AJLEA
Aurevia Journal of Learning and Education Advancement
https://journal.psg.ac.id/index.php/ajlea

Vol. 1, No. 1, 2026
e-ISSN: XXXX-XXX
pp. 23-34

Analisis Kritis Implementasi Undang-Undang Disabilitas terhadap Pemenuhan Hak Belajar yang Berkeadilan Sosial

Rezi Aldi
Fakultas Ilmu Pendidikan/Universitas Indonesia

*Corresponding Author's e-mail: rezialdi@gmail.com

Article History:
Received: September 7, 2026
Revised: Oktober 16, 2026
Accepted: November 25, 2026

Keywords:
undang-undang disabilitas; hak belajar; keadilan sosial

Abstract: *Penelitian ini menganalisis secara kritis implementasi Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dalam pemenuhan hak belajar yang berkeadilan sosial di Indonesia. Fokus kajian diarahkan pada kesenjangan antara jaminan normatif hak pendidikan, kewajiban penyediaan akomodasi yang layak, dan realitas pelayanan pendidikan pada satuan pendidikan inklusif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif melalui studi kepustakaan dan analisis kebijakan terhadap peraturan perundang-undangan, buku metodologi nasional, serta artikel ilmiah terindeks Sinta dan Scopus periode 2022–2025. Analisis dilakukan melalui reduksi data, kategorisasi tematik, perbandingan normatif-empiris, dan penarikan interpretasi berdasarkan prinsip hak asasi manusia, nondiskriminasi, partisipasi, aksesibilitas, dan keadilan sosial. Hasil kajian menunjukkan bahwa kerangka hukum Indonesia telah berkembang dari pengakuan formal menuju kewajiban menyediakan akomodasi yang layak, dukungan anggaran, Unit Layanan Disabilitas, penyesuaian kurikulum, serta mekanisme pemantauan. Namun, implementasinya masih menghadapi fragmentasi kewenangan, ketimpangan kapasitas daerah, keterbatasan pendidik terlatih, infrastruktur tidak aksesibel, pembiayaan yang belum berbasis kebutuhan, stigma, dan lemahnya mekanisme pengaduan. Kondisi tersebut menyebabkan hak belajar belum selalu terwujud sebagai pengalaman pendidikan yang setara, aman, bermakna, dan bermutu. Artikel ini merekomendasikan harmonisasi regulasi, standar layanan minimum yang terukur, pendanaan afirmatif, penguatan Unit Layanan Disabilitas, pelatihan guru berkelanjutan, serta pengawasan partisipatif dengan melibatkan organisasi penyandang disabilitas. Implementasi undang-undang harus dinilai melalui dampak nyata terhadap akses, partisipasi, retensi, capaian belajar, dan martabat peserta didik penyandang disabilitas. Temuan ini menegaskan bahwa pemenuhan hak belajar memerlukan pendekatan lintas sektor yang konsisten, responsif terhadap keragaman kebutuhan, berbasis data, serta mampu menjamin pemulihan ketika terjadi diskriminasi dalam layanan pendidikan nasional.*

Copyright © 2026, The Author(s).
This is an open access article under the CC–BY-SA license

How to cite: Nama Penulis. (2026). Analisis Kritis Implementasi Undang-Undang Disabilitas terhadap Pemenuhan Hak Belajar yang Berkeadilan Sosial. AJLEA: Aurevia Journal of Learning and Education Advancement, X(X), xx–xx.

PENDAHULUAN

Hak belajar penyandang disabilitas merupakan bagian dari hak asasi manusia yang menuntut negara menjamin akses, partisipasi, dan mutu pendidikan tanpa diskriminasi. Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 mengubah orientasi kebijakan dari pendekatan belas kasihan menuju pendekatan berbasis hak, termasuk hak memperoleh pendidikan bermutu secara inklusif dan khusus. Perubahan normatif tersebut sejalan dengan

perkembangan hukum internasional yang menempatkan pendidikan inklusif sebagai sarana untuk memastikan kesetaraan substantif. De Beco (2022) menegaskan bahwa hak atas pendidikan inklusif tidak cukup dipahami sebagai penempatan peserta didik penyandang disabilitas pada sekolah umum, tetapi harus menjamin pertimbangan yang setara terhadap kebutuhan dan partisipasi mereka. Karena itu, implementasi undang-undang perlu dinilai berdasarkan kemampuan sistem pendidikan menghapus hambatan struktural, bukan sekadar berdasarkan keberadaan regulasi atau penetapan sekolah inklusif.

Kerangka pelaksanaan hak tersebut diperkuat melalui Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas dan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023. Regulasi ini mengatur dukungan anggaran, sarana dan prasarana, penyiapan pendidik, penyesuaian kurikulum, pembentukan Unit Layanan Disabilitas, pengawasan, serta sanksi administratif. Meskipun demikian, keberadaan aturan teknis tidak otomatis menghasilkan praktik yang inklusif. Wulandari, Suprapti, dan Kartono (2022) menunjukkan bahwa desentralisasi penyediaan pendidikan inklusif di Indonesia menghadirkan variasi kapasitas pemerintah daerah dan ketidakmerataan layanan. Kondisi tersebut mengindikasikan bahwa implementasi kebijakan perlu dianalisis sebagai proses lintas tingkat pemerintahan yang dipengaruhi kapasitas fiskal, kelembagaan, sumber daya manusia, dan komitmen lokal dalam menerjemahkan hak disabilitas menjadi layanan pendidikan sehari-hari.

