

# Impotensi dalam Pendidikan: Menelusuri Serpihan Filsafat Pendidikan Agamben

## (Impotence in Education: Tracing Fragments of Agamben's Philosophy of Education)

Made Pramono

Program Studi Ilmu Keolahragaan, Universitas Negeri Surabaya

Jalan Lidah Wetan, Surabaya 60213

Tel.: +62(031)7532571

Surel: madepramono@unesa.ac.id

Diterima: 13 Agustus 2023

Direvisi: 17 Agustus 2023

Disetujui: 25 Agustus 2023

### Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk membahas teori memikirkan kembali pendidikan dari Giorgio Agamben. Dalam teori memikirkan kembali pendidikan, Giorgio Agamben membawa sesuatu yang baru yang menekankan potensi hanya dapat dipikirkan dalam kaitannya dengan impotensi. Akibat jika potensi dan impotensi dipisahkan satu sama lain, pertama adalah sistem pendidikan bertingkat, yaitu sebagian peserta didik diperintahkan untuk mengaktualisasikan potensinya dalam bentuk tes yang terstandar dan sebagian lagi ditinggalkan oleh sistem tersebut. Kedua, impotensi berpikir memungkinkan untuk menemukan kembali keunikan pembelajaran di luar rumusan masalah pembelajaran. Tanpa konsep impotensi, wacana “anak jenius” menjadi terkomodifikasi sebagai kekuatan untuk dimanfaatkan dan diaktualisasikan atas nama kewirausahaan neoliberal. Kita dapat memperoleh kembali Jenius dan kaitannya dengan isu kebebasan pendidikan hanya dengan kembali ke impotensi.

**Kata kunci:** Giorgio Agamben, jenius, kebebasan, masyarakat pembelajar, potensi

### Abstract

This study aims to discuss Giorgio Agamben's rethinking education theory. In the theory of rethinking education, Giorgio Agamben emphasizes that potential can only be thought of in term of impotence. The results of the discussion find several points. First, when potency and impotency are separated from each other, it can be considered as a graded education system in which some students are instructed to actualize their potential in the form of standardized tests while others are abandoned by the system. Second, thinking impotence allows to rediscover the uniqueness of learning beyond the formulation of learning problems. Thus, without the concept of impotence, the discourse of 'child genius' becomes commodified as a force to be utilized and actualized in the name of neoliberal entrepreneurship. In short, we can reclaim genius and its relation to the issue of educational freedom only by returning to impotence.

**Keywords:** freedom, genius, Giorgio Agamben, learning society, potential



**PENDAHULUAN**

Di antara pemikiran Barat yang paling paradigmatik dari analisis filosofis Giorgio Agamben adalah tentang konsep potensialitas. Impotensialitas mendapat dampak filosofis khususnya bagaimana hal itu menjadi penangguhan indifferensial paradigmatik dari tanda keberadaan untuk Agamben. Impotensi menempati posisi ambigu dalam karya awal Agamben. Agamben mengkritik logikanya sambil mengaitkannya dengan kemungkinan cara berpikir di masa depan. Ide ini muncul sepenuhnya dalam *The Use of Bodies* yang menggerakkan perhatian menuju mode yang berada di luar penangguhan ontologi yang dilakukan oleh impotensi (Watkin 2021, 1). Konsep impotensialitas menjadi konsep ambigu sekaligus urgen dalam pemikiran filsafat pendidikan Agamben.

Lebih sering daripada tidak, pendidikan telah memperhatikan dirinya sendiri secara eksklusif dengan pertanyaan tentang potensi dan hubungannya dengan aktualitas. Misalnya, dalam praktiknya, tidak jarang mendengar guru prajabatan dan praktisi aktif, serta orang tua dan kepala sekolah, membuat pernyataan seperti “Saya ingin membantu siswa memenuhi potensi unik mereka dalam hidup.”

Tampaknya setiap pernyataan “visioner” tentang pendidikan, pada titik tertentu, harus mengacu pada konsep tersebut, tidak peduli seberapa kosongnya pemenuhan potensi. Faktanya, tuduhan utama yang berulang kali dilontarkan terhadap sistem sekolah sering kali justru mengarah pada poin ini: pendidikan tidak membantu siswa memenuhi potensi “yang diberikan Tuhan” mereka. Gerakan simultan terhadap ekonomi sekuler dan sakral tidak boleh diabaikan di atas. Pernyataan, untuk memenuhi potensi sama seperti kewajiban ekonomi seperti hak ilahi. Pendidikan harus memenuhi tugas yang membatasi suatu tempat antara misteri suci dan daya saing materi sekuler.

Jika potensi terletak di pusat perdebatan yang menghubungkan bersama ekonomi, pencapaian pribadi dan perbaikan sosial, itu adalah pertanyaannya. Sebagai filsuf pendidikan, harus berpaling untuk memahami episteme yang menginformasikan penyebaran potensi saat ini sebagai faktor kunci pendidikan dalam perlombaan daya saing global.

Karena pendidikan didominasi oleh pertanyaan “Bagaimana potensi dapat diubah menjadi aktualitas?” maka pertanyaan ini merepresi adanya hubungan potensi dengan impotensi kemampuan dengan ketidakmampuan. Meminggirkan masalah impotensi memiliki dampak drastis bagi pendidikan pada tiga tingkatan (Lewis 2014, 335–336):

**Tabel 1. Impotensi dalam Berbagai Tingkat**

Ketika potensi dipisahkan dari impotensi, kelebihan impotensi ini tidak hilang begitu saja tetapi diproyeksikan ke luar ke sisi lain, yang kemudian harus menjadi pembawa impotensi. Hasilnya adalah pengabaian pendidikan/pengorbanan pendidikan.	Hanya ketika potensi dan ketidakberdayaan dilihat sebagai hal yang saling mendukung barulah sah sepenuhnya berteori tentang pengalaman unik pendidikan studi. Dalam pengertian ini, perbedaan harus ditarik dari teori pembelajaran kontemporer, dengan tujuan dan bentuk output yang jelas. pengukuran, dan aktivitas studi yang jauh lebih ambigu.	Ketika impotensi menjadi konsep pendidikan, seseorang dapat kembali ke pertanyaan tentang Jenius.
Potensi - Impotensi = Pengorbanan	Impotensi + Potensi = Belajar	. Impotensialitas = Jenius

Bagi Giorgio Agamben, potensi bukan sekadar kapasitas, kecenderungan, atau kemampuan positif untuk mencapai tujuan tertentu melalui tindakan tertentu. Sebaliknya, potensi selalu sudah disertai dengan impotensi yang sama primordialnya. Agamben memulai refleksinya tentang potensi dengan pertanyaan yang agak sederhana, jika tidak naif: apa artinya ketika mengatakan “Saya bisa, saya tidak bisa?” (Agamben 1999, 177). Dari pembacaan rinci *De anima* karya Aristoteles, Agamben melanjutkan untuk menyatakan pengalaman “Saya bisa, saya tidak bisa” itu sebagai pengalaman potensi paradoks yang secara bersamaan merupakan kemampuan untuk melakukan dan tidak melakukan ini dan itu. Faktanya, “figur awal dari potensi” adalah “potensi untuk tidak menjadi” (Agamben 1999, 182) atau impotensi. Dinyatakan secara berbeda, “Saya bisa” adalah kemungkinan hanya selama seseorang tetap dalam kaitannya dengan “Saya tidak bisa.” Dengan melestarikan dirinya pada saat sebelum aktualisasi, potensi tetap tidak berdaya.

