menggugat ketidakadilan. Perubahan ini menuntut perancangan kurikulum yang membuka ruang dialog, menghidupkan pemahaman historis yang beragam, serta menanamkan nilai kemanusiaan dan keadilan sosial. Pada akhirnya, hakikat pendidikan harus dikembalikan ke tujuan paling dasarnya: membebaskan manusia dari belenggu ketidaktahuan dan penindasan agar ia mampu menjadi subjek yang sadar, berdaya, dan berperan aktif dalam menciptakan perdamaian yang sejati.

DAFTAR PUSTAKA

- Abakay, U., Şebini, K., & Şahin, M. Y. (2013). Curriculum orientation of pre-service physical education teachers. *Life Science Journal*, 10(3), 2161–2166. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84884707037&partnerID=40&md5=6b1f1a5b9b27b14e0d6c909fbbfd10c4>
- Abu-Hussain, J. (2023). Israel's Education Policy toward the Arab Education System from a Historical Perspective from 1948 to 2022. *Creative Education*, 14(12), 2531–2557. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.1412163>
- Abu-Saad, I. (2006). Palestinian Education in Israel: The Legacy of the Military Government. *Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal*, 5(1), 21–56. <https://muse.jhu.edu/article/199768>
- Adan, M. Y. (2025). The role of peace education in promoting social justice and sustainable peace in post-conflict societies: a 4Rs framework analysis. *Frontiers in Political Science*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpos.2025.1650027>
- Agyei, P. D., Möller, F., & Väyrynen, T. (2023). Two Maps, Two Tales and Two Truths: A Purposeful Transformational Approach to the Nkonya–Alavanyo Conflict in Ghana. *Journal of Peacebuilding & Development*, 18(3), 280–294. <https://doi.org/10.1177/15423166231190045>
- Akseer, S. (2022). Reproducing Inequalities Through Social Studies Textbooks in Afghanistan. In *Teaching Peace and Conflict: the Multiple Roles of School Textbooks in Peacebuilding* (pp. 101–117). https://doi.org/10.1007/978-3-031-04676-6_6
- Al-Ramahi, R., Dagbara, R. J., Motan, I. O., & Qassrawi, R. M. (2025). “Shaping Young Minds” under Occupation: Hidden Curriculum in East Jerusalem’s Primary Textbooks. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 1–30. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.9>
- Arab, A. A., Tezera, D., Hunduma, C. M., & Kassaw, E. S. (2025). Enhancing conflict resolution in the greater horn of Africa: the role of multicultural education and global citizenship. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2025-0236>
- Arab Center Washington DC. (2021, May 14). *Teaching the Nakba in Israeli and Palestinian classrooms*. Arab Center DC.
- Bernhard, L. J., & Hoggan, C. (2025). Transformative Learning. In *Experiential Civic Education* (pp. 9–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003442400-3>
- Bobo, T., Fontana, G., & Kemoklidze, N. (2025). Exploring best practices for user engagement in peace and conflict research. *Global Policy*, 16(1), 16–27. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.13441>
- Brownson, E. (2014). Colonialism, nationalism, and the politics of teaching history in mandate palestine. In *Journal of Palestine Studies* (Vol. 43, Issue 3, pp. 9–25). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/jps.2014.43.3.9>
- Buckley-Zistel, S. (2008). Conflict Termination and the Absence of Transformation in Teso. In *Conflict Transformation and Social Change in Uganda* (pp. 123–132). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230584037_8
- Castro-Abril, P., Caicedo-Moreno, A., & López-López, W. (2024). Well-Being and