Kesenjangan antara norma dan praktik menjadi persoalan utama karena diskriminasi dapat muncul dalam bentuk yang tidak selalu eksplisit. Peserta didik mungkin diterima secara administratif, tetapi tidak memperoleh materi aksesibel, asesmen adaptif, pendampingan, atau lingkungan fisik yang dapat digunakan secara mandiri. Kikabhai (2022) menunjukkan bahwa sistem pendidikan dapat mereproduksi marginalisasi melalui struktur kekuasaan, kategorisasi, dan praktik disipliner yang dianggap normal. Dalam konteks Indonesia, persoalan tersebut menjadi penting karena keberhasilan implementasi undang-undang tidak seharusnya diukur hanya dari jumlah sekolah yang menerima peserta didik penyandang disabilitas. Ukuran yang lebih substantif mencakup kualitas interaksi belajar, kesempatan berpartisipasi, kebebasan dari stigma, serta kemampuan sekolah melakukan penyesuaian berdasarkan kebutuhan individual. Dengan demikian, evaluasi kebijakan harus bergerak dari indikator akses formal menuju indikator pengalaman belajar yang adil.

Ketersediaan layanan pendukung juga menentukan apakah hak pendidikan dapat dinikmati secara nyata. Ishartiwi (2023) menemukan bahwa Unit Layanan Disabilitas dan pusat sumber memiliki fungsi strategis untuk memfasilitasi penyesuaian pendidikan, tetapi keberadaannya belum selalu dikenal masyarakat dan masih menghadapi keterbatasan sumber daya. Temuan tersebut memperlihatkan pentingnya kapasitas kelembagaan sebagai jembatan antara norma hukum dan layanan sekolah. Tanpa unit yang memiliki kompetensi asesmen, konsultasi, rujukan, teknologi asistif, serta koordinasi tenaga profesional, kewajiban akomodasi yang layak mudah bergantung pada inisiatif individual guru. Ketergantungan tersebut menghasilkan mutu layanan yang tidak konsisten. Oleh sebab itu, implementasi Undang-Undang Disabilitas perlu dianalisis tidak hanya melalui kepatuhan administratif, tetapi juga melalui kesiapan ekosistem pendukung yang memungkinkan setiap satuan pendidikan memberikan penyesuaian secara tepat, cepat, dan berkelanjutan.

Dimensi tenaga pendidik merupakan tantangan lain yang menentukan pemenuhan hak belajar. Somad, Haryanto, dan Darsinah (2024) menunjukkan bahwa pendidikan

inklusif di Indonesia masih menghadapi masalah kompetensi guru, ketersediaan sumber daya, dan konsistensi praktik. Persoalan tersebut berimplikasi langsung pada pelaksanaan akomodasi yang layak karena penyesuaian pembelajaran membutuhkan pengetahuan tentang karakteristik disabilitas, desain pembelajaran universal, komunikasi alternatif, asesmen fleksibel, dan strategi dukungan perilaku. Jika peningkatan kapasitas guru hanya dilakukan melalui pelatihan singkat tanpa pendampingan, implementasi kebijakan berisiko bersifat simbolik. Hak belajar yang berkeadilan sosial mengharuskan negara memastikan guru memiliki waktu, dukungan profesional, dan sumber belajar untuk merancang pembelajaran yang dapat diakses. Dengan demikian, investasi pada kapasitas pendidik harus diposisikan sebagai kewajiban sistemik, bukan tanggung jawab pribadi guru.

Masalah implementasi juga berkaitan dengan kesenjangan antardaerah dan antarsatuan pendidikan. Fauziyah et al. (2025) menemukan perbedaan dukungan antara wilayah urban dan rural dalam pelaksanaan pendidikan inklusif, terutama terkait pelatihan, Unit Layanan Disabilitas, pendanaan, dan kendala logistik. Temuan ini menunjukkan bahwa prinsip perlakuan sama tidak dapat diterjemahkan sebagai pemberian sumber daya yang sama kepada semua sekolah. Keadilan sosial justru menuntut dukungan berbeda sesuai tingkat hambatan dan kebutuhan. Sekolah di wilayah tertinggal atau dengan peserta didik yang membutuhkan dukungan intensif memerlukan pembiayaan, tenaga, dan supervisi lebih besar. Tanpa kebijakan afirmatif, desentralisasi dapat memperlebar ketimpangan karena daerah dengan kapasitas tinggi bergerak lebih cepat, sementara daerah yang lemah tertinggal. Analisis implementasi karena itu perlu memasukkan dimensi keadilan distributif dan ketimpangan kapasitas wilayah.

Aspek hukum juga perlu dikaji dari perspektif harmonisasi dan efektivitas. Lestari, Diamantina, Maskur, dan Santi (2024) menilai bahwa reformulasi regulasi disabilitas di bidang pendidikan perlu mempertimbangkan harmonisasi terminologi, sinkronisasi hak pendidikan, dan peninjauan kebijakan sekolah inklusif berdasarkan nilai keadilan sosial. Temuan ini menandakan bahwa keberhasilan Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 bergantung pada konsistensi aturan turunannya, pembagian tanggung jawab, standar pelayanan, dan mekanisme penegakan. Ketika regulasi berbeda menggunakan konsep, kriteria, atau kewajiban yang tidak selaras, pelaksana di tingkat daerah dan sekolah berpotensi menafsirkan tanggung jawab secara minimal. Oleh karena itu, analisis kritis harus menilai bukan hanya apakah regulasi tersedia, tetapi apakah seluruh perangkat hukum membentuk rantai kewajiban yang jelas, dapat dibiayai, diawasi, dan dipulihkan ketika terjadi pelanggaran.