Dengan demikian, semua teori potensi (saya mampu x) juga harus dan sama-sama menjadi teori impotensi (saya mampu tidak melakukan x), jika tidak, potensi tidak dapat dibedakan dari aktualisasi. Bahkan, Agamben berpendapat bahwa “Potensi yang ada justru merupakan potensi yang tidak dapat dilewatkan ke dalam aktualitas” (Agamben, 1998) dan dengan demikian merupakan impotensi konstitutif. Menjadi “berpotensi” berarti “menjadi kekurangan diri sendiri, terkait dengan ketidakmampuan diri sendiri” (Agamben 1999, 182). Impotensi adalah pengalaman kekurangan tertentu: memiliki sesuatu yang tidak ada secara positif. Memiliki apa yang tidak ada menciptakan ruang untuk kontingensi dalam diri: “Saya” bisa menjadi sebaliknya daripada saat ini. Seperti yang dikemukakan Agamben, impotensi adalah “ambiguitas” atau “kekacauan yang tidak berdiferensiasi” (1999, 254) yang menolak perbedaan yang jelas antara keinginan dan tidak keinginan, penegasan dan negasi, kejadian dan nonkejadian yang terus membuka “spiral bercahaya dari kemungkinan” (1999, 257), yaitu kebebasan untuk menjadi daripada apa yang telah menjadi. Jadi, teka-teki potensi sebagai kemampuan untuk menjadi dan tidak menjadi ini atau itu terhubung bersama dalam rantai asosiasi timbal balik kontingensi, impotensi dan kebebasan: tiga istilah yang selalu dicurigai oleh pendidikan. Namun, dalam upayanya untuk mengatasi kontingensi (ketidakpastian) dengan kebutuhan (hasil yang dapat diprediksi), dalam keinginannya untuk memperjuangkan potensi (keinginan untuk mengaktualisasikan kekuatan seseorang) atas impotensi (pengakuan kontingensi kekuatan kita), dan sosial massa. Atas kebebasan individu, pendidikan telah mengorbankan impotensi dan janji tersembunyinya.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

### **Keadaan Kebutuhan Pendidikan**

Bagi Agamben, komunitas manusia membentuk dirinya melalui produksi perbedaan metafisik tertentu antara manusia dan hewan, hidup dan mati, anak dan dewasa, dan, yang paling penting, potensi dan impotensi. Representasi komunitas sebagai sama dengan dirinya (atau *self-identical*) karena itu didasarkan pada karya mesin penanda tertentu yang menghasilkan penampilan perbedaan yang “perlu.” Namun, berbagai garis tipis yang menjaga batas-batas komunitas ini selalu terkontaminasi oleh sisa-sisa yang dihasilkan melebihi semua divisi dan semua representasi yang memisahkan diri dari yang lain. Sisa-sisa ini merupakan batu sandungan untuk mencapai kemurnian komunitas manusia dan inti kemarahan yang terus-menerus menyerukan artikulasi baru dari perbatasan dan binari yang ditumbangkannya. Karya Agamben pada akhirnya merupakan eksplorasi zona ketidakjelasan atopik yang menolak pembagian, dan bersaksi tentang keadaan asal mula yang lebih kaya dari manusia dan hewan, hidup dan mati, anak-anak dan orang dewasa, potensi dan impotensi. Dengan menyaksikan sisa-sisa dalam mesin penanda, Agamben bersaksi tentang kekerasan yang terjadi dalam setiap

tindakan representasi yang didasarkan pada pemisahan atau pembagian. Kekerasan ini paling tajam terekam dalam penggambaran keputusan berdaulat Agamben yang menghantui.

Seorang penguasa menyatakan siapa yang hidup dan siapa yang mati, siapa yang harus disertakan dan siapa yang harus dikecualikan. Hasil dari keputusan tersebut adalah sebuah pengorbanan: pengorbanan ketidakberdayaan yang harus terus-menerus dikeluarkan dari masyarakat. Korban prototipikal adalah *homo sacer* atau individu suci yang dapat dibunuh tanpa pengadilan (Agamben 1998). Dia menjadi penjelmaan dari kehidupan yang telanjang, atau kehidupan yang dilucuti dari hak dan kewajibannya: sisa-sisa murni atau ketidakberdayaan tanpa utilitas, identitas atau pengakuan yang diberikan oleh negara. Dalam hukum limbo, individu suci dihadapkan langsung pada kekuatan keputusan penguasa, dan dengan demikian diserahkan pada kekerasan berlebihan dari pengabaian. Dalam kasus seperti itu, hukum hanya berlaku melalui penarikannya.

Dalam masyarakat belajar kontemporer, pengorbanan ketidakpotensial mengambil bentuk pengabaian pendidikan. Menggambar pada karya Hannah Arendt dan Michel Foucault, Jan Masschelein berpendapat bahwa dalam masyarakat yang didorong oleh produksi dan konsumsi kapitalis, kehidupan politik telah dikalahkan oleh kembalinya kehidupan buruh yang abadi. Tesis Masschelein (2001, 2) dengan demikian menjadi: "Wacana masyarakat belajar pada saat yang sama merupakan efek dan instrumen kemenangan pekerja hewan." Pembelajaran adalah prinsip pengorganisasian untuk mengoptimalkan produktivitas tenaga kerja, dan pada gilirannya warga negara menjadi pembelajar pertama dan terutama dalam ekonomi pengetahuan yang fleksibel yang menuntut "pelatihan ulang" atau "pembiasaan ulang" yang konstan untuk memenuhi pekerjaan berteknologi tinggi dan kaya informasi.

Dengan bangkitnya masyarakat belajar, setiap orang menghadapi risiko yang lebih rendah, dan kelangsungan hidup menjadi keharusan utama. Masschelein (2001, 12) menulis, "Kita dapat mengatakan bahwa dalam masyarakat belajar kita hidup dalam situasi ancaman permanen: terancam kelangsungan hidup kita (sebagai spesies, sekolah, universitas, ilmuwan, guru, organisasi, perusahaan, warga negara, bangsa dan sebagainya), diancam dengan pengecualian, tanpa kemungkinan banding." Di dalam masyarakat pembelajar, pembelajar harus menjadi "individu yang energik, bekerja, mandiri" (Masschelein 2001, 14) yang mampu terus beradaptasi dengan dunia ekonomi yang tidak stabil ketika pengangguran selalu ada di depan mata. Dalam pengertian ini, Masschelein sangat mirip dengan Foucault, yang berpendapat bahwa pendidikan adalah jenis "ortopedi sosial" yang telah berhenti menghukum individu dan sebaliknya berfokus pada "mengoreksi potensi mereka" (Foucault 2000, 57) untuk memaksimalkan kompetensi dan efisiensi.