- Community Resilience: The Relation Between Individual, Collective, and Structural Features in an Intractable Conflict Context. *Peace and Conflict*, 31(2), 212–222. <https://doi.org/10.1037/pac0000772>
- Chasokela, D. (2024). *Transformative Learning Theory* (pp. 99–134). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5812-2.ch005>
- Cranton, P. (2010). Adult Learning and Instruction: Transformative Learning Perspectives. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 18–24). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00002-6>
- Czarnecka, M., & Aydoğmuş, M. (2024). THE SIGNIFICANCE OF EMPATHY IN THE DEVELOPMENT OF A PEACEFUL SOCIETY. In *Peace Education, Religious Discourse, and Scientific Enquiry: Dialogue and Collaboration from Eastern European Contexts* (pp. 82–89). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003567851-9>
- Daisy Dumas. (2024, May 1). Australian university students are camping out in support of Gaza. Here's what you need to know. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2024/may/01/australian-university-students-gaza-encampment-pro-palestinian-camping-protests>
- Diehl, P. F. (2023). *Peace: A Conceptual Survey*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.515>
- Farias, L., Coppola, S., & Krug, G. (2025). Transformational Learning Theory (Mezirow). In *Routledge Companion to Occupational Therapy* (pp. 720–731). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003526766-58>
- Feriver, Ş., Olgan, R., & Teksöz, G. (2023). Achieving Education for Sustainable Development (ESD) in Early Childhood Education Through Critical Reflection in Transformative Learning. In *Learning, Design, and Technology* (pp. 1339–1380). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_154
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Gill, S., & Niens, U. (2014). Education as humanisation: a theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 10–31. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859879>
- Gürseler Solak, C. (2024). Filistin-İsrail Sorununda Paradigma Değişikliği: Apartheid, Uzatılmış Yasa Dışı İşgal ve Self-Determinasyon. *Filistin Araştırmaları Dergisi*, 15, 195–236. <https://doi.org/10.34230/fiad.1461676>
- Hajir, B., & Qato, M. (2025). Academia in a time of genocide: scholasticidal tendencies and continuities. *Globalisation, Societies and Education*, 23(5), 1163–1171. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2445855>
- HARPAZ, G. (2017). The EU's New Approach To the Two-State Solution in the Israeli-Palestinian Conflict: A Paradigm Shift or PR Exercise? *Leiden Journal of International Law*, 30(3), 603–628. <https://doi.org/10.1017/S0922156517000218>
- Hassoun, A. (2020). *Connecting the Goals AbdooHassounnEditor War onnGaza Consequences onnSustainability and Global Security*.
- Ide, T., & Tubi, A. (2020). Education and Environmental Peacebuilding: Insights from Three Projects in Israel and Palestine. *Annals of the American Association of Geographers*,

- 110(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/24694452.2019.1613954>
- Institute for Economics and Peace. (2024). Global Peace Index 2024: Measuring peace in a complex world. Sydney: IEP. Available at: [GPI-2024-web.pdf](https://www.economicsandpeace.org/gpi-2024-web.pdf)
- Iriqat, D., Alousi, R., Aldahdouh, T. Z., AlDahdouh, A., Dankar, I., Alburai, D., Buheji, M., & Hassoun, A. (2025). Educide amid conflict: the struggle of the Palestinian education system. *Quality Education for All*, 2(1), 81–99. <https://doi.org/10.1108/QEA-10-2024-0120>
- Irvine, R. S., & Hansen, N. (2019). Missing discourses. In *Routledge Companion to Peace and Conflict Studies* (pp. 189–199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315182070-16>
- Jacob Wendler, & Shreya Srinivasan. (2024, September 27). *Northwestern to limit official statements on political matters*.
<https://dailynorthwestern.com/2024/09/27/campus/northwestern-to-limit-official-statements-on-political-matters/>
- Johnston, D., & Kusa, D. (2022). I Am Because We Are: Discovering Self and Others Through Study of Global Conflict. In *The Wiley Handbook of Collaborative Online Learning and Global Engagement* (pp. 93–116). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119634867.ch6>
- Jones, P. (2020). Critical transformative learning and social work education. In *The Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work* (pp. 489–500). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002042-40>
- Kasumagić-Kafedžić, L., & Clarke-Habibi, S. (2023). Peace Pedagogies: A Review of Key Theories and Approaches. In *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and Practice in Formal Education* (pp. 3–42). https://doi.org/10.1007/978-3-031-26246-3_1
- Kotler, A. (2025). Education and peacebuilding. In *The Art of Global Peacebuilding and Excellence in Education* (pp. 30–43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032702728-5>
- Kreber, C. (2022). Cultivating authentic professional identities through transformative higher education. In *Transformative Learning Theory and Praxis* (pp. 139–155). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429450600-13>
- Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2025). An analysis of a social sciences curriculum from the perspective of critical peace education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2025.2452456>
- Maiese, M. (2017). Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197–216. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9506-z>
- Max Matza. (2024, April 26). *Major Gaza protests at US universities*. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-68901927>
- Millar, G. (2018). Ethnographic Peace Research: The Underappreciated Benefits of Long-term Fieldwork. *International Peacekeeping*, 25(5), 653–676. <https://doi.org/10.1080/13533312.2017.1421860>
- Mokhele - Ramulumo, M., Badaru, K. A., & Iroha, G. (2024). Innovative Pedagogy: Revealing Secondary Physical Science Teachers' Perspectives on the Opportunities and Challenges of the Flipped Classroom Model During Times of Crisis. *Africa Education Review*, 20(5), 63–77. <https://doi.org/10.1080/18146627.2024.2403677>