Berdasarkan persoalan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis secara kritis implementasi Undang-Undang Disabilitas terhadap pemenuhan hak belajar yang berkeadilan sosial dengan menghubungkan dimensi normatif dan empiris. Kajian difokuskan pada akses masuk, akomodasi yang layak, kapasitas pendidik dan Unit Layanan Disabilitas, pembiayaan dan infrastruktur, serta pengawasan dan pemulihan hak. Pendekatan ini penting karena pemenuhan hak pendidikan tidak dapat disimpulkan hanya dari keberadaan kebijakan. Lestari dan Herawati (2025) menunjukkan bahwa jaminan regulatif yang kuat masih berhadapan dengan hambatan infrastruktur, kompetensi pendidik, dan stigma sosial. Dengan demikian, artikel ini menempatkan keadilan sosial sebagai ukuran hasil implementasi: peserta didik penyandang disabilitas harus memperoleh kesempatan nyata untuk hadir, berpartisipasi, belajar, berkembang, dan menyelesaikan pendidikan dengan martabat yang setara.

LANDASAN TEORI

Kerangka teoretis penelitian memadukan pendekatan berbasis hak, model sosial disabilitas, dan teori keadilan sosial. Pendekatan berbasis hak menempatkan penyandang disabilitas sebagai pemegang hak dan negara sebagai pemangku kewajiban, sehingga kegagalan menyediakan aksesibilitas atau akomodasi yang layak tidak dipandang sebagai masalah individual. De Beco (2022) menggunakan gagasan participatory parity untuk menjelaskan bahwa pendidikan inklusif harus memungkinkan peserta didik memperoleh pengakuan dan partisipasi setara. Sementara itu, Kikabhai (2022) menunjukkan bahwa eksklusi dapat diproduksi oleh struktur dan praktik pendidikan yang menormalisasi perbedaan sebagai kekurangan individu. Kedua perspektif tersebut digunakan untuk membaca implementasi Undang-Undang Disabilitas sebagai proses transformasi kelembagaan yang harus menghilangkan hambatan, mendistribusikan sumber daya secara adil, dan mengubah relasi sosial yang menghasilkan marginalisasi.

Konsep akomodasi yang layak menjadi jembatan operasional antara persamaan formal dan kesetaraan substantif. Page et al. (2024) menunjukkan bahwa reasonable adjustments membantu peserta didik penyandang disabilitas berpartisipasi atas dasar yang setara, tetapi penerapannya dipengaruhi sikap pendidik, kapasitas sekolah, dan kejelasan kebijakan. Dalam kerangka Indonesia, PP Nomor 13 Tahun 2020 dan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 mengubah akomodasi dari pilihan moral menjadi kewajiban hukum. Karena kebutuhan peserta didik beragam, layanan tidak dapat dibakukan hanya berdasarkan kategori disabilitas. Prinsip keadilan mengharuskan asesmen kebutuhan individual, dialog dengan peserta didik dan keluarga, serta penyesuaian yang proporsional. Teori ini digunakan untuk menilai apakah kebijakan telah menghasilkan penyesuaian nyata dalam kurikulum, evaluasi, komunikasi, teknologi, lingkungan fisik, dan dukungan personal.

Teori implementasi kebijakan digunakan untuk menilai jarak antara desain hukum dan praktik. Implementasi dipahami sebagai interaksi antara kejelasan standar, sumber daya, koordinasi antarlembaga, kapasitas pelaksana, dan mekanisme akuntabilitas. Hardy dan Woodcock (2024) menunjukkan bahwa kebijakan inklusi dapat mengalami observance, omission, dan obfuscation, yaitu dipatuhi secara terbatas, diabaikan pada aspek tertentu, atau disamarkan melalui bahasa kebijakan yang tampak inklusif. Kerangka tersebut relevan untuk menilai kondisi ketika sekolah menerima peserta didik penyandang disabilitas tetapi belum mengubah proses belajar. Dengan demikian, keberhasilan implementasi dalam penelitian ini tidak diukur dari kepatuhan administratif semata, melainkan dari perubahan hasil: berkurangnya hambatan, meningkatnya partisipasi, tersedianya dukungan, terlindunginya martabat, dan tercapainya pengalaman belajar yang setara bagi peserta didik penyandang disabilitas.

METODE PENELITIAN

This study employed a qualitative policy-analysis design integrating normative legal review and critical literature review. Primary legal materials consisted of Law Number 8 of 2016 on Persons with Disabilities, Government Regulation Number 13 of 2020 on Reasonable Accommodation for Students with Disabilities, and Minister of Education, Culture, Research and Technology Regulation Number 48 of 2023. Secondary materials included Indonesian and international peer-reviewed articles published between 2022 and 2025, prioritizing journals indexed by Sinta and Scopus and studies addressing disability rights, inclusive education, reasonable accommodation, implementation capacity, and social justice. The qualitative orientation followed Moleong (2022), who emphasizes

contextual interpretation of social phenomena through systematic examination of meanings, processes, and relationships rather than numerical generalization.