Simons dan Masschelein (2008) menggambarkan bagaimana potensi dalam masyarakat belajar terhubung ke *self-directed*, *self-managing* perilaku dalam bentuk "pemerintahan diri." Seperti Foucault (2008) mendeskripsikan neoliberalisme, Simons dan Masschelein menggambarkan bagaimana pembelajaran sepanjang hayat adalah bagian dari "penarikan negara" yang mengalihkan tanggung jawab pemerintahan kepada individu swasta, sehingga mengubah masalah ekonomi, politik atau pendidikan menjadi masalah individu. Bagi Foucault (2008, 229), "investasi pendidikan" oleh negara neoliberal mengubah masyarakat menjadi individu wirausaha yang dapat mengatur potensi diri sendiri untuk hasil ekonomi maksimum. Serangkaian tes yang dialami individu sepanjang hidupnya membantu mengidentifikasi, mengklasifikasikan, melatih, dan mengaktualisasikan potensi mereka yang belum direalisasi sebagai siswa, pekerja, dan warga negara. Secara sederhana, logika masyarakat belajar adalah

logika investasi ke dalam potensi-potensi yang menguntungkan secara ekonomi yang harus diaktualisasikan sesuai dengan kebutuhan pasar. Pembelajar adalah siswa yang harus mengorbankan impotensinya untuk lulus tepat waktu, mendapatkan pekerjaan dengan gaji yang baik dan “menjadi seseorang.” Jika tidak, seseorang dapat ditinggalkan dan pengucilan mendasar ini mungkin menjadi ancaman bagi eksistensinya sendiri (Simons 2006). Singkatnya, kapitalisme memerintahkan subjek untuk menunjukkan kompetensi.

Tanpa tanda-tanda kompetensi yang dapat dibuktikan ini, subjek akan ditinggalkan ke masa depan yang mempertaruhkan nyawanya sendiri. Jika logika pembelajaran memaksa anak untuk mengaktualisasikan potensinya melalui kemauan wirausahanya, ketidakberdayaan yang ditolak tersebut selanjutnya diproyeksikan ke luar, rentan lainnya yang nasibnya tetap selamanya menjadi sumber paternalisme kemanusiaan yang menjadi objek kecemasan tertunda atas kontingensi ekonomi rapuh kita sendiri yang menjadi objek sistem politik. Logika dominan bukanlah salah satu investasi ke dalam potensi diri wirausaha, melainkan pengabaian sistematis yang mencoba menguras kehidupan suplemen pendidikannya (Lewis 2006).

Pedro Noguera (2009) berpendapat bahwa kekuatan sosial, ekonomi dan politik telah mengakibatkan berkurangnya hasil pendidikan untuk anak laki-laki Afrika-Amerika yang miskin pada khususnya. Menurut Noguera, anak laki-laki Afrika-Amerika sekarang lebih mungkin daripada kelompok lain untuk (1) diskors atau dikeluarkan dari sekolah, (2) diklasifikasikan sebagai “terbelakang mental” dan ditempatkan di kelas pendidikan khusus, dan (3) absen dari kursus kehormatan. Pada gilirannya, laki-laki kulit hitam cenderung menginternalisasi harapan yang rendah dan dengan demikian mengidentifikasi dan melakukan perilaku yang memperkuat “kegagalan” akademis mereka. Singkatnya, masyarakat neoliberal secara efektif mengelola kecemasan tentang impotensinya sendiri dengan memproyeksikannya ke orang lain yang dikecualikan secara internal: anak laki-laki Afrika-Amerika. Ujian berisiko tinggi, kebijakan tanpa toleransi, dan guru serta administrator yang tidak memiliki komitmen terhadap komunitas multikultural berpenghasilan rendah yang mereka layani terus-menerus menuntut agar anak laki-laki Afrika-Amerika mewujudkan impotensi mereka melalui kebijakan dan prosedur yang menciptakan ramalan yang terpenuhi dengan sendirinya: “pipa sekolah-kepenjara” (Lewis & Solorzano 2006). Dengan kata lain, “masalah dengan anak laki-laki kulit hitam” (seperti yang dikatakan Noguera) adalah bahwa mereka dibebani dengan tanggung jawab untuk mengimbangi kecemasan masyarakat belajar dengan mengaktualisasikan diri dari impotensi internal sistem itu sendiri. Menurut wacana pembelajaran, mahasiswa harus menjadi seorang wirausahawan yang terlibat dalam manajemen diri yang konstan untuk “memperbaiki potensi mereka” dengan memaksimalkan *output*. Dalam kasus anak laki-laki kulit hitam, kebalikan dari logika ini terungkap dengan sendirinya. Alih-alih memperbaiki potensi mereka dengan memaksimalkan output, pemerintahan diri berubah menjadi mandat yang mustahil: untuk memaksimalkan kegagalan sendiri dengan menginternalisasi harapan pengabaian.

Dengan kata lain, muatan paradoksnya tampaknya adalah: “kuasai kemampuan Anda untuk *incapacity*,” sehingga memisahkan potensi dari impotensi, yang mengarah ke sistem kasta pendidikan di banyak situasi. Kesalahan atas kegagalan dapat dengan demikian diproyeksikan ke anak-anak ini, sambil salah mengenali bahwa mereka telah dibebani dengan mandat untuk sepenuhnya mengaktualisasikan neoliberalisme sendiri. Hilang dalam gambaran ini adalah hubungan antara potensi dan impotensi, bukan sebagai pemisahan tetapi sebagai bagian bersama yang bertentangan dengan logika keputusan berdaulat yang menciptakan dikotomi melalui kebutuhan pengorbanan.

Seruan terhadap kebutuhan membenarkan keputusan berdaulat untuk mengorbankan impotensi. Sepanjang sejarah, Agamben (2005, 25) menemukan teori berulang di mana “keharusan bukanlah sumber hukum, juga tidak menghentikan hukum dengan benar; itu hanya melepaskan kasus tertentu dari penerapan norma secara literal.” Sumber hukum berada di luar hukum dalam ranah fakta dan keniscayaan, yang pada gilirannya menjadikan ilegalitas negara yang pengecualian dan pengorbanannya dibenarkan. Kondisi objektif memerlukan keputusan tertentu yang tidak bisa lain dari apa adanya. Apa yang disangkal di sini adalah aporia kebutuhan itu sendiri: “jauh dari terjadi sebagai tujuan yang diberikan, kebutuhan jelas memerlukan penilaian subjektif, dan jelas satu-satunya keadaan yang perlu dan objektif adalah yang dinyatakan demikian” (Agamben 2005, 30) oleh penguasa. Dengan kata lain, tuntutan kebutuhan menutupi sifat arbitrer atau kontingen dari suatu keputusan yang harus memutuskan apa yang, dengan sendirinya, tidak dapat diputuskan. Apa yang disembunyikan oleh logika kebutuhan justru adalah paradoks dasarnya sendiri yang, dalam arti tertentu, merupakan pengalaman murni dari kepemilikan bersama dari potensi dan impotensi di luar keputusan dan hukum apa pun. Ini adalah “kekacauan yang tidak dapat dibedakan” dari yang luar biasa yang klaim akan kebutuhan coba tutupi melalui keputusan penguasa untuk mengambil tindakan ini atau itu. Keadaan keharusan menginformasikan logika masyarakat belajar mengesampingkan potensi bahwa segala sesuatunya bisa berbeda dari mereka, bahwa solusi lain untuk masalah pendidikan di luar reformasi standarisasi bisa ada, bahwa masalah dengan sekolah dapat diselesaikan dengan cara lain selain memecat guru dan mengeluarkan siswa. Alih-alih keadaan kebutuhan, pendidikan harus dikonseptualisasikan kembali sebagai keadaan darurat, keadaan luar biasa yang bisa menjadi sebaliknya. Melawan keangkuhan reformasi pendidikan yang menganggap bahwa solusi pendidikan dapat ditemukan di dalam sistem pembelajaran imperatif saat ini (yang dipandang perlu dan dengan demikian tidak dapat disangkal), pendidikan sebagai keadaan darurat akan terbuka untuk negara yang tidak berdaulat. kemungkinan, kemungkinan di luar pengabaian guru, siswa dan komunitas mereka. Ini akan menjadi bentuk pendidikan yang melanggar logika pembelajaran yang menuntut penerjemahan konstan dari potensi menjadi aktual untuk bersaing di pasar kapitalis global. Sebaliknya, itu akan menjadi pendidikan genting yang mengakui kebebasan belajar yang cepat, lemah dan salah yang berada di luar ukuran dan di luar tujuan yang telah ditentukan.