- Molloy, S. (2023). Conceptualising the transformative justice potential of peace processes. *The International Journal of Human Rights*, 27(2), 307–334. <https://doi.org/10.1080/13642987.2022.2109017>
- Mousumi Bakshi. (2024, May 8). Scores protest against Gaza war outside university. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/articles/cpdgvp9pxpgo>
- Nesterova, Y., Kim, E.-J. A., & Amaglo-Mensah, T. D. (2022). The purposes of education in peacebuilding: Views of local peace actors in diverse (post-)conflict societies. *Global Change, Peace & Security*, 34(2–3), 103–124. <https://doi.org/10.1080/14781158.2024.2382679>
- Nets-Zehngut, R., & Bar-Tal, D. (2014). Transformation of the Official Memory of Conflict: A Tentative Model and the Israeli Memory of the 1948 Palestinian Exodus. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 27(1), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10767-013-9147-6>
- Nicola Davis. (2025, September 13). *Universities around the world cut ties with Israeli academia over Gaza war*. <https://www.theguardian.com/world/2025/sep/13/universities-around-the-world-cut-ties-with-israeli-academia-over-gaza-war>
- Nicoson, C., Magalhães Teixeira, B., & Mårtensson, A. (2024). Re-Imagining Peace Education: Using Critical Pedagogy as a Transformative Tool. *International Studies Perspectives*, 25(4), 448–468. <https://doi.org/10.1093/isp/ekad023>
- Norquist, B. E., & Collins, C. S. (2024). Higher Education Resisting Settler Colonial Transfer in Palestinian Bethlehem. *Comparative Education Review*, 68(4), 632–653. <https://doi.org/10.1086/733520>
- Novelli, M., & Higgins, S. (2017). The violence of peace and the role of education: insights from Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 32–45. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1119650>
- Opacin, N., & Čehajić-Clancy, S. (2025). The potential of peacebuilding education interventions in societies facing the risk of extreme ideological shifts. In *International Journal of Educational Development* (Vol. 113). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103208>
- Özel, D., & Sümer, Z. (2025). Peace Education Program Adaptation: A Sustainable Way for Harmony. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 12(2), 231–251. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2142>
- Özerdem, A. (2020). Peacebuilding. In *Routledge Handbook of Peace, Security and Development* (pp. 45–55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351172202-6>
- Palencia Puche, C. M., Hernández-Flórez, N., & Hernández Peña, Y. K. (2024). Transformative pedagogies from innovation in times of planetary crisis. A systematic review of the literature. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1146. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241146>
- Qato, D., Doocy, S., Tsuchida, D., Greenough, P. G., & Burnham, G. (2007). West Bank Barrier Decreases Access to Schools and Health Services. *Prehospital and Disaster Medicine*, 22(4), 263–266. <https://doi.org/10.1017/S1049023X00004829>
- Rachel Looker. (2025, March 14). *Columbia suspends and expels pro-Palestinian students who occupied building*. <https://bbc.com/news/articles/c0rz4eqx4g7o>

- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859894>
- Rubagiza, J., Umutoni, J., & Kaleeba, A. (2016). Teachers as agents of change: promoting peacebuilding and social cohesion in schools in Rwanda. *Education as Change*, 20(3). <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1533>
- Saleh, M. N. I., Hanum, F., & Rukiyati. (2025). Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553004>
- Searle, M., Ahn, C., Fels, L., & Carbone, K. (2021). Illuminating Transformative Learning/Assessment: Infusing Creativity, Reciprocity, and Care Into Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 19(4), 339–365. <https://doi.org/10.1177/15413446211045160>
- Serena Barker-Singh. (2025, February 22). *New evidence shows how UK student protests about Gaza were handled by police and universities*. <https://news.sky.com/story/new-evidence-shows-how-student-protests-about-gaza-were-handled-by-police-and-universities-13308451>
- Shahbaz, H. S., & Rauf, N. K. (2025). Exploration of Factors Influencing Peacebuilding Among Students of Higher Education Institutes in Pakistan. *European Journal of Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12883>
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2019). *Incarcerated Childhood and the Politics of Unchilding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/9781108555470>
- Shnabel, N., Belhassen, Y., & Mor, S. (2018). From victimhood to peace activism: The potential role of personal loss and inclusive victim beliefs. *Group Processes and Intergroup Relations*, 21(8), 1144–1154. <https://doi.org/10.1177/1368430217699463>
- Shuayb, M. (2014). The Art of Inclusive Exclusions: Educating the Palestinian Refugee Students in Lebanon. *Refugee Survey Quarterly*, 33(2), 20–37. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdu002>
- Silberberg, R. (2019). The philosophical challenges of critical peace education in the Palestinian-Israeli context. *Ethics and Education*, 14(2), 198–212. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587686>
- Smith, M., & Scott, H. (2023). Distance Education under Oppression: The Case of Palestinian Higher Education. *Education Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/educsci13070729>
- Sundaresan, S., & Bavle, S. (2017). *Student Participation and Engagement in Sustainable Human Development: A Value Education Approach* (pp. 171–186). https://doi.org/10.1007/978-3-319-47868-5_11
- Taff, S. D., & Lazzaro, C. V. B. (2025). Critical Pedagogy: Praxis and Social Reform through Education. In *Routledge Companion to Occupational Therapy: Theories, Concepts and Models* (pp. 639–650). <https://doi.org/10.4324/9781003526766-51>
- Taka, M. (2020). The role of education in peacebuilding: learner narratives from Rwanda. *Journal of Peace Education*, 17(1), 107–122. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1669146>

- Teff-Seker, Y. (2020). Peace and conflict in Israeli state-approved textbooks: 2000-2018. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 533–550. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1716392>
- Tomasiello, D. B., Vieira, J. P. B., Parga, J. P. F. A., Servo, L. M. S., & Pereira, R. H. M. (2024). Racial and income inequalities in access to healthcare in Brazilian cities. *Journal of Transport & Health*, 34, 101722. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jth.2023.101722>
- Tsintsadze, S. (2022). REGIONAL ORGANIZATIONS IN THE ISRAELI-PALESTINIAN CONFLICT. *European Political and Law Discourse*, 9(4), 5–12. <https://doi.org/10.46340/eppd.2022.9.4.1>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). *Educational Governance Research 5 Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-aa rmative Theory of Education*. <http://www.springer.com/series/13077>
- Vision of Humanity. (2024, June). *10 least peaceful countries in 2024*. Available at: <https://www.visionofhumanity.org/10-least-peaceful-countries-in-2024>
- Weinthal, E., & Sowers, J. (2019). Targeting infrastructure and livelihoods in the West Bank and Gaza. *International Affairs*, 95(2), 319–340. <https://doi.org/10.1093/ia/iiz015>
- Willis, A. (2017). An education for peace model that centres on belief systems: the theory behind the model. *Journal of Peace Education*, 14(3), 310–324. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365697>
- Zainal, S., Yunus, S., Jalil, F., & Khairi, A. (2021). The Policy of Local Government to Implement Peace Education at Secondary School Post Armed Conflict in Aceh Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 377–409. www.jsser.org
- Zelizer, C. (2018). *Integrated Peacebuilding* (C. Zelizer, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429493669>
- Ziadah, R. (2025). Genocide, neutrality and the university sector. *Sociological Review*, 73(2), 241–248. <https://doi.org/10.1177/00380261251321336>