Data collection was conducted through structured document review. Relevant provisions were coded according to five analytical domains: access and non-discrimination, reasonable accommodation, educator and Disability Service Unit capacity, financing and accessibility, and monitoring or remedies. Journal evidence was then mapped to the same domains to compare legal obligations with reported implementation conditions. The procedure followed the qualitative research principles described by Pahleviannur et al. (2022), particularly data reduction, categorization, pattern identification, and interpretive synthesis. Source credibility was strengthened by prioritizing official legal databases, publisher pages, articles with verifiable DOI records, and studies presenting clear methods. Cross-source comparison was used to avoid relying on a single institutional or regional perspective when evaluating national implementation.

Analysis proceeded in four stages. First, the study identified the rights, duties, institutional responsibilities, and enforcement mechanisms contained in the disability and education regulations. Second, empirical findings were classified as evidence of compliance, partial implementation, omission, or structural barriers. Third, the study compared these findings using human-rights principles of equality, accessibility, participation, non-discrimination, and reasonable accommodation. Fourth, recommendations were formulated by linking recurrent implementation gaps with specific institutional and regulatory responses. The study did not claim statistical representativeness because it relied on documentary evidence; instead, it sought analytical generalization regarding policy consistency and implementation patterns. Reflexive interpretation was maintained by distinguishing legal promises from observed practices and by treating persons with disabilities as rights holders whose educational experiences constitute a central criterion for evaluating policy effectiveness.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Secara normatif, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 telah membangun dasar kuat bagi pemenuhan hak belajar karena menempatkan pendidikan sebagai hak penyandang disabilitas, bukan layanan karitatif. Namun, kekuatan norma tersebut belum otomatis mengubah orientasi penyelenggara pendidikan. De Beco (2022) menjelaskan bahwa pendidikan inklusif mensyaratkan participatory parity, sehingga penerimaan peserta didik saja tidak cukup apabila mereka tetap menghadapi hambatan dalam pembelajaran. Temuan analisis menunjukkan bahwa ukuran implementasi di Indonesia masih sering berfokus pada status sekolah inklusif, jumlah peserta didik, atau ketersediaan program, bukan kualitas partisipasi. Akibatnya, sekolah dapat dinilai patuh meskipun materi tidak aksesibel, asesmen tidak fleksibel, atau peserta didik terisolasi di kelas. Evaluasi hukum perlu menggeser indikator menuju pengalaman belajar, kemandirian, partisipasi, capaian, keamanan, dan martabat peserta didik secara lebih nyata.

Persoalan kedua adalah ketidaksamaan kapasitas implementasi akibat desentralisasi. Wulandari, Suprapti, dan Kartono (2022) menunjukkan bahwa penyediaan program pendidikan inklusif di Indonesia dipengaruhi pembagian kewenangan dan variasi kesiapan daerah. Dalam kerangka Undang-Undang Disabilitas, pemerintah pusat dan daerah sama-sama memiliki tanggung jawab, tetapi kemampuan menerjemahkan kewajiban menjadi layanan berbeda secara signifikan. Daerah dengan anggaran, tenaga ahli, dan jejaring layanan lebih baik cenderung mampu membentuk dukungan yang lebih lengkap. Sebaliknya, daerah dengan kapasitas terbatas dapat berhenti pada penetapan sekolah tanpa

menyediakan sumber daya memadai. Kondisi ini menimbulkan ketidakadilan geografis: hak yang sama menghasilkan kualitas layanan berbeda berdasarkan tempat tinggal. Karena itu, implementasi memerlukan standar layanan minimum nasional, skema pendanaan afirmatif, asistensi teknis, dan mekanisme koreksi bagi daerah yang tertinggal secara konsisten dan berkelanjutan.

Akomodasi yang layak merupakan inti pemenuhan hak belajar karena mengubah persamaan formal menjadi kesetaraan substantif. Page et al. (2024) menemukan bahwa penyesuaian yang wajar dapat mengatasi keragaman kebutuhan, tetapi pelaksanaannya sering terhambat sikap guru, pemahaman kebijakan, dan kapasitas sekolah. Di Indonesia, PP Nomor 13 Tahun 2020 dan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 telah mengatur bentuk dukungan secara lebih operasional. Meskipun demikian, tantangan muncul ketika akomodasi dipahami sebagai fasilitas tambahan yang diberikan jika sumber daya tersedia. Pemahaman tersebut bertentangan dengan pendekatan hak karena kewajiban penyesuaian seharusnya menjadi bagian dari penyelenggaraan pendidikan. Sekolah memerlukan prosedur asesmen kebutuhan, dokumentasi penyesuaian, keterlibatan peserta didik dan keluarga, serta evaluasi efektivitas akomodasi agar layanan tidak bergantung pada kebijakan informal masing-masing guru semata secara konsisten dan berkelanjutan.