### **Osilasi dalam Studi**

Pertama dan terutama, teori studi apa pun harus putus dengan wacana kehendak wirausaha. Kehendak adalah, seperti yang ditunjukkan Agamben, kemampuan pengambilan keputusan berdaulat yang selalu menghasilkan sisa atau sisa yang ditinggalkan. Jika impotensi bukan keharusan tetapi kontingensi, maka potensi tidak dapat direduksi menjadi fitur dari produksi diri yang disengaja. Agamben (1999, 254) menulis, “Untuk percaya bahwa kehendak memiliki potensi yang berkuasa, bahwa perjalanan menuju aktualitas adalah hasil dari keputusan yang mengakhiri ambiguitas potensi (yang selalu merupakan potensi untuk melakukan dan tidak melakukan) ini adalah ilusi moralitas yang abadi.” Masalah dengan neoliberalisme adalah bahwa “manusia masa kini percaya bahwa dirinya mampu melakukan segalanya, dan karena itu ia mengulangi dengan riang “tidak ada masalah” dan “saya bisa melakukannya” yang tidak bertanggung jawab, justru ketika ia seharusnya menyadari bahwa ia telah diasingkan dalam tindakan yang tidak pernah terdengar sebelumnya. Kekuatan dan proses di mana ia telah kehilangan semua kendali. Dia menjadi buta bukan pada kapasitasnya tetapi pada ketidakmampuannya, bukan pada apa yang bisa dia lakukan tetapi pada apa yang dia tidak bisa, atau tidak bisa, lakukan” (Agamben 2010, 44). Keangkuhan Promethean inilah yang mengganggu Agamben—keangkuhan yang juga ditemukan dalam logika kapitalis tentang ekspansi tidak terbatas dan perolehan keuntungan. Ini adalah keangkuhan yang sama yang,

dalam pendidikan neoliberal, berpendapat bahwa anak-anak harus memaksimalkan aktivitas mereka dan pada gilirannya “menarik diri dengan tali sepatu mereka sendiri” melalui kewirausahaan yang diprakarsai sendiri. Teori-teori seperti itu memiskinkan politik dan pendidikan tepat pada saat mereka menjauhkan kita dari ketidakpotensian. Teori-teori optimisme kewirausahaan dalam kemampuan untuk menyadari diri, menghasilkan diri dan mengelola potensi diri sendiri untuk mewujudkannya dalam bentuk komoditas yang layak secara ekonomi (modal manusia) tidak memberdayakan tetapi teori-teori yang melemahkan yang menyangkal kebebasan yang sangat nyata dari im-potensi: kemampuan diri untuk menjadi sebaliknya, berpikir sebaliknya, hidup sebaliknya. Hanya dengan pengalaman hubungan antara potensi dan impotensi, siswa mulai menyadari kemungkinan ide-idenya dan keterbatasan kehendak. Adalah tugas Agamben untuk mempertanyakan supremasi kehendak berdaulat (sebagai penguasaan atas potensi kita) melalui kembali ke pengalaman kekacauan kreatif dari kepemilikan bersama yang lebih utama dari potensi dan impotensi. Kekacauan kreatif ini ada sebelum pemisahan antara pengabaian (kurangnya kemauan) dan pencapaian (hasil kemauan). Bagi pendidik, ini berarti pergeseran dari wacana kehendak ke wacana potensi/impotensi serta pergeseran dari belajar ke belajar tentang belajar.

Dalam pendidikan, siswa mengalami kebebasan dalam momen belajar justru dengan memaparkan diri pada impotensinya. Proses ini “tidak tentu” (Agamben 1995, 64): sarana abadi tanpa tujuan tertentu. Sementara ketidakpastian semacam itu mungkin berbicara tentang ritual pelatihan ulang dan keterampilan ulang masyarakat belajar yang tidak ada habisnya, studi berbeda dalam satu hal utama: studi tidak memerintahkan pengembalian tanpa akhir ini pada subjek di bawah ancaman pengabaian. Sebaliknya, hasil belajar yang abadi adalah pengulangan dari “kagum dan terserap” (Agamben 1995, 64), sehingga membuat logika realisasi diri wirausaha atau kebutuhan pasar tidak beroperasi, keduanya mengejar hasil terukur dengan mengorbankan eksposur tak tentu, mencerminkan refleksi dan penarikan.

Jika belajar mengaktualisasikan keahlian khusus untuk memisahkan prestasi dari pengabaian, maka belajar menunda dan membedakan. Agamben (1995, 64) menggambarkan belajar sebagai osilasi berirama antara “kebingungan dan kejernihan, penemuan dan kehilangan, antara agen dan pasien.” Gerakan seperti itu mengganggu setiap narasi linier dari penguasaan progresif, penguasaan yang disengaja atau pertumbuhan teleologis menuju tujuan yang pasti. Sebenarnya, “belajar dan ketakjuban dalam pengertian ini mirip: mereka yang belajar berada dalam situasi orang-orang yang telah menerima kejutan dan tercengang oleh apa yang telah menimpa mereka, tidak dapat menggenggamnya dan pada saat yang sama tidak berdaya untuk melepaskannya” (Agamben 1995, 64). Oleh karena itu, penundaan disertai dengan semacam ketidakberdayaan yang mencengangkan antara kemampuan dan ketidakmampuan. Justin Clemens (2010) memberikan ringkasan yang luar biasa dari kondisi ini: “Sarjana, dihantam oleh teka-teki yang tidak terduga, yang tidak lagi yakin bahwa dia tahu apa yang seharusnya dia ketahui, secara kompulsif mengejar keinginannya. atau keterkejutannya melalui teks-teks yang dia mungkin pernah berpikir bahwa mereka telah tahu, dikacaukan oleh detail-detail yang sekarang bergeser dan merangkak dan menjadi lain dari yang seharusnya.” Dengan kata lain, kita mengalami osilasi antara impotensi dan potensi: keadaan paradoksal di mana kita tidak sepenuhnya bodoh atau belum menguasai suatu subjek. Semua identitas ditahan dalam penangguhan yang tidak terbatas, semua penilaian disimpan dalam cadangan, dan semua jalan masih terbuka untuk eksplorasi dan penemuan. Di sinilah studi pecah dengan logika kebutuhan yang mengorientasikan pembelajaran menuju tujuan tertentu (keterampilan ini diperlukan untuk kelangsungan hidup ekonomi) dan pengukuran yang telah ditentukan (standar ini harus dipenuhi). Jika kehendak penguasa bersikeras untuk membedakan antara ini dan itu, di dalam

dan di luar, diri dan orang lain, teman dan musuh, keberhasilan dan kegagalan, bodoh dan kuasa, maka belajar berada di luar representasi dikotomis tersebut. Kepastian kemauan dan perlunya penilaian ditukar dengan ketidakpastian kebodohan dan kontingensi berdiam dalam kemungkinan-kemungkinan terbuka yang dialami melalui studi.

