

REPRESENTASI SPANYOL DALAM KURIKULUM SEJARAH SMA DI ASIA TENGGARA: STUDI KOMPARASI INDONESIA, MALAYSIA, DAN FILIPINA

Risdam Habibi Hasibuan^{1*}, Rahmi Seri Hanida²

¹Program Studi Pendidikan Sejarah, Universitas Samudera, ²Pendidikan PGMI, STAIN Mandailing Natal

Corresponding author: risdamhabibihaiquan@unsam.ac.id

Abstract

This study aims to analyze and compare the representation of Spain in high school history curricula across three Southeast Asian countries Indonesia, Malaysia, and the Philippines and to explain the determining factors behind those differences. Using a comparative library research method, with content analysis and critical discourse analysis applied to official curriculum documents and government-issued textbooks, this study is grounded in three theoretical frameworks: collective memory theory, curriculum as social construction, and postcolonialism in history education. Findings reveal a dramatic disparity: Spain occupies less than 2% of Indonesia's Kurikulum Merdeka content, approximately 3–5% in Malaysia's KSSM Sejarah, and 40–60% of the Philippines' K–12 Araling Panlipunan. This disparity is not merely a reflection of different historical facts, but of fundamentally different national memory construction projects in each country. The absence of Spain in Indonesian and Malaysian curricula constitutes a form of structural selective amnesia reinforcing dominant national narratives, while the Philippines' complex-ambivalent representation reflects an unfinished decolonization of its educational system. This study argues for the integration of a shared Southeast Asian regional perspective in ASEAN national history curricula.

Keywords: history curriculum; textbook; colonialism; Spain; Southeast Asia; comparative study; postcolonialism; selective amnesia

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis dan membandingkan representasi Spanyol dalam kurikulum sejarah SMA di Indonesia, Malaysia, dan Filipina, serta menjelaskan faktor-faktor penentunya. Menggunakan metode studi komparasi berbasis pustaka dengan analisis isi dan analisis wacana kritis terhadap dokumen kurikulum resmi dan buku teks pemerintah, penelitian ini berpijak pada tiga kerangka teori: teori memori kolektif, kurikulum sebagai konstruksi sosial, dan postkolonialisme dalam pendidikan sejarah. Temuan menunjukkan disparitas dramatis: Spanyol hanya menempati kurang dari 2% konten Kurikulum Merdeka Indonesia, sekitar 3–5% dalam KSSM Sejarah Malaysia, dan 40–60% dalam K–12 Araling Panlipunan Filipina. Disparitas ini bukan sekadar cerminan perbedaan fakta historis, melainkan perbedaan proyek konstruksi memori nasional yang fundamental di masing-masing negara. Ketidakhadiran Spanyol dalam kurikulum Indonesia dan Malaysia merupakan bentuk selective amnesia struktural yang memperkuat narasi nasional dominan, sementara representasi kompleks-ambigu Filipina mencerminkan dekolonisasi sistem pendidikannya yang belum tuntas. Penelitian ini berargumen perlunya integrasi perspektif regional Asia Tenggara yang bersama dalam kurikulum sejarah nasional negara-negara ASEAN.

Kata Kunci: kurikulum sejarah; buku teks; kolonialisme; Spanyol; Asia Tenggara; studi komparasi; postkolonialisme; selective amnesia

©Pendidikan Sejarah FKIP UM Palembang

DOI: <https://doi.org/10.32502/jdh.v6i1.11151>

A. PENDAHULUAN

Penelitian ini bertujuan membandingkan representasi Spanyol dalam kurikulum sejarah SMA di Indonesia, Malaysia, dan Filipina, serta mengidentifikasi faktor-faktor yang menjelaskan perbedaan representasi tersebut. Tiga pertanyaan sentral yang dijawab adalah: (1) bagaimana Spanyol direpresentasikan dalam kurikulum dan buku teks sejarah ketiga negara? (2) apa persamaan dan perbedaannya? dan (3) faktor apa yang menentukan disparitas tersebut? Kajian ini penting karena kurikulum sejarah bukan sekadar daftar fakta kronologis, melainkan arena di mana identitas nasional, memori kolektif, dan relasi kekuasaan dinegosiasikan dan direproduksi setiap generasi (Apple, 2004; Nora, 1989).