Keberadaan Unit Layanan Disabilitas merupakan kemajuan kelembagaan penting, tetapi efektivitasnya sangat bergantung pada sumber daya dan integrasi dengan sekolah. Ishartiwi (2023) menunjukkan bahwa ULD dan pusat sumber dapat memfasilitasi penyesuaian layanan, namun belum seluruh masyarakat memahami fungsi lembaga tersebut dan keterbatasan sumber daya masih terjadi. Analisis ini menilai bahwa ULD seharusnya tidak berfungsi hanya sebagai unit administratif atau pusat rujukan pasif. ULD perlu memiliki mandat melakukan asesmen, konsultasi pembelajaran, penyediaan teknologi asistif, koordinasi tenaga profesional, peningkatan kompetensi guru, serta pendampingan pengaduan. Selain itu, jangkauan layanan harus dirancang lintas sekolah agar daerah yang kekurangan tenaga ahli tetap memperoleh dukungan. Tanpa standar fungsi, personel, pendanaan, dan indikator kinerja, pembentukan ULD berisiko menghasilkan kepatuhan formal tanpa dampak signifikan terhadap pengalaman belajar peserta didik.

Kapasitas guru merupakan titik kritis karena kebijakan inklusif diterjemahkan melalui keputusan pembelajaran sehari-hari. Somad, Haryanto, dan Darsinah (2024) mengidentifikasi kompetensi pendidik dan kesiapan praktik sebagai tantangan pendidikan inklusif di Indonesia. Kewajiban hukum menyediakan akomodasi tidak akan efektif apabila guru tidak memahami cara memodifikasi tujuan, materi, media, aktivitas, komunikasi, atau evaluasi. Pelatihan satu kali juga tidak memadai karena kebutuhan peserta didik berubah dan sering memerlukan kolaborasi multidisipliner. Kebijakan implementasi perlu menjamin pengembangan profesional berkelanjutan, coaching, komunitas praktik, waktu perencanaan kolaboratif, dan akses terhadap tenaga khusus. Penilaian kinerja sekolah sebaiknya mengukur kemampuan guru merancang pembelajaran aksesibel, bukan sekadar jumlah pelatihan yang diikuti. Dengan cara ini, kompetensi inklusi diperlakukan sebagai kapasitas institusional yang harus dibangun dan dipelihara secara sistematis secara konsisten dan berkelanjutan.

Ketimpangan urban-rural memperlihatkan bahwa implementasi hukum belum sepenuhnya memenuhi prinsip keadilan distributif. Fauziyah et al. (2025) menemukan dukungan pelatihan dan ULD lebih kuat di beberapa wilayah perkotaan, sementara wilayah rural menghadapi kendala pendanaan dan logistik. Temuan tersebut penting karena hak pendidikan tidak boleh bergantung pada kemampuan fiskal atau lokasi

geografis. Kebijakan nasional perlu menggunakan formula dukungan berbobot kebutuhan yang mempertimbangkan jarak layanan, ketersediaan tenaga profesional, kondisi infrastruktur, dan jumlah peserta didik yang memerlukan dukungan. Model seragam justru dapat mempertahankan kesenjangan karena sekolah dengan hambatan terbesar menerima dukungan yang sama dengan sekolah berkapasitas tinggi. Implementasi berkeadilan sosial memerlukan redistribusi sumber daya, layanan bergerak, dukungan teknologi jarak jauh, dan insentif tenaga ahli agar akses terhadap akomodasi tidak terkonsentrasi di kota besar saja.

Harmonisasi regulasi menjadi kebutuhan mendesak karena implementasi dipengaruhi cara pelaksana memahami terminologi, klasifikasi, dan batas tanggung jawab. Lestari, Diamantina, Maskur, dan Santi (2024) menekankan perlunya sinkronisasi kebijakan disabilitas di bidang pendidikan dengan nilai keadilan sosial. Analisis menunjukkan bahwa aturan nasional telah semakin rinci, tetapi masih diperlukan keselarasan dengan peraturan daerah, standar operasional sekolah, sistem pembiayaan, dan indikator akreditasi. Jika kebijakan penerimaan, kurikulum, asesmen, sarana, serta pendanaan tidak menggunakan prinsip yang sama, satuan pendidikan menerima pesan yang saling bertentangan. Harmonisasi juga perlu menghindari pendekatan kategoris yang kaku karena kebutuhan dukungan tidak selalu identik dengan diagnosis. Kerangka regulasi seharusnya mengutamakan hambatan fungsional dan kebutuhan individu, sehingga proses pengambilan keputusan berorientasi pada akses dan partisipasi, bukan sekadar label administratif secara konsisten dan berkelanjutan.

Pemenuhan hak belajar juga bergantung pada perlindungan hukum yang dapat digunakan ketika terjadi penolakan atau diskriminasi. Hadianto, Haerani, dan Rauzi (2024) menegaskan bahwa perlindungan pendidikan inklusif harus dipahami melalui kerangka hukum nasional dan hak asasi manusia. Dalam praktik, mekanisme pengaduan sering kurang dikenal, tersebar di berbagai lembaga, atau tidak menghasilkan pemulihan cepat. Bagi peserta didik, keterlambatan penyelesaian dapat berarti kehilangan semester, putus sekolah, atau kerugian psikososial. Oleh karena itu, implementasi undang-undang memerlukan prosedur pengaduan yang aksesibel, batas waktu penyelesaian, perlindungan dari pembalasan, dan kewajiban melakukan perbaikan. Sekolah serta dinas pendidikan perlu memiliki focal point yang terlatih. Data pengaduan juga harus dianalisis sebagai indikator sistemik untuk menemukan pola penolakan, diskriminasi, dan kegagalan akomodasi yang memerlukan intervensi kebijakan jauh lebih luas lagi.