Ada kecenderungan tertentu, terutama dalam masyarakat pembelajar yang terobsesi untuk memaksimalkan kemahiran, untuk menghancurkan kebodohan dengan menghubungkannya dengan patologi atau kemalasan moral. Dengan demikian, klaim Agamben bahwa belajar mengembalikan kita ke kebebasan kita dan kebebasan ini “bodoh” mungkin terdengar mengejutkan dan menghina kepekaan pendidikan kita. Seperti Agamben, Avital Ronell (2002, 5) juga mencoba memikirkan kembali hubungan antara kebodohan, pemikiran dan keserjanaan, membuat klaim mengejutkan bahwa “kebodohan tidak membiarkan dirinya bertentangan dengan pengetahuan dengan cara apa pun yang sederhana, juga bukan pemikiran yang lain.” Pengetahuan tidak dapat diimunisasi terhadap kebodohan tanpa memaparkan dirinya pada sel benih dari impotensinya sendiri. Sebagai contoh, Ronell beralih ke pemeriksaan Kant tentang kebodohan dalam Antropologinya. Bagi Kant, subjek bodoh tidak kekurangan pengetahuan melainkan cenderung belajar berlebihan dan dengan demikian membaca berlebihan. Untuk memblokir kejenuhan pikiran dengan informasi, akal mengintervensi dan menghasilkan semacam kemuakan intelektual. Tetapi di sinilah Ronell menunjukkan aporia tertentu dalam logika imunisasi Kant. 'Pada titik mana', pertanyaan Ronell (2002, 295), “dari latihan membaca yang tidak berkesudahan dalam kebodohan dibiarkan tidak dapat ditentukan.” Dengan kata lain, selalu ada ancaman bahwa kita terlalu banyak membaca dan kita telah menjadi bodoh. Seperti deskripsi studi Agamben, Ronell (2002, 9) berpendapat bahwa kebodohan adalah “struktur keterpaparan” pada ketidakpastian atau ketidakberdayaan. Daripada menyangkal struktur ini, Ronell menyarankan agar kita mengambil “tanggung jawab” (2002, 19) untuk kemampuan ini yang juga merupakan ketidakmampuan: tanggung jawab untuk apa yang mengancam dan merusak kedaulatan, otonomi dan kebutuhan. Risiko belajar adalah kita menemukan kebodohan abadi kita, tetapi kebodohan inilah yang menawarkan kebebasan untuk berpikir, bermimpi, dan berefleksi secara berbeda.

Mungkin keadaan paradoks ini paling baik diringkas dengan menyandingkan dua gambar malaikat terkenal yang dekat dan disayangi hati Agamben. Sementara Agamben melakukannya tidak menghubungkan ukiran terkenal Albrecht Dürer *Melancholia* (1514) secara langsung dengan gagasan studi, kita dapat berargumen bahwa malaikat hilang dalam keragu-raguan studi (pengalaman penarikan impoten dari atau penangguhan tujuan yang tak terbatas). Menggambarkan peninggalan-peninggalan masa lalu yang jatuh di kaki bidadari, Agamben (1992, 26) menulis, “benda-benda ini telah menangkap selamanya secercah cahaya yang hanya bisa dimiliki dengan ketentuan hilang selamanya.” Sosok melankolis mempelajari dunia secara tepat tanpa batas dengan menangguk hukum dunia yang memecah waktu kronologis peristiwa dan produksi hal-hal dan mengubah benda-benda suci menjadi peninggalan yang dibuang. Penggambaran melankolis seperti itu mengganggu hubungan saat ini antara depresi dan kekerasan yang ditemukan dalam wacana mediko-juridis dan praktik pendidikan setelah penembakan Virginia Tech 2007 (Harwood 2011). Yang dipertaruhkan di sini adalah rehabilitasi pemahaman silsilah alternatif melankolis di luar medikalisasi dan kriminalisasi impotensi yang melekat dalam logika pembelajaran.

Namun jika kita ingin berpegang pada deskripsi Agamben tentang studi sebagai “ritmis,” “tutup,” “telinga,” maka kita harus membawa malaikat lain ke dalam campuran: *Angelus novus*



(1920) oleh Paul Klee. Bagi Walter Benjamin, malaikat ini terbang di atas angin surga, menatap malapetaka masa lalu yang terakumulasi tepat di luar bingkai lukisan itu. Apa yang penting di sini adalah pandangan tetap dari malaikat, yang menurut saya, sedang mempelajari masa lalu dengan intensitas dan perhatian yang besar. Namun, ini bukan momen keragu-raguan dan kelumpuhan yang ditemukan di *Melancholia II*, di mana malaikat itu membumi dan tenang, menatap dengan anemia pada dunia yang terlempar keluar dari sendi. Sebaliknya, malaikat Klee berada di tengah penerbangan, terperangkap dalam konsep silang sejarah yang menarik sosok itu ke depan dan ke belakang secara bersamaan. Ini adalah keadaan ketidakjelasan yang sebenarnya antara momentum masa lalu dan masa kini dan momentum maju dan mundur. Dengan demikian, posisi siswa sebagai malaikat bergeser dari kepasifan inert (sebagai tambahan keadaan ragu-ragu dan melankolis) ke gerakan aktif (sebagai gelombang atau kekuatan pendorong). Ini bukan introversi/penarikan keraguan yang tenang, melainkan dinamisme inspirasional yang baru. Belajar justru merupakan keadaan malaikat antara melankolis impoten dan potensi kegembiraan, keadaan gelisah atau penderitaan yang penuh gairah mirip dengan konsep Jerman *Leidenschaft*. Ini adalah gerakan dialektis menuju penanggulangan semua tujuan dalam satu momen tunggal. Di sinilah, dalam keadaan antara ini, siswa menemukan kebebasan dalam paradoks “saya bisa, saya tidak bisa.”

Waktu dan ruang yang diperlukan untuk belajar sulit didapat, tetapi ada eksperimen pendidikan yang mencoba untuk merevitalisasi pendidikan dengan berpaling dari belajar dan menyalakan kembali semangat apa yang disebut Agamben sebagai “permainan belajar” (Agamben 2005, 63; lihat juga Lewis 2009). Bermain yang rajin bukanlah perpaduan antara bermain dan belajar karena merupakan keadaan ketegangan produktif antara bergerak menuju, dan menarik diri dari, melankolis dan kegembiraan.