Spanyol dipilih sebagai fokus kajian karena posisinya yang unik di kawasan. Kekuatan kolonial ini meninggalkan bekas sangat dalam di Filipina selama 333 tahun (1565–1898), namun nyaris tidak hadir dalam sejarah langsung Indonesia dan Malaysia (Aguilar, 2005). Perbedaan intensitas pengalaman historis ini menciptakan kondisi komparasi yang ideal untuk menguji proposisi bahwa representasi dalam kurikulum mencerminkan kebutuhan identitas nasional masa kini, bukan semata-mata akurasi historis (Foster & Crawford, 2006; Halbwachs, 1992). Penelitian berbasis studi pustaka ini menganalisis dokumen kurikulum resmi dan buku teks terbitan pemerintah ketiga negara, dilengkapi literatur akademik sebagai basis analisis kritis (Krippendorff, 2004).

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan desain studi komparasi kualitatif berbasis studi pustaka (*comparative library research*). Sumber data primer adalah dokumen kurikulum resmi: Kurikulum Merdeka (Kementerian Pendidikan, 2022), KSSM Sejarah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017), dan K-12 Araling Panlipunan (Department of Education Philippines, 2016).

beserta buku teks sejarah SMA terbitan pemerintah masing-masing negara. Sumber data sekunder adalah literatur akademik yang menganalisis kurikulum, historiografi, dan pendidikan sejarah di ketiga negara.

Analisis dilakukan melalui dua metode yang bersifat komplementer. Pertama, analisis isi digunakan untuk mengukur kuantitas (jumlah halaman, frekuensi kata kunci), mengidentifikasi jenis konten (narasi peristiwa, analisis dampak, penilaian moral), dan memetakan topik yang hadir versus absen (*absence analysis*) (Krippendorff, 2004).

Kedua, analisis wacana kritis digunakan untuk membaca framing evaluatif (positif/negatif/netral), perspektif narasi (dari sudut pandang siapa peristiwa diceritakan), serta ideologi yang terkandung dalam pilihan kata dan struktur argument (Fairclough, 1995). Perbandingan dilakukan atas lima dimensi yang konsisten: kuantitas, framing, perspektif, kontekstualisasi, dan kelengkapan. Validitas penelitian dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu setiap klaim dikonfirmasi dari minimal dua dokumen berbeda (Creswell, 2014).

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Indonesia: Spanyol sebagai Aktor Terpinggirkan

Rumusan masalah pertama terjawab dengan temuan yang tegas: Spanyol hampir tidak hadir dalam kurikulum sejarah Indonesia. Kurikulum Merdeka hanya mengalokasikan kurang dari 2% konten sejarah sekitar 3–5 halaman dari 300+ halaman buku teks — untuk topik yang berkaitan dengan Spanyol, berbanding sangat jauh dengan puluhan bab yang didedikasikan untuk VOC dan penjajahan Belanda (Kementerian Pendidikan, 2022; Niara et al., 2025). Spanyol hanya muncul dalam dua konteks teknis yang sangat terbatas, yaitu Perjanjian Tordesillas (1494) dan Perjanjian Saragosa (1529) sebagai latar pembagian wilayah kolonial Eropa, serta Ekspedisi

Magellan-Elcano (1519–1522) sebagai peristiwa navigasi global.

Temuan ini secara kritis mengonfirmasi proposisi bahwa bangsa-bangsa mengingat masa lalu berdasarkan relevansi identitas masa kini, bukan berdasarkan signifikansi historis yang objektif (Halbwachs, 1992; Nora, 1989). Kontak Spanyol-Nusantara di Maluku adalah fakta yang terdokumentasi, namun narasi skematis Indonesia dibangun di atas perlawanan terhadap Belanda sehingga kekuatan kolonial lain secara struktural tidak mendapat tempat (Wertsch, 2002). Ketidakhadiran Spanyol bukan penghapusan yang disengaja, melainkan hasil logis dari prioritas naratif yang telah tertanam dalam arsitektur kurikulum sebuah bentuk selective amnesia yang bersifat fungsional (Foster & Crawford, 2006).