Dimensi pendidikan tinggi memperlihatkan bahwa transisi antartingkat pendidikan belum selalu didukung secara konsisten. Amnesti et al. (2023) membandingkan kebijakan pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas dan menekankan pentingnya jaminan kesetaraan melalui kebijakan yang operasional. Hak belajar seharusnya berlanjut dari pendidikan dasar hingga perguruan tinggi tanpa kehilangan dukungan ketika peserta didik berpindah jenjang. Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 telah memperluas pengaturan akomodasi dan ULD, tetapi keberhasilan memerlukan kesinambungan data kebutuhan, prosedur penerimaan yang nondiskriminatif, akses digital, dan penyesuaian akademik. Institusi pendidikan tinggi juga perlu memastikan magang, kegiatan kemahasiswaan, dan evaluasi kompetensi dapat diakses. Dengan demikian, implementasi Undang-Undang Disabilitas harus menggunakan perspektif siklus pendidikan, bukan kebijakan terpisah per jenjang, agar hak belajar tidak terputus pada titik transisi kelembagaan secara adil, konsisten, dan berkelanjutan.

Pengalaman mahasiswa penyandang disabilitas menunjukkan bahwa kehadiran di institusi belum selalu identik dengan inklusi. Rrofiah, Ngenge, dan Sujarwanto (2023)

mengkaji persepsi dan realitas pendidikan inklusif di Universitas Negeri Surabaya serta menempatkan isu tersebut dalam kerangka keadilan sosial. Analisis ini menegaskan bahwa pemenuhan hak perlu memasukkan suara peserta didik sebagai sumber evaluasi utama. Survei kepuasan umum sering tidak menangkap hambatan spesifik seperti materi digital yang tidak terbaca pembaca layar, informasi akademik yang tidak aksesibel, atau ketergantungan pada teman untuk mobilitas. Karena itu, mekanisme monitoring perlu mengumpulkan pengalaman langsung melalui konsultasi, audit aksesibilitas partisipatif, dan evaluasi kasus akomodasi. Partisipasi organisasi penyandang disabilitas juga penting untuk mencegah kebijakan paternalistik. Prinsip "nothing about us without us" harus diintegrasikan dalam perencanaan, implementasi, dan evaluasi pendidikan.

Kebijakan inklusi dapat tampak progresif dalam dokumen tetapi mengalami pengaburan ketika diterapkan. Hardy dan Woodcock (2024) menjelaskan pola observance, omission, dan obfuscation dalam kebijakan pendidikan inklusif, yang membantu membaca situasi ketika institusi mematuhi sebagian kewajiban sambil mengabaikan aspek substantif. Dalam konteks Indonesia, penetapan sekolah inklusif dapat menjadi bentuk observance, sedangkan tidak tersedianya asesmen individual atau teknologi asistif mencerminkan omission. Obfuscation terjadi ketika bahasa inklusi digunakan tanpa indikator layanan yang terukur. Untuk mencegah kondisi tersebut, pemerintah perlu mengembangkan indikator implementasi berbasis hasil, seperti proporsi permohonan akomodasi yang dipenuhi, waktu respons, aksesibilitas materi, retensi, partisipasi kegiatan, dan penyelesaian pengaduan. Transparansi data akan membuat kepatuhan dapat diuji publik dan mengurangi kemungkinan sekolah hanya menampilkan simbol inklusi tanpa perubahan nyata secara konsisten dan berkelanjutan.

Stigma dan budaya sekolah tetap menjadi hambatan karena hukum formal tidak otomatis mengubah relasi sosial. Cabatay, Hermanto, dan Aningrum (2024) menunjukkan bahwa kemajuan pendidikan inklusif di Indonesia dipengaruhi kompetensi guru, dukungan pemerintah, kolaborasi lintas sektor, dukungan hukum, dan strategi berpusat pada peserta didik. Temuan tersebut berarti implementasi undang-undang harus menyasar lingkungan sosial, bukan hanya prosedur administratif. Sekolah memerlukan pendidikan antistigma, kebijakan antibullying yang sensitif disabilitas, pembelajaran tentang keberagaman, dan mekanisme dukungan sebaya. Guru serta pimpinan perlu menghindari praktik yang menempatkan peserta didik sebagai beban atau objek belas kasihan. Keadilan sosial tercapai ketika perbedaan diakui sebagai bagian normal dari komunitas belajar. Dengan demikian, perubahan budaya harus menjadi indikator implementasi yang dinilai melalui rasa aman, penerimaan, partisipasi, dan pengalaman diskriminasi peserta didik.

Pembiayaan menjadi syarat material yang menentukan apakah kewajiban hukum dapat dilaksanakan. Suwarta et al. (2025) menegaskan masih adanya keterbatasan sumber daya dan kebutuhan penguatan dukungan pemerintah dalam pendidikan inklusif Indonesia. Walaupun Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 mengatur dukungan anggaran atau bantuan pendanaan, sekolah memerlukan formula yang mampu menangkap biaya tambahan berdasarkan kebutuhan. Pengadaan ramp, lift, juru bahasa isyarat, perangkat aksesibel, asesmen, atau tenaga pendamping memiliki struktur biaya berbeda. Jika pembiayaan hanya mengikuti jumlah siswa, sekolah dapat terdorong membatasi penerimaan peserta didik dengan kebutuhan dukungan tinggi. Karena itu, mekanisme pembiayaan harus bersifat afirmatif dan dapat digunakan secara fleksibel. Akuntabilitas juga perlu menilai manfaat belanja terhadap akses dan partisipasi, bukan hanya kepatuhan administrasi, sehingga anggaran benar-benar menjadi instrumen pemenuhan hak secara berkelanjutan.