Waktu mengutak-atik adalah waktu penanggulangan, ketika aturan yang melarang perilaku tertentu (“Jangan main api!”) dibiarkan kosong. Penanggulangan menawarkan waktu penggunaan gratis ketika waktu tidak lagi diadakan di atas siswa melainkan kembali sebagai imanen tindakan mereka dan ritme kolektif proyek mereka (Lewis 2010). Konsep “mengutak-atik” memiliki dimensi temporal tertentu yang menunjukkan penundaan tujuan, ketidakpastian hasil, dan ritme simultan dari penarikan dan kemajuan. Ruang mengutak-atik adalah ruang yang terbuka untuk konfigurasi ulang konstan: ruang bebas yang ditentukan oleh tindakan yang menampungnya. Baik utopia yang ada di masa depan abstrak atau ruang panoptik sekolah kontemporer yang ditentukan oleh pengawasan tes, sekolah mengutak-atik adalah atopia. Ruang atopik ini adalah ruang bersama, terbuka untuk semua. Waktu luang dan ruang bebas menampung kebebasan komunitas yang belum memiliki nama. Dalam pengertian ini, mengutak-atik adalah gambaran lain dari pendidikan atau pendidikan yang akan datang di luar wacana dan praktik pembelajaran.

Dari segi materi, sekolah mengutak-atik menebus potongan-potongan sampah yang paling fana untuk eksplorasi tematik. Menurut Agamben, anak-anak adalah “penjual barang bekas kecil umat manusia,” melestarikan “objek dan perilaku profan yang sudah tidak ada lagi” (2007a, 79). Walter Benjamin (1986, 68–69) juga mencatat bahwa anak-anak “tertarik tak tertahankan oleh sisa-sisa yang dihasilkan oleh bangunan, berkebun, pekerjaan rumah, menjahit, atau pertukangan,” yang melaluinya mereka “menyatukan, dalam artefak yang dihasilkan dalam permainan, bahan dari jenis yang sangat berbeda dalam hubungan intuitif baru.” Seperti halnya Agamben, karya permainan yang rajin belajar adalah karya transformatif yang melepaskan penggunaan bebas dari reliq yang dibuang. Di sekolah mengutak-atik, siswa bermain dengan sampah untuk membangun jembatan tali dari kantong plastik bekas dan benteng yang rumit

dari palet kayu yang dibuang. Secara keseluruhan, ruang, waktu dan bahan mengutak-atik menanggulkan logika kebutuhan yang ditentukan oleh perintah penguasa. Dengan kata lain, mengutak-atik memisahkan diri dari logika pemisahan.

Melalui proses mengutak-atik, siswa secara bersamaan merasakan dorongan dan tarikan dari kedua potensi mereka untuk berinovasi dan membangun dunia baru dan juga sifat rencana mereka yang terbatas dan genting. Seperti yang Tulley (2009) nyatakan, “tidak ada yang berubah seperti yang pernah direncanakan [...]” Faktanya, siswa dengan cepat belajar bahwa “semua proyek menjadi serba salah” dan belajar untuk menerima bahwa semua proyek dapat berakhir dengan sukses atau “malapetaka yang menyenangkan” (Tulley 2009). Mengutak-atik adalah sebuah pencarian, yang, bagi Agamben (2007a, 33), adalah “pengakuan bahwa tidak adanya jalan (aporia) adalah satu-satunya pengalaman yang mungkin bagi manusia.” Hasil dari permainan yang rajin bukanlah hal yang penting, melainkan pencarian itu sendiri sebagai sarana murni untuk mengalami goyangan berirama dari bermain-main kolektif dan kolaboratif. Bermain-main, pada akhirnya, justru merupakan pengalaman “malapetaka yang menggembirakan” yang dijelaskan oleh Tulley: pengakuan akan sifat singkat dari proyek kami bertepatan dengan pro menemukan kegembiraan dan kebebasan dalam kemungkinan-kemungkinan ini. Bagaimanapun, malapetakalah yang memperkenalkan kemungkinan ke dalam proses, membuka kemungkinan bahwa segala sesuatunya bisa berbeda dari apa adanya, bahwa rencana dapat berubah, bahwa pergantian peristiwa yang tidak terduga pasti terjadi. Malapetaka adalah momen penanggungan tidak tentu yang membuat waktu, ruang, dan kebebasan bermain-main tetap terbuka.

Dalam menghadapi malapetaka yang menggembirakan, anak-anak tidak berhenti begitu saja mengutak-atik. Sebaliknya, seperti yang ditunjukkan Tulley (2009), mereka “menghias” mesin, struktur, dan peralatan mereka yang tidak beroperasi. Dalam penarikan sementara dari bangunan dan konstruksi (tempat siswa meletakkan gergaji, palu, bor dan paku), anak-anak memiliki waktu untuk merenung dan bermimpi. Dekorasi adalah isyarat yang dilonggarkan dari akhir yang telah ditentukan. Ketika menyaksikan momen-momen seperti itu, seseorang dikejutkan oleh fakta bahwa dekorasi adalah pengalaman belajar yang tepat, dan pada gilirannya, potensi diberikan kembali kepada dirinya sendiri sebagai hadiah yang paling berharga. Ketika anak-anak bermain-main, mereka adalah malaikat kecil yang bermain di dunia yang tidak beroperasi, dunia yang tidak dapat diubah.

### **Jenius yang Sekuler**

Permainan yang jenius adalah kreativitas primordial dari kekacauan awal impotensi dan potensi, goyangan berirama antara kegembiraan (gelombang permainan yang inovatif) dan melankolis (keragu-raguan) dari belajar. Ini membuat dua kategori utama pembelajaran tidak dapat dijalankan: kemauan dan kebutuhan kewirausahaan. Melalui malapetaka yang menggembirakan, kehendak terputus dan kebutuhan ditanggulkan tanpa batas waktu. Getaran terus-menerus dari permainan yang dipelajari membangkitkan, menghidupkan, dan memunculkan hubungan subjek dengan Genius. Menurut orang Yunani, Jenius adalah dewa yang kita miliki sejak lahir. Saat tampil sebagai wali kita yang paling intim, paradoks Jenius segera menjadi jelas. Agamben (2007b: 11) menulis, “[...] tuhan yang paling intim dan pribadi ini juga yang paling impersonal di dalam kita; itu adalah personalisasi dari apa yang ada dalam diri kita, melampaui atau melampaui kita [...]” Jika tampaknya diidentifikasi dengan kita, itu hanya untuk mengungkapkan dirinya segera sesudahnya sebagai lebih dari kita, dan untuk menunjukkan kepada kita bahwa kita lebih dan kurang dari diri kita sendiri. Dengan demikian, individu bukan sekadar kehendak yang dikendalikan oleh kesadaran yang mencukupi diri

sendiri. Melainkan, ada bagian diri yang bukan merupakan bagian dari pengunjung asing ego Cartesian yang selalu menemani kita. Bermain rajin adalah hubungan penuh kita dengan orang asing yang “lolos dari penguasaan” (Agamben 2007b, 12) dan selalu memasukkan kontingensi ke dalam semua rencana kita. Namun, kontingensi ini juga menawarkan kemungkinan mengalami impotensi lebih sedikit sebagai patologi dan lebih sebagai hadiah. Sebagai “bagian yang selamanya belum dewasa, remaja tanpa batas, dan ragu-ragu untuk melewati ambang batas individuasi apa pun” (hal. 15), Jenius membuat kita bodoh, dan dalam prosesnya, memberi kita pandangan sekilas ke dalam diri kita. kebebasan impotensial (kebebasan kita untuk menjadi daripada tujuan, tujuan, atau ukuran apa pun yang ditentukan).

Jika Jenius pada awalnya terletak pada antarmuka yang memisahkan dan memisahkan manusia dari yang ilahi, maka di dalam masyarakat pembelajar, Jenius sepenuhnya sekular dan terkomodifikasi. Hadiah yang tidak dapat bekerja dan menjengkelkan, Jenius menjadi tidak lebih dari produksi pembelajaran yang dipercepat, kesaksian akan kemauan yang kuat untuk belajar. Untuk memaksimalkan kapasitas intelektual, orang tua di AS memiliki kecenderungan tertarik untuk membeli DVD Baby Genius, Baby Einstein, Athletic Baby dan Baby Prodigy. Untuk memastikan bahwa anak-anak mereka akan berbakat dan berbakat, orang tua belajar bagaimana berkomunikasi dengan bayi menggunakan bahasa isyarat bayi dan mempekerjakan tutor prasekolah. Secara keseluruhan, antusiasme terhadap Jenius ini adalah bagian dari apa yang disebut Alissa Quart (2006) sebagai “bayi jenius *edutainment complex*,” yang bukan merupakan demokratisasi Jenius sebagai pemasaran untuk takut anak-anak akan ditinggalkan oleh masyarakat belajar yang didorong oleh output kinerja dan kemampuan beradaptasi secara ekonomis. Obsesi dengan pendidikan awal yang berbakat dan berbakat ini adalah tentang memanfaatkan kekuatan Jenius, mengendalikannya, mengarahkannya, menguasainya untuk tujuan instrumental dalam bersaing untuk pekerjaan di masa depan. Dengan demikian, Jenius menjadi sarana untuk tujuan yang telah ditentukan di luar dirinya: kuantitas terukur untuk dilatih sesuai dengan nasihat pedagogis yang dipertanyakan, seperangkat keterampilan yang dapat diidentifikasi, dikenali, dan dimaksimalkan. Dengan kata lain, kompleks *edutainment* bayi jenius menyerahkan Jenius pada kekuatan pengendali komando kapitalis atas potensi. Jenius sebagai orang lain secara internal-eksternal atau orang asing yang akrab digantikan oleh pandangan Genius sebagai kekuatan pribadi yang hanya perlu dirangsang sejak usia dini (dimulai dalam kandungan), dilatih oleh kompleks *edutainment*, dan pada gilirannya dibuat untuk mengaktualisasikan dirinya dalam kehidupan sehari-hari berupa keterampilan membaca akselerasi, keterampilan matematika, keterampilan atletik, dan sebagainya. Jenius dalam model ini diserahkan kepada kemauan wirausaha individu yang memikul tanggung jawab untuk memaksimalkan Jenius dan membuatnya terlihat. Sekularisasi Jenius menyangkal lokasinya yang membingungkan di dalam tetapi di luar ego, dan menyangkal ketidakpotensian Jenius untuk memilih untuk tidak memanifestasikan dirinya ketika kita memerintahkan, untuk menarik diri saat paling membutuhkannya atau tiba-tiba muncul pada saat yang paling tidak tepat. Tidak lagi subjek yang disengaja harus mendengarkan Jenius dan menanggapi dengan keterbukaan dan kesabaran. Sebaliknya, Jenius dibuat menjadi fakultas lain dari pikiran yang dapat diserahkan kepada kekuatan kehendak untuk mengaktualisasikan, menciptakan dan menghasilkan pada perintah.

Sebagai alternatif dari kooptasi masyarakat belajar, penting untuk menyoroti deskripsi Agamben tentang pianis Glenn Gould. Agamben menulis (1993, 36), “[...] meskipun setiap pianis tentu memiliki potensi untuk bermain dan potensi untuk tidak bermain, Glenn Gould adalah satu-satunya yang tidak bisa bermain, dan, mengarahkan potensinya tidak hanya untuk bertindak tetapi untuk impotensinya sendiri, dia bermain, sehingga untuk berbicara, dengan

potensinya untuk tidak bermain, penguasaannya melestarikan dan melatih dalam tindakan bukan potensinya untuk bermain (ini adalah posisi ironi yang menegaskan superioritas potensi positif atas tindakan), melainkan potensinya untuk tidak bermain.” Glenn Gould mengungkapkan kejeniusannya tepat pada saat potensinya tidak dimainkan, ketika potensinya tidak sepenuhnya diaktualisasikan melainkan ditarik. Dengan kata lain, bermain bukanlah demonstrasi yang disengaja atas penguasaannya (aktualisasi penuh dari potensi aktif) melainkan tampilan impoten dari kemampuannya untuk tidak bermain. Dinyatakan secara berbeda, musik Gould adalah ekspresi positif dari impotensi, kurangnya kemauan. Hubungan paradoks Gould dengan Jeniusnya sendiri dengan demikian merupakan hubungan dengan impotensi: bukan tarik-menarik antara kekuatan yang berlawanan (kemampuan melawan yang tidak mampu) tetapi sintesis yang mustahil. Gould memainkan tidak lebih dari impotensinya yang berharga, mewujudkan paradoks dari kontingensi yang diperlukan atau kebutuhan kontingen. Dia telah mengaktualisasikan kebebasannya yang tidak berdaya (kebodohnya), dan kembali ke “rahmat keanak-kanakan” (Agamben 2007b, 17) dari Jeniusnya yang profan. Ada sesuatu yang selamanya tidak berfungsi dalam gerak-geriknya, sesuatu yang luput dari pengukuran, penjelasan, dan reifikasi sebagai karya definitif Jenius. Memang, menarik diri dari pekerjaan pada saat yang tepat untuk memenuhi pekerjaan yang membuat kinerja Gould beresonansi dengan Jenius.