Lebih jauh, framing yang digunakan terhadap Spanyol bersifat netral-faktual tanpa penilaian moral apa pun, yang menunjukkan bahwa kurikulum Indonesia bahkan tidak memosisikan Spanyol sebagai ancaman yang layak dilawan. Kondisi ini berbeda signifikan dari framing terhadap Belanda yang sarat narasi penindasan dan perlawanan (Arviansyah et al., 2023; Lestari & Bahri, 2024).

Ketidakmampuan kurikulum menghadirkan framing kritis terhadap Spanyol bukan hanya persoalan kelengkapan konten, melainkan cerminan dari kegagalan struktural dalam mengembangkan perspektif kawasan Asia Tenggara yang lebih inklusif. Riset diperkuat oleh temuan yang menyatakan bahwa narasi-narasi yang tidak mendapat dukungan struktural melalui konten kurikulum, materi ajar, dan panduan guru akan secara otomatis terpinggirkan, bahkan ketika relevansinya historis tidak diragukan (Hasibuan et al., 2025).

Dari sisi absence analysis, ketiadaan tiga topik kunci sangat mencolok: pendudukan Spanyol di Filipina dan implikasinya bagi kawasan Asia Tenggara yang seharusnya relevan dalam konteks ASEAN; persaingan Spanyol-Portugis di Maluku dalam dimensi politik lokal kerajaan Nusantara; serta warisan budaya

Spanyol di wilayah Sangir-Talaud yang secara geografis merupakan bagian dari Indonesia sendiri. Ketiadaan ini bukan akibat keterbatasan ruang halaman, melainkan akibat seleksi ideologis yang menentukan pengetahuan mana yang layak diajarkan kepada generasi penerus (Apple, 2004).

2. Malaysia: Spanyol sebagai Ancaman Regional yang Terbatas

Representasi Spanyol di Malaysia menunjukkan posisi intermediat yang lebih dapat dijelaskan secara teori daripada tampaknya. KSSM mengalokasikan 3–5% konten (8–12 halaman) untuk topik Spanyol, mencakup era penjelajahan Eropa, pendudukan Spanyol di Filipina dalam konteks kolonialisme Asia Tenggara, dan persaingan kekuasaan maritim kawasan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Porsi yang lebih besar dari Indonesia ini bukan cerminan sikap kritis yang lebih baik, melainkan konsekuensi langsung dari pilihan KSSM menjadikan Asia Tenggara sebagai konteks utama narasi sejarahnya.

Secara kritis, temuan ini membuktikan bahwa buku teks Malaysia tidak dibentuk oleh pertimbangan historis yang komprehensif, melainkan oleh ideologi ketuanan Melayu yang menentukan relevansi setiap konten berdasarkan keterhubungannya dengan identitas Melayu-Islam (Ting, 2009). Spanyol mendapat tempat bukan karena relevansinya terhadap pengalaman langsung Malaysia, melainkan karena kegunaannya untuk memperkuat narasi 'kawasan Asia Tenggara yang terancam kolonialisme Eropa'. Konten kurikulum terbukti merupakan hasil negosiasi politik identitas yang terus berlangsung, bukan rekonstruksi historis yang netral (Milner & Wong, 2024).

Framing kritis-regional yang digunakan terhadap Spanyol memang lebih bernuansa negatif dari Indonesia, namun tetap tidak berkembang menjadi analisis mendalam tentang dampak kolonialisme Spanyol terhadap masyarakat Filipina atau kawasan secara keseluruhan (Blackburn & Wu, 2019). Ini

mengungkap kontradiksi mendasar dalam kurikulum Malaysia: di satu sisi KSSM mengklaim orientasi regional, tetapi di sisi lain representasinya tentang Spanyol tetap superfisial karena tidak ada kepentingan identitas Melayu yang cukup kuat untuk mendorong pendalaman narasi (Ayup & Maiddin, 2024; Aziz & Ismail, 2007). Dekolonisasi kurikulum Malaysia pasca-kemerdekaan terbukti berhenti di batas narasi nation-building Melayu tanpa melangkah lebih jauh menuju perspektif regional yang benar-benar inklusif (Blackburn & Wu, 2019).

Temuan ini juga menjawab pertanyaan mengapa Malaysia dengan tradisi historiografi kolonial yang lebih kaya dari Indonesia tetap tidak menghasilkan representasi Spanyol yang lebih substansial dalam kurikulumnya. Porsi yang diberikan untuk berbagai kekuatan kolonial dalam buku teks berkorelasi kuat dengan seberapa relevan kekuatan tersebut bagi pembentukan identitas nasional kontemporer (Mansor et al., 2013). Buku teks menempatkan konteks Melayu-Islam sebagai kerangka utama dalam membaca seluruh sejarah kolonial, sehingga kekuatan yang tidak bersentuhan langsung dengan Semenanjung Melayu seperti Spanyol mendapat posisi yang perifer secara sistematis (Min, 2012).

3. Filipina: Spanyol sebagai Fondasi Identitas yang Belum Didekolonisasi

Representasi Spanyol di Filipina menghasilkan temuan yang paling kompleks. K-12 Araling Panlipunan mengalokasikan 40–60% seluruh konten Sejarah Filipina untuk periode kolonial Spanyol (Department of Education Philippines, 2016). Ini bukan sekadar perbedaan kuantitas dari Indonesia dan Malaysia ini adalah perbedaan yang bersifat paradigmatis. Spanyol bukan sekadar topik dalam kurikulum Filipina, ia adalah kerangka epistemologis di mana seluruh sejarah nasional Filipina dipahami, dikonstruksi, dan diajarkan.

Secara kritis, keluasan representasi ini justru mengungkap ketegangan yang mendalam

di bawah permukaannya. Kajian terhadap buku teks Araling Panlipunan menunjukkan bahwa 'narrative of the struggle for freedom' yang disajikan, meskipun historis tepat, mengadopsi pendekatan linear yang terlalu berfokus pada tokoh politik Magellan, Lapulapu, Rizal, Bonifacio sambil mengabaikan dimensi sosial, gender, dan pengalaman rakyat jelata (Diokno et al., 2022). Kondisi ini mengonfirmasi kritik fundamental yang telah lama diajukan, bahwa pendidikan tentang kolonialisme di Filipina masih menghasilkan warga yang tereduksi tentang narasi elite, bukan warga yang memahami akar struktural ketidakadilan kolonial yang masih berdampak hingga hari ini (Constantino, 1966).

Framing kompleks-ambigu yang ditemukan Spanyol sebagai penindas sekaligus pembentuk identitas merupakan cerminan dari hibriditas postkolonial, yaitu kondisi di mana identitas suatu bangsa terbentuk dalam negosiasi yang tidak tuntas antara warisan kolonial dan aspirasi kemerdekaan (Bhabha, 1994). Kerangka pikir kaum ilustrado yang terdidik oleh Spanyol namun menentangnya terbukti masih mendominasi konstruksi narasi dalam buku teks Filipina (Aguilar, 2005). Akibatnya, kurikulum menghasilkan representasi yang ambigu: Spanyol adalah 'musuh yang membentuk kita', sebuah posisi yang secara ideologis tidak stabil dan secara pedagogis mengajarkan kompleksitas tanpa menyediakan kerangka analitis yang memadai untuk memahaminya (Diokno et al., 2022; Said, 1978).

Temuan tentang Filipina ini menjawab pertanyaan yang lebih luas: apakah porsi yang lebih besar otomatis berarti kualitas representasi yang lebih baik? Jawabannya adalah tidak. Kurikulum Filipina memiliki kuantitas yang jauh lebih besar, namun tetap menghadapi masalah kualitas yang serius berupa dominasi narasi elite, minimnya perspektif gender dan kelas sosial, dan kecenderungan memperiodisasi sejarah berdasarkan referensi kolonial yang justru

mengabadikan kerangka berpikir kolonial itu sendiri (Constantino, 1966; Diokno et al., 2022). Ini merupakan temuan penting yang membedakan penelitian ini dari kajian terdahulu yang cenderung mengasosiasikan banyaknya pembahasan dengan kualitas pembahasan.

4. Analisis Komparasi

Rumusan masalah ketiga faktor apa yang menjelaskan perbedaan representasi dijawab melalui analisis komparasi sistematis. Tabel berikut merangkum temuan lintas tiga negara:

Dimensi	Indonesia	Malaysia	Filipina
Porsi konten	< 2%	3–5%	40–60%
Framing	Netral-faktual	Kritis-regional	Kompleks-ambigu
Perspektif	Nasional-Indonesia	Regional-Melayu	Heroik-nasionalis
Perlawanan rakyat	Hampir absen	Minimal	Sangat menonjol
Kontekstualisasi	Sangat terbatas	Terbatas	Substantif
Warisan budaya	Tidak ada	Tidak ada	Dibahas luas

Tabel 1. Perbandingan Representasi Spanyol di Tiga Negara

Empat faktor yang saling berinteraksi dapat menjelaskan pola pada Tabel 1, dan masing-masing diuji melalui kerangka teori yang digunakan.

Faktor 1. Intensitas pengalaman kolonial langsung. Ini adalah faktor paling determinan. Filipina mengalami 333 tahun kolonialisme langsung yang mengubah agama, bahasa, dan struktur sosial secara fundamental (Aguilar, 2005; Constantino, 1966). Indonesia dan Malaysia tidak pernah dijajah Spanyol secara langsung. Memori kolektif hanya bertahan ketika ada komunitas ingatan yang aktif memeliharanya, dan komunitas tersebut hanya ada di Filipina (Halbwachs, 1992). Tanpa pengalaman langsung, tidak ada dorongan organik untuk mempertahankan narasi Spanyol dalam kurikulum nasional.

Faktor 2. Proyek konstruksi identitas nasional. Ini adalah faktor paling kritis secara teoretis karena menghubungkan kurikulum

langsung dengan kepentingan kekuasaan (Apple, 2004). Indonesia membangun identitas nasional di atas perlawanan terhadap Belanda; Malaysia di atas kejayaan Melayu dan perlawanan terhadap Inggris (Blackburn & Wu, 2019; Ting, 2009) Filipina di atas pengalaman dan perlawanan terhadap Spanyol (Constantino, 1966; Diokno et al., 2022). Spanyol bukan hanya tidak relevan bagi narasi Indonesia dan Malaysia ia secara aktif tidak dibutuhkan untuk mendukung narasi kebangsaan yang sudah mapan, sebuah mekanisme selective amnesia yang bersifat fungsional (Foster & Crawford, 2006). Tanpa kebutuhan identitas yang mendorongnya, narasi historis manapun akan terpinggirkan dari kurikulum (Hasibuan et al., 2025).

Faktor 3. Arsitektur ideologis kurikulum. Kurikulum Merdeka Indonesia menekankan kompetensi dalam bingkai nasionalisme Belanda-sentris (Niara et al., 2025); KSSM Malaysia diorganisasi oleh logika ketuanan Melayu (Milner & Wong, 2024; Ting, 2009); K-12 Filipina menjadikan narasi perjuangan kemerdekaan sebagai fondasi kewarganegaraan kritis (Department of Education Philippines, 2016; Diokno et al., 2022). Arsitektur ideologis ini bukan epifenomena, melainkan penentu struktural yang menentukan topik mana yang mendapat ruang luas, topik mana yang terpinggirkan, dan topik mana yang tidak pernah muncul sama sekali (Apple, 2004; Said, 1978).

Faktor 4. Kelembagaan historiografi akademik. Buku teks tidak dibuat dalam ruang kosong; ia mencerminkan tradisi historiografi akademik yang tersedia sebagai sumber pengetahuan (Foster & Crawford, 2006). Filipina memiliki tradisi historiografi tentang periode Spanyol yang sangat kaya, dari Constantino (1966) hingga Aguilar (2005) dan Diokno dkk. (2022), yang menjadi reservoir pengetahuan bagi penulis buku teks. Malaysia memiliki tradisi historiografi yang cukup aktif, sebagaimana terlihat dari produktivitas sarjana seperti Ting (2009), Blackburn (2019), dan Milner (2024). Indonesia hampir tidak memiliki tradisi

historiografi khusus tentang Spanyol, yang menjelaskan mengapa kekosongan kurikuler begitu total dan jarang dipertanyakan dalam wacana akademik domestic (Lestari & Bahri, 2024).

Keempat faktor tersebut membentuk siklus yang saling memperkuat: ketiadaan pengalaman kolonial langsung menghasilkan ketiadaan kebutuhan identitas; ketiadaan kebutuhan identitas menghasilkan ketiadaan dukungan kebijakan kurikulum; ketiadaan dukungan kebijakan menghasilkan kelangkaan historiografi akademik; dan kelangkaan historiografi menghasilkan ketiadaan basis pengetahuan untuk membangun representasi kurikuler. Siklus ini menjelaskan mengapa perbedaan antara Indonesia dan Filipina begitu dramatis, dan mengapa intervensi yang bersifat additive sekadar menambahkan konten Spanyol ke dalam kurikulum yang ada tidak akan cukup tanpa perubahan pada arsitektur ideologis yang mendasarinya (Apple, 2004; Bhabha, 1994; Hasibuan et al., 2025).

D. KESIMPULAN

Penelitian ini menghasilkan tiga temuan pokok yang menjawab seluruh rumusan masalah. Pertama, representasi Spanyol dalam kurikulum sejarah SMA berbeda secara dramatis di tiga negara: Indonesia menempatkannya sebagai aktor terpinggirkan (< 2%, framing netral-faktual), Malaysia sebagai ancaman regional yang terbatas (3–5%, framing kritis-regional), dan Filipina sebagai fondasi identitas nasional (40–60%, framing kompleks-ambigu). Kedua, perbedaan ini tidak disebabkan oleh perbedaan akses terhadap pengetahuan historis, melainkan oleh perbedaan proyek konstruksi memori kolektif nasional yang fundamental sebuah temuan yang mengafirmasi secara empiris argumen bahwa kurikulum adalah konstruksi sosial-ideologis, bukan cermin netral dari masa lalu. Ketiga, di balik perbedaan kuantitas, ketiga kurikulum berbagi satu kelemahan struktural yang sama: Spanyol dan kolonialisme secara umum belum

direpresentasikan dari perspektif kawasan Asia Tenggara yang bersama, melainkan masing-masing dari perspektif nasional yang sempit.

Implikasi teoretis yang paling signifikan adalah bahwa teori selective amnesia dan lieux de mémoire terbukti relevan tidak hanya untuk menjelaskan apa yang dilupakan, tetapi juga untuk menjelaskan mengapa pelupaan itu bersifat asimetris. Peristiwa historis yang sama dapat menjadi fondasi identitas nasional satu bangsa (Filipina), menjadi catatan kaki kawasan bagi bangsa lain (Malaysia), atau benar-benar lenyap dari memori kurikuler bangsa yang ketiga (Indonesia). Asimetri ini bukan anomali, melainkan bukti bahwa kurikulum adalah instrumen produksi memori yang dioperasikan oleh kepentingan identitas nasional;

Implikasi praktis penelitian ini mencakup tiga agenda mendesak. Pertama, perspektif sejarah kawasan harus diintegrasikan dalam kurikulum Indonesia dan Malaysia, karena pengalaman Filipina di bawah Spanyol adalah bagian dari warisan bersama Asia Tenggara yang relevan untuk membangun kesadaran regional dalam konteks ASEAN dan ketidakhadiran perspektif ini adalah blind spot yang berimplikasi serius pada kualitas warga negara regional yang dihasilkan. Kedua, kurikulum Filipina perlu bergerak melampaui kuantitas menuju kualitas representasi yang lebih dekolonial, yaitu menggeser dari narasi elite ilustrado menuju pengalaman rakyat jelata, perempuan, dan kelompok terpinggirkan selama masa colonial. Ketiga, penelitian lanjutan dengan data primer diperlukan untuk mengukur sejauh mana kurikulum tertulis diterjemahkan menjadi pengetahuan yang benar-benar dimiliki oleh generasi penerus di ketiga negara, mengingat gap yang signifikan antara intended curriculum dan learned curriculum.

Secara lebih luas, penelitian ini mengajukan argumen normatif yang mendesak: dalam era ASEAN Community, ketidakmampuan kurikulum nasional untuk saling mengakui pengalaman historis sesama negara anggota adalah defisit yang serius, bukan hanya secara

pedagogis tetapi juga secara politis. Bangsa yang tidak diajarkan untuk memahami sejarah tetangganya akan kesulitan membangun solidaritas kawasan yang autentik dan melampaui kepentingan nasional sempit, dan tanggung jawab untuk mengubah kondisi ini terletak pada kebijakan kurikulum masing-masing negara.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, R., & Agustina, E. (2025). Membaca masa lalu, menulis masa depan: Pendidikan sejarah sebagai aksi kritis. *Danadyaksa Historica*, 5(2), 90–103. <https://doi.org/10.32502/jdh.v5i2>
- Aguilar, F. V., Jr. (2005). Tracing origins: 'Ilustrado' nationalism and the racial science of migration waves. *Journal of Asian Studies*, 64(3), 645–675. <https://doi.org/10.1017/S0021911805001634>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Arviansyah, M. R., Hudaidah, H., & Pahlepi, M. R. (2023). Australia dalam bingkai kolonialisasi dan keterlibatannya dalam Perang Dunia. *Danadyaksa Historica*, 3(2), 118–128. <https://doi.org/10.32502/jdh.v3i2>
- Aryanto, D. (2023). Sejarah Pertempuran 10 November 1945 di Surabaya sebagai sumber belajar sejarah dalam upaya menumbuhkan kesadaran sejarah pada siswa tingkat menengah atas. *Danadyaksa Historica*, 3(1), 46–58. <https://doi.org/10.32502/jdh.v3i1>
- Ayup, S. N., & Maiddin, S. H. M. (2024). Challenges in the curriculum of the history of colonial Malaya 1863–1949. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 7(5), 185–197.
- <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2024.0794>
- Aziz, Z., & Ismail, N. A. N. (2007). Malaysian history curriculum: Implication of change. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 6(5), 177–187.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Blackburn, K., & Wu, J. (2019). *Decolonizing the history curriculum in Malaysia and Singapore*. Routledge.
- Constantino, R. (1966). The miseducation of the Filipino. *Monthly Review*.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Department of Education Philippines. (2016). *K to 12 curriculum guide: Araling Panlipunan*. DepEd.
- Diokno, M. S. I., Alvarez, K. C., Guiang, F. J. P. A., Ramos, D. P. G., & Viernes, A. F. (2022). The dilemma of Philippine history textbooks. FEU Public Policy Center. <https://publicpolicy.feu.org.ph>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foster, S. J., & Crawford, K. A. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*. Information Age Publishing.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1925)
- Hasibuan, R. H., Rambe, Y. M., & Hanida, R. S. (2025). Peace literacy education based on conflict experience in Aceh. *Keraton: Journal of*

- History Education and Culture, 7(1), 78–87.
<https://journal.univetbantara.ac.id/index.php/keraton/article/view/6898>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI. (2022). Capaian pembelajaran mata pelajaran sejarah SMA/MA. Kemdikbudristek.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran (DSKP) Sejarah Tingkatan 4 dan 5. KPM.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Sage.
- Lestari, D., & Bahri, B. (2024). Pembelajaran sejarah lokal dalam bingkai multikulturalisme. *Danadyaksa Historica*, 4(1), 66–84.
<https://doi.org/10.32502/jdh.v4i1>
- Mansor, S., Othman, M. R., & Paidi, Z. (2013). The teaching of colonial history in Malaysian secondary school history curriculum. *Journal of Education and Practice*, 4(27), 52–61.
- Milner, A., & Wong, W. W. (2024). Winstedt, colonialism and the Malaysian history wars. *Indonesia and the Malay World*.
<https://doi.org/10.1080/13639811.2024.2351280>
- Min, R. M. (2012). Nationhood and history education in Malaysia. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 34–52.
- Niara, K., Sugito, N., Aniroh, M., & Agustina, E. (2025). Nilai multikulturalisme dalam buku teks pelajaran Sejarah Indonesia: Analisis terhadap buku teks Sejarah Indonesia SMA Kelas XI. *Danadyaksa Historica*, 5(1), 18–36.
<https://doi.org/10.32502/jdh.v5i1>
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26, 7–24.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Setiawan, A., Rahayu, W., Qonita, A. T., & Susilo, A. (2025). Peran media pembelajaran sejarah dalam meningkatkan keterlibatan siswa. *Danadyaksa Historica*, 5(1), 1–7.
<https://doi.org/10.32502/jdh.v5i1>
- Ting, H. (2009). Malaysian history textbooks and the discourse of Ketuanan Melayu. In D. Goh, P. Holden, M. Gabrielpillai & K. G. Cheng (Eds.), *Race and multiculturalism in Malaysia and Singapore* (pp. 36–52). Routledge.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.