Bukti terbaru memperlihatkan bahwa kesenjangan kebijakan-praktik tetap berlangsung meskipun perangkat hukum semakin lengkap. Lestari dan Herawati (2025) menemukan hambatan berupa infrastruktur yang belum aksesibel, keterbatasan kompetensi pendidik, dan stigma sosial dalam pemenuhan hak pendidikan penyandang disabilitas. Hal ini menunjukkan bahwa tahap berikutnya bukan menambah regulasi tanpa henti, melainkan memperkuat kapasitas implementasi dan penegakan. Pemerintah perlu menyusun peta kepatuhan nasional yang menggabungkan data sarana, guru, ULD, akomodasi, pengaduan, dan hasil belajar. Pengawasan harus menggunakan pendekatan berbasis risiko sehingga daerah atau institusi dengan kesenjangan besar memperoleh intervensi lebih intensif. Sanksi administratif harus disertai dukungan perbaikan, sedangkan pelanggaran yang merugikan peserta didik memerlukan pemulihan individual. Kombinasi dukungan, transparansi, dan penegakan akan membuat kewajiban hukum memiliki konsekuensi nyata secara konsisten, transparan, adil, dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, analisis menunjukkan bahwa implementasi Undang-Undang Disabilitas harus bergerak dari paradigma kepatuhan formal menuju akuntabilitas berbasis hak. Iswanto (2025) menunjukkan bahwa pengarusutamaan pendidikan bagi penyandang disabilitas membutuhkan implementasi kebijakan yang konsisten pada tingkat sekolah dasar. Temuan ini memperkuat kebutuhan model tata kelola terpadu yang menghubungkan regulasi, anggaran, sumber daya manusia, layanan pendukung, data, dan partisipasi penyandang disabilitas. Keberhasilan tidak cukup diukur melalui jumlah sekolah inklusif atau ULD yang dibentuk, tetapi melalui perubahan kesempatan nyata peserta didik untuk belajar dan berkembang. Indikator nasional seharusnya mencakup akses, kehadiran, retensi, kemajuan belajar, partisipasi, pemenuhan akomodasi, keamanan, dan kepuasan peserta didik. Dengan orientasi tersebut, keadilan sosial menjadi hasil yang dapat diukur, bukan sekadar prinsip normatif dalam dokumen kebijakan nasional secara konsisten dan berkelanjutan.

KESIMPULAN

Implementasi Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 telah menghasilkan kemajuan penting dalam pengakuan hak pendidikan penyandang disabilitas, terutama melalui penguatan kewajiban akomodasi yang layak, dukungan kelembagaan, dan regulasi teknis. Namun, analisis menunjukkan bahwa jaminan normatif belum sepenuhnya berubah menjadi pengalaman belajar yang setara. Kesenjangan masih muncul pada aksesibilitas, kompetensi guru, Unit Layanan Disabilitas, pembiayaan, infrastruktur, budaya sekolah, serta mekanisme pengaduan. Karena itu, keberhasilan implementasi harus dinilai berdasarkan dampak nyata terhadap partisipasi, retensi, capaian belajar, keamanan, kemandirian, dan martabat peserta didik penyandang disabilitas, bukan hanya keberadaan program atau kepatuhan administratif.

Pemenuhan hak belajar yang berkeadilan sosial membutuhkan harmonisasi regulasi dengan standar layanan minimum yang jelas dan dapat diukur. Pemerintah pusat perlu memperkuat mekanisme redistribusi sumber daya bagi daerah berkapasitas rendah, sementara pemerintah daerah harus memastikan ULD, tenaga profesional, pendanaan afirmatif, dan supervisi tersedia secara berkelanjutan. Satuan pendidikan perlu memiliki prosedur asesmen kebutuhan dan akomodasi individual, pengembangan profesional guru, sistem pengaduan aksesibel, serta audit aksesibilitas berkala. Partisipasi peserta didik, keluarga, dan organisasi penyandang disabilitas harus ditempatkan sebagai unsur wajib dalam perencanaan dan evaluasi agar kebijakan tidak bersifat paternalistik serta benar-benar merespons hambatan yang dialami pengguna layanan.

Dengan demikian, rekonstruksi implementasi tidak terutama memerlukan penambahan norma baru, melainkan konsistensi antara hak, pembiayaan, kapasitas, pengawasan, dan pemulihan. Negara perlu membangun sistem data yang mampu menelusuri pemenuhan akomodasi, pola pengaduan, kesenjangan wilayah, dan hasil belajar untuk mendukung kebijakan berbasis bukti. Penelitian lanjutan perlu menguji implementasi secara empiris melalui pengalaman peserta didik pada berbagai ragam disabilitas, jenjang pendidikan, dan wilayah agar dapat mengidentifikasi bentuk diskriminasi yang belum terlihat dalam dokumen. Ketika keberhasilan kebijakan diukur dari kemampuan peserta didik hadir, berpartisipasi, belajar, dan berkembang secara bermartabat, Undang-Undang Disabilitas dapat berfungsi sebagai instrumen transformasi menuju sistem pendidikan Indonesia yang inklusif dan berkeadilan sosial.