Namun pada akhirnya, kita harus menyerah bahkan pada Jenius. Di sini mungkin beralih ke *Bartleby the Scrivener* untuk analisis akhir Agamben tentang Jenius. Dalam proklamasinya yang setia “Saya lebih suka tidak,” *Bartleby* “tidak menulis apa pun kecuali potensi [nya] untuk tidak menulis” (Agamben 1993, 37). *Bartleby*, seperti “seniman tua,” akhirnya meletakkan penanya dan mulai menjalani “kehidupan yang murni manusiawi dan duniawi” ketika kita “melupakan Genius” (Agamben 2007b, 18). Daripada takut ditinggalkan seperti dalam masyarakat belajar atau ritme melankolis dan kegembiraan seperti dalam belajar, pengalaman yang tepat dari melupakan Jenius ini adalah “kemudahan.” Menurut Agamben, “kemudahan adalah “yang kosong” tempat masing-masing dapat bergerak bebas” (1993, 25). Dalam kemudahan tempat kosong, *Bartleby* tidak memiliki konten khusus untuk tindakan atau gerakannya. Tindakan memilih untuk tidak adalah penodaan radikal dari keharusan untuk belajar dan dorongan kapitalis untuk menguasai Jenius dan “mengerjakannya.” Hal ini juga, seperti Colby Dickinson (2011) dengan tepat menunjukkan, kritik radikal atas kemauan. Ringkasnya, Dickinson (2011, 43) menulis, “daripada “saya tidak akan” menjadi ungkapan penolakan yang diucapkan kepada bosnya, “saya lebih suka tidak” dari *Bartleby* adalah jarak tegas dari dirinya sendiri dari seluruh mesin aktualitas dan perumusannya tentang kehendak yang menentukan, yang harus dilihat di sini sebagai upaya yang sedikit terselubung untuk memperoleh kekuasaan.” Hidup dalam kemudahan adalah hidup tanpa panggilan apa pun, tanpa keinginan untuk menguasai, tanpa keinginan untuk mencapai tujuan di luar kemudahan itu sendiri. Untuk menjalani kehidupan yang nyaman, tulis Agamben (2011, 251), adalah kehidupan “yang merenungkan kekuatannya (memiliki) untuk bertindak” sambil menjadikan “dirinya tidak beroperasi dalam semua operasinya, dan hanya hidup (nya) layak huni.” Dengan menjadikan kerja dan kerja tertentu dari suatu kehidupan tidak dapat beroperasi, kehidupan itu sendiri mulai mengalami potensi murni yang tidak terikat oleh tujuan-tujuan yang telah ditentukan sebelumnya. Dalam contoh terakhir ini, kita mencapai keadaan nyaman di mana bahkan Jenius kita diistirahatkan. Merasa nyaman dengan impotensi sebagai miliknya dan dengan demikian menjalani kehidupan yang benar-benar profan.

## SIMPULAN

Mungkin tidak ada yang lebih radikal daripada ketika seorang siswa menyatakan “Saya lebih suka tidak belajar.” Pernyataan seperti itu tidak boleh dibaca sebagai sikap apatis atau kemalasan belaka, melainkan sebagai penolakan politik terhadap logika pembelajaran dalam kapitalisme. Memilih untuk tidak belajar sama halnya dengan perjuangan untuk belajar untuk tetap setia pada sisa-sisa kebodohan profan kita yang selalu mengganggu pengetahuan kita, kepastian kita, resolusi yang disengaja, kebutuhan yang dirasakan dari keputusan kita, dan pemenuhan potensi kita. Kami tersentuh oleh Jenius. Pada saat-saat seperti itulah pendidikan mencontohkan studi, dan anak-anak—para penggertak kecil malaikat—mengalami kemungkinan untuk kemungkinan-kemungkinan baru.

## DAFTAR PUSTAKA

- Agamben, G. 1992. *Stanza: Kata dan Hantu dalam Budaya Barat*, diterjemahkan oleh Ronald L. Martinez. Minneapolis: Universitas of Minnesota Press.
- . 1993. *Komunitas yang Akan Datang*, diterjemahkan oleh M. Hardt. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- . 1995. *Gagasan Prosa*, diterjemahkan oleh M. Sullivan & S. Whitsitt. New York: SUNY Press.
- . 1998. *Homo Sacer: Kekuasaan Berdaulat dan Kehidupan Telanjang*, diterjemahkan oleh D. Heller-Roazen. Stanford: Stanford University Press.
- . 1999. *Potensi: Kumpulan Esai dalam Filsafat*, disunting dan diterjemahkan oleh D. Heller-Roazen. Stanford: Stanford University Press.
- . 2000. *Berarti Tanpa Akhir*, diterjemahkan oleh V. Binetti & C. Casarino. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- . 2005. *Keadaan Pengecualian*, diterjemahkan oleh K. Attell. Chicago: University of Chicago Press.
- . 2007a. *Infancy and History: On the Destruction of Experience*, diterjemahkan oleh L. Heron. London: Verso.
- . 2007b. *Profanations*, diterjemahkan oleh J. Fort. New York: Zone Books.
- . 2010. *Nudities*, diterjemahkan oleh D. Kishik & S. Pedatella. Stanford: Stanford University Press.
- . 2011. *The Kingdom and The Glory: For A Theological Genealogy of Economy and Government*, diterjemahkan oleh L. Chiesa dan M. Mandarini. Stanford: Stanford University Press.
- Benjamin, W. 1986. *Reflections*. New York: Schocken.
- Bush, G. W. 2002. *No Child Left Behind*. Washington, DC: US Department of Education.
- Clemens, J. 2010. “The Abandonment of Sex: Giorgio Agamben, Psychoanalysis and Melancholia.” *Theory & Event* 13.

- Dickinson, C. 2011. *Agamben and Theology*. London: Continuum.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of Biopolitics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Harwood, V. 2011. "Connecting the Dots: Threat Assessment, Depression and the Troubled Student." *Curriculum Inquiry* 41, 586-609.
- Lewis, T. E. 2006. "The School as An Exceptional Space: Rethinking Education from the Perspective of The Biopedagogical." *Educational Theory* 56, 159-176.
- . 2009. "Education and the immunization paradigm". *Studies in philosophy and education*, 28, 485-498.
- . 2010. "Messianic pedagogy". *Educational Theory*, 60, 231-248.
- . 2014. "It's a Profane Life: Giorgio Agamben on Thefreedom of Im-Potentiality In Education." *Educational Philosophy and Theory* 46 (4), 334-347. DOI: 10.1080/00131857.2013.779208
- Lewis, T. E., & Vazquez Solorzano, E. 2006. "Unraveling the Heart of the School-To-Prisonpipeline." Dalam *Reinventing Critical Pedagogy: Widening the Circle of Anti-oppression Education*, disunting oleh C. A. Rossatto, R. L. Allen, & M. Pruyun. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Masschelein, J. 2001. "The Discourse of the Learning Society And the Loss of Childhood." *Journal of Philosophy of Education* 35, 1-20.
- Noguera, P. 2009. *The Trouble with Black Boys... and Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quart, A. 2006. *Hothouse Kids: The Dilemma of The Gifted Child*. New York: Penguin Press.
- Ronell, A. 2002. *Stupidity*. Chicago: University of Illinois Press.
- Simons, M. 2006. "Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics." *Educational Philosophy and Theory* 38, 523-540.
- Simons, M. & J. Masschelein, J. 2008. "The Governmentalization of Learning and The Assemblage of A Learning Apparatus." *Educational Theory* 58 (4), 391-415.
- Tulley, G. 2009. "Gever Tulley Teaches Llife lessons through Tinkering," [http://www.ted.com/talks/lang/eng/gever\\_tulley\\_s\\_tinkering\\_school\\_in\\_action.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/gever_tulley_s_tinkering_school_in_action.html).
- Watkin, William. 2021. "Agambens Impotentiality: Separation, Nonrelationality, and Destituent Potential in The Use of Bodies." *Italian Studies*. DOI: 10.1080/00751634.2021.1896224.