DAFTAR REFERENSI

1. Amnesti, S. K. W., Jundiani, Zulaichah, S., Mohd Noh, M. S., & Fitriyah, L. (2023). Higher education with disabilities policy: Ensuring equality inclusive education in Indonesia, Singapore and United States. Journal of Human Rights, Culture and Legal System, 3(3). https://doi.org/10.53955/jhcls.v3i3.135
2. Cabatay, M., Hermanto, H., & Aningrum, R. (2024). Contributing factors to the progress of inclusive education implementation in Indonesia. INKLUSI, 11(1), 45–62. https://doi.org/10.14421/ijds.110103
3. De Beco, G. (2022). The right to 'inclusive' education. The Modern Law Review, 85(6), 1329–1356. https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742
4. Fatriani, F., & Nurhayani, N. Y. (2023). Educational rights for children with special needs through joint monitoring in inclusive education. ADLIYA: Jurnal Hukum dan Kemanusiaan, 16(2), 121–136. https://doi.org/10.15575/adliya.v16i2.21334
5. Fauziyah, N., Maruf, N., Wardana, D. J., Azis, F., Bahar, E. E., & Husniati, A. (2025). Evaluating inclusive education initiatives in Indonesia: From policy to practice. Educational Process: International Journal, 16, e2025232. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.232
6. Hadianto, R., Haerani, & Rauzi, F. (2024). Perlindungan hukum terhadap penyandang disabilitas dalam memenuhi hak pendidikan inklusif ditinjau dari Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Unizar Recht Journal, 3(3), 483–492. https://doi.org/10.36679/urj.v3i3.212
7. Hardy, I., & Woodcock, S. (2024). Inclusive education policies – objects of observance, omission, and obfuscation: Ten years on…. International Journal of Inclusive Education, 28(13), 3234–3252. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697
8. Ishartiwi. (2023). Fungsi Unit Layanan Disabilitas dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif. JPK (Jurnal Pendidikan Khusus), 19(1). https://doi.org/10.21831/jpk.v19i1.61202
9. Iswanto, D. (2025). Pengarusutamaan pendidikan bagi penyandang disabilitas: Implementasi kebijakan sekolah dasar inklusif di Kota Malang. Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan, 18(1). https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1092
10. Kikabhai, N. (2022). How educational systems respond to diversity, inclusion and social justice: Disability, power, discipline, territoriality and deterritorialization. The British Journal of Sociology, 73(4), 685–698. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12969

11. Lestari, E. Y., Diamantina, A., Maskur, M. A., & Santi, Y. (2024). Reformulasi peraturan tentang disabilitas dalam bidang pendidikan berdasarkan nilai keadilan sosial. Litigasi, 25(2), 150–171. https://doi.org/10.23969/litigasi.v25i2.18342
12. Lestari, E. Y., & Herawati, R. (2025). Ensuring the educational rights of persons with disabilities: Challenges and solutions in achieving socially just inclusive education in Indonesia. Jurnal Hukum Progresif, 13(2), 285–312. https://doi.org/10.14710/jhp.13.2.285-312
13. Moleong, L. J. (2022). Metodologi penelitian kualitatif (Edisi revisi, Cetakan ke-41). PT Remaja Rosdakarya.
14. Page, A., Barr, M., Rendoth, T., Roche, L., Foggett, J. L., Leonard, C., & Duncan, J. (2024). Making reasonable adjustments for students with disability in Australian mainstream classrooms: A scoping review. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 48(1), 46–63. https://doi.org/10.1017/jsi.2024.1
15. Pahleviannur, M. R., De Grave, A., Saputra, D. N., Mardianto, D., Hafrida, L., Bano, V. O., Susanto, E. E., Mahardhani, A. J., Amruddin, Alam, M. D. S., Lisya, M., Ahyar, D. B., & Sinthania, D. (2022). Metodologi penelitian kualitatif. Pradina Pustaka.
16. Rrofiah, K., Ngenge, R. T., & Sujarwanto. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. International Journal of Special Education, 38. https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18
17. Somad, A., Haryanto, S., & Darsinah. (2024). Inclusive education for special needs students in Indonesia: A review of policies, practices and challenges. JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan), 9(2), 1024–1035. https://doi.org/10.31851/jmksp.v9i2.16192
18. Suwarta, N., Fradana, A. N., Astutiek, D., Salim, A., Susilo, J., & Koesbandriyo, B. (2025). Bridging gaps in government policies for inclusive education in Indonesia. Academia Open, 10(1). https://doi.org/10.21070/acopen.10.2025.10485
19. Wulandari, S., Suprapti, S., & Kartono, D. T. (2022). Desentralisasi penyediaan program pendidikan inklusif bagi penyandang disabilitas di Indonesia: Systematic literature review. Publisia: Jurnal Ilmu Administrasi Publik, 7(2), 269–288. https://doi.org/10.26905/pjiap.v7i2.8484
20. Indonesia. (2016). Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas.
21. Indonesia. (2020). Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas.
22. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi.