

볼리비아의 탈식민프로젝트와 상호문화적이중언어교육: 상호문화주의와 파울루 프레이리의 ‘인간화’를 위한 교육론을 통한 고찰

양 은 미
서울대학교

양은미(2018), 「볼리비아의 탈식민프로젝트와 상호문화적이중언어교육: 상호문화주의와 파울루 프레이리의 ‘인간화’를 위한 교육론을 통한 고찰」, 이베로아메리카연구, 29(1), 21-64.

초 록 본 논문은 현재 라틴아메리카에서 일고 있는 탈식민프로젝트에서 핵심원리로 작용하는 상호문화주의를 파울루 프레이리의 해방, 즉 인간화를 위한 교육론과 맞물려 이해하려는 시도이다. 특히 볼리비아 탈식민운동의 중심을 이루고 있는 원주민운동은 볼리비아가 그 어떤 나라보다 상호문화주의를 가장 구체적이고 정책적인 형태로 구현하도록 하는 데 핵심적인 기여를 해 왔다. 상호문화주의의 정신은 많은 부분에서 파울루 프레이리의 철학과 맞닿는다. 원주민사회운동이 상호문화주의 실현의 토대와 지향점을 법과 교육, 그리고 정치의 영역으로 삼고 있음은 실제로 프레이리가 줄곧 주장했던 진정한 교육, 다시 말해 인간을 자유케 하는 교육이 필연적으로 정치적 성격을 가질 수밖에 없다는 것과 일치한다. 또한 지배계층에 의해 제시된 기존의 다문화주의와는 차별화되는 원리로서의 상호문화주의는 라틴아메리카 사회를 구성하는 다양한 배경과 맥락에 놓은 성원들이 대등한 위치에 공존하는 데 그치지 않고, 공론의 영역에서 서로 대화하고, 지식을 생산해 내고, 정치에 참여할 권리를 가져야 함을 분명히 한다. (재)인간화를 통한 새로운 세계의 실현을 위한 싸움의 시작이 억눌린 자여야 하며, 그렇게 될 때 비로소 억눌린 자와 억누르는 자 모두의 인간화가 가능하다고 역설한 프레이리의 교육론은 볼리비아를 중심으로 한 현실 무대에서 한창 실험되고 있는 상호문화주의의를 이해하는 데 있어 보다 체계적이고 실제적인 접근을 가능하게 해 준다.

핵심어 상호문화주의, 파울루 프레이리, 인간화, 탈식민, 볼리비아

I. 들어가는 말

볼리비아는 상호문화주의를 가장 구체적이고 실험적으로 구현하기에 이상적인 무대이다. 이는 무엇보다도 볼리비아가, 더욱 구체적으로는 볼리비아의 원주민이 가장 명시적, 체계적, 적극적으로 상호문화성을 법과 교육의 장에서 거론하고 추구하고 있기 때문이다. 이렇듯 라틴아메리카에서 일고 있는 원주민운동들에서 상호문화주의 정신이 구체적인데도 불구하고 이에 대한 논의가 많은 경우 공허하고 손에 잡히지 않는 이유는 이들의 투쟁이 ‘존재론적’ 속성을 지녔음에도 존재 전체를 생각하려는 시도가 부족하기 때문이다. 이 시점에서 던져야 할 질문이 있다. 왜 원주민에 대하여 말해야 하는가? 그것도 상호문화주의를 논하는 데 원주민, 그리고 원주민운동을 말해야 하는가? 오늘날 상호문화주의가 원주민운동과 맞물려 확산되고 있기 때문에 이러한 질문이 무의미하다고 여겨질 수 있지만 원주민과 원주민운동에 대한 인식론적 한계를 생각할 때 마땅히 필요한 질문이다. 원주민에게 부여된 의미와 시선을 짚어보는 것은 현재 라틴아메리카에서 일어나고 있는 원주민운동들이 대다수 사용하고 있는 상호문화성을 이해하는 데 있어 필수적인 작업이다.

인도를 찾아 항해하던 콜럼버스가 이후 아메리카라고 불리게 된 땅에 거주하던 사람들을 인디오라고 부른 이후 그 땅에서 ‘발견된’, 실상은 서로 상이한 문화와 언어를 가진 부족들에 속한 모든 선주민들이 ‘인디오’라고 불리게 된 것은 널리 알려진 사실이다. 이것이 엄밀히 말하면 오만하고 폭력적인 ‘이름짓기(naming)’였음에도 불구하고 본격적인 식민화가 시작되면서 이들에게, 모순적인 표현이지만, ‘강제로 부여된 정체성’과 사회적 위치를 생각하면 그것은 어찌면 단순한 ‘실수’ 정도에 지나지 않을 것이다. 악의 없는 실수든 의도적 오만함이든 갑자기 자기들의 땅에서 피부가 하얀 이방인들과 거하게 되고 이들에 의해 ‘인디오’라는 이름으로 불리게 된 선주민들은 이후 백인-유럽인인 포르투갈과 스페인 출신이 지배하는 사회에서 ‘흑인’과 함께 피지배계층의 자리에 자리잡게 되었다. 올리베이라(Oliveria)가 말한 대로 20세기 말과 21세기 초에 인디오의 신분을 가졌다는 것은 일련의 권리를 부여해 주는 법적 지위를 지니고,

“자신이 속한 상호행위의 범주와 회로에 의해 국가사회와 구별되는” 하나의 ‘집단성(colectividad)’의 일부가 된다는 의미였다(Pacheco de Oliveira 1998, 282, 재인용; Caleffi 2015, 2). 이 표현이 고상하게 들린다면, 그러한 일방적 집단성은 말 그대로 백인 지배계층에 의해 부여된 것으로서 실상 다양한 부족 출신인 원주민들의 세계관, 언어, 문화적 정체성을 ‘인디오’라는 하나의 범주로 묶어버린 행위였음을 거듭 분명히 할 필요가 있겠다.

1990년대는 라틴아메리카의 원주민운동을 바라보는, 나아가 라틴아메리카 사회가 스스로와 세계를 바라보는 시선에 있어 근본적인 변화의 의지가 보인 의식의 전환기라고 볼 수 있다. 이 시기 신자유주의와 세계화로 인해 폭발적으로 증가, 확대되기 시작한 원주민운동의 본질은 그고 기존의 다양한 원주민운동단체들이 출신 지역과 부족을 넘어 연대하는 데 기폭제로 작용한 배경이다. 중요한 것은 이 같은 패러다임과 현상이 원주민들에게는 20세기 말에 등장한 전혀 새로운 것이 아니며, 과거의 식민주의와 제국주의와 별반 다르지 않다는 점이다(Blommaert 2010, 재인용; Quispe 2014, 171). 과거 식민주의나 독립 후 1세기가 넘어 전세계를 휩쓸고 있는 세계화와 신자유주의가 원주민공동체와 원주민 개인에게 미치는 영향은 동일하다. 인종 혹은 민족 차별, 문화적 차별, 경제적 착취, 언어 수탈이 그것이다(Quispe 2014, 171). 엄격히 말하면 독립만 되었지 여전히 식민주의의 유산을 고스란히 품고 현재를 살고 있는 라틴아메리카(를 비롯한 과거 제국주의의 기억을 가진 모든 지역)에서, 원주민을 포함해 여전히 열등한 타자로 살고 있는 모든 이들에게 신자유주의라는 허울 좋은 패러다임은 제국주의와 식민주의의 또 다른 이름에 다르지 않다. 1990년대 라틴아메리카 지식인들에 의해 제시된 새로운 인식론 체계인 근대성/(탈)식민성 기획에 의해 라틴아메리카가 근대성이라고 믿고 싶어했고, 또 그렇게 기획되어 왔던 것이 사실은 식민성과 자본주의 체제의 시작이었다는 지적은 이제 연구자들 사이에 상당히 호소력 있게 자리잡았다.

즉, 라틴아메리카에서 원주민을 둘러싼 논의는 권력기반의 식민성과의 관계에서만 의미를 가지며, 이 관계를 벗어나서는 의미를 상실한다는 김은중(2010a)

의 지적은 타당하다.

안데스 지역 국가들을 비롯한 라틴아메리카 국가들에서 일고 있는 원주민 운동 및 여타 사회운동이 현재 라틴아메리카 사회를 특징짓는 주요 현상으로 자리잡은 지 오래됐음에도 불구하고, 이 새로운 현상에 대한 이해와 해석은 기존의 틀을 벗어나지 못하고 있다. 이는 이 지역의 사회운동을 바라보는 정치 이론과 실제 이 사회운동들이 보여주는 정치적 실천과의 거리에 기인한다. 즉 북쪽(*el Norte*)에서 만들어진 기존의 헤게모니 이론으로 남쪽(*el Sur*)에서 일어나고 있는 실천을 분석하려는 데서 오는 한계인 것이다. (김은중 2010a, 154)

이러한 문제의식을 바탕으로 이 글은 세 가지 전제에서 출발한다. 첫 번째는 볼리비아를 비롯한 라틴아메리카에서 원주민은 ‘억눌린’ 존재였고, 정도와 양상의 차이는 있으나 지금도 그러하다는 것이다. 둘째, 지금까지 원주민운동을 바라보는 시선에는 제고의 여지가 있다는 것이다. 셋째, 상호문화주의는 분명히 다문화주의와는 차별화되며 라틴아메리카의 원주민운동을 읽어내는 데서 보다 구체적인 개념 정립이 가능하다는 것이다. 이 글에서는 현재 볼리비아에서 원주민운동에 의해 동력을 얻어 온 탈식민프로젝트가 내거는 상호문화주의 실천을 통해 1960년대부터 라틴아메리카의 원주민운동을 비롯한 풀뿌리조직에 깊은 영향을 미쳐온 파울루 프레이리의 해방, 즉 인간화를 위한 교육론과 상호문화주의의 접점을 찾아보려 한다. 특히 프레이리가 일관되게 주장한, 진정한 변화를 추구하는 교육이 필연적으로 지닌 정치적 속성은 볼리비아를 위시해 상호문화주의를 내거는 안데스 지역 국가들의 원주민운동이 지닌 국가 차원의 광범위한 교육적, 정치적 프로젝트로서의 성격을 이해하는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다. 이에 따라 2장과 3장에서는 언어가 인간존재로서의 필수 요건인 주체적 세계읽기를 위한 도구라는 관점에서 라틴아메리카가 거쳐온 식민적 이름짓기의 역사를 상기해 보고, 파울루 프레이리의 교육론을 바탕으로 그동안 세계를 읽고 이름지을 권리를 박탈당해 온 이들은 물론 그것을 박탈한 자의 인간화를 위한 원리로서의 상호문화성의 개념을 이해해 보고자 한다. 이

어 4장에서는 볼리비아의 탈식민적 노력의 시초라 할 수 있는 원주민 공동체 학교인 와리사타 학교(escuela-ayllu de Warisata)의 철학과 오늘날 원주민운동에의 영향과 시사점을 살펴볼 것이다. 5장은 상호문화성이 관념론적 차원에 머물지 않기 위해 필연적으로 지닌 교육적, 정치적 속성에 대한 이해를 바탕으로, 상호문화성이 가장 제도적, 정책적으로 구현되고 있는 영역인 상호문화적 이중언어교육(EIB)에서 “문화 내적, 상호문화적, 다언어” 소통을 근간으로 하는 교육(EIIP)으로 향하는 볼리비아 상호문화교육의 흐름을 다룰 것이다.

II. 라틴아메리카 이름짓기의 역사

언어의 힘은 세계를 이름짓는 힘이라는 프레이리의 신념이 의미있는 것이 이 지점에서이다(Freire 2014; 2015a). 프레이리의 철학에 대한 이해는 시대를 따라 다른 양상을 보여 왔다. 그가 인정한 그리스도와 마르크스로부터 영향을 받은 사실을 노골적으로, 또는 교묘하게 공격하는 것은 물론 그의 교육론을 적용할 때조차도 속한 사회와 시대의 필요에 따른 편파적 해석은 늘 있어 왔다. 그러한 비판이 각각 얼마나 일리가 있고, 혹은 그렇지 않은지를 분석하는 것은 이 글의 논의 밖이다. 이 글의 관심은 먼저 라틴아메리카의 식민의 역사와 탈식민화를 위한 노력을 프레이리 철학, 특히 문해교육이론의 핵심인 언어의 생성적 힘과 상상의 힘이라는 견지에서 이해하는 것이다. 즉 우리는 언어를 통해 의미를 만들고 현재 세계를 이해하며, 언어를 통해 변화된 세계, 곧 미래를 상상할 수 있다(프레이리; 마세도 2014). 사라 모타(2013)는 프레이리의 교육론을 “주체성이 존재함, 행함, 삶, 그리고 사랑함(이라는 인간 존재 혹은 인간화의 필수적 조건들)과 서로 유리되지 않은 흐름으로 변모하는 것을 통해 ‘살아지는’ 정치의 한 형태를 제안하는 것”으로서 이해한다. 여기서 정치란 특정 계층에게 국한된 직업적 실천이 아니라 모든 개인이 일상을 살아가며 자아를 만들어가는 과정에서 행하는 모든 의식적 선택으로서, 특히 라틴아메리카의 많은 국가들이 오늘날 외치는 21세기사회주의의 맥락에 처한 개인들이 이미 속해

있는 과정이다(Mansell 2013, 17). 프레이리 철학의 이해에 있어 위의 두 가지 기반, 즉 언어는 단순한 의사소통을 넘어선 의미와 세계의 생성과 상상, 달리 표현하면 창조와 재창조의 힘을 가졌다는 것과 그 힘을 실현하는 주체가 바로 존재-행함-삶-사랑함이라는 인간 조건이 서로 유리되지 않은 온전한 인간 존재여야 한다는 것은 라틴아메리카의 탈식민화 과정을 읽는 데 있어서도 중요한 축이 된다.

현재 정부를 위시한 볼리비아 사회가 보여주고 있는 변화의 노력은 분명 탈식민을 위한 노력이다. 프레이리의 표현으로 하자면 이는 ‘다시 이름짓기’의 노력이다. 즉 자신과 자신이 속한 세계를 백인 지배계층의 식민주의적 언어가 아니라 원주민의 언어로 이름짓고 부르고자 하려는 노력이다. 만셀(2013)은 라틴아메리카의 역사를 이름짓기의 관점에서 3개의 시기로 나눈다. 첫 번째 시기인 소위 아메리카 ‘발견’ 직후의 ‘식민적 이름짓기’, 독립 이후 라틴아메리카라는 범주와 거기에 속한 개별 국가들로서의 국가정체성 정립이 최대 과제로 삼고 라틴아메리카관 실증주의를 펼쳤던 시기를, 20세기부터 지금까지 이어지는 ‘우리의 아메리카’에 대한 고민과 라틴아메리카 철학에 대한 고민이 시작된 시기가 그것이다. 엔리케 두셀(2011, 30)은 ‘발명’, ‘발견’, ‘정복’, ‘식민화’¹⁾를 개념적으로 구별하여 사용하는데, 이는 이 용어들이 “이론적, 공간적, 통시적으로 상이한 의미를 가진 형태들로, 상이한 ‘실존적 경험’”이기 때문이라고 설명한다(2011, 30).

발명과 발견은 물론 이후의 단계인 ‘정복’과 ‘식민화’가 타자로서 거부된 원주민에 대한 더욱 본격적이고 구체적인 ‘행위’임은 말할 필요도 없다.²⁾ 이 행위

1) 두셀은 1492년 이후 유럽의, 그리고 라틴아메리카에 뿌리내린 그 후손의 라틴아메리카에 대한 이 4가지 행위를 각각 (1492년의) 제1형태, 제2형태, 제3형태, 제4형태라고 명명한다.

2) 두셀은 타 용어와는 차별화되는 ‘발명’을 사용함에 있어 멕시코의 역사학자 에드문도 오고르만의 명제 ‘아메리카의 발명’에 의지한다. 오고르만이 의도한 ‘발명’이라는 명제의 핵심은 ‘존재론적으로’ 엄밀한 의미에서 볼 때 아메리카는 콜럼버스에 의해 ‘발견’된 것이 아니라, “유럽을 닮은 이미지로 ‘발명’되었다”는 것이었다(두셀 2011, 30-31). 이후 아메리고 베스푸치의 항해와 그가 도달하게 된 땅은 ‘신세계’로서 ‘발견’된 것으로 의식되고 표현되었지만, 그 같은 발견 또한 존재론적, 따라서 치명적인 한

가 분명 폭력적인 것이었기는 하나 -물론 그 본질적 폭력성은 지금도 라틴아메리카 사회에 작용하고 있다- 그 같은 폭력은 다층적이고 교묘한, 때로는 점잖은 방식으로 행해졌다. 우선 '정복'은 말 그대로 실천적이다. "타자를 변증법적으로 동일자에 포함시키는 군사적이고 실천적이고 폭력적인 과정이며, 타자는 '구별' 속에서 타자로서 부정된다(두셀 2011, 53). 프레이리는 반대화적 행동의 첫째 특징을 정복 욕구라 했다.³⁾ 정복 행동 자체는 이미 정복하는 자와 정복당하는 자로 나눈다(프레이리 2002, 164). 즉 이 단계부터 이미 억압자와 피억압자 관계가 공식화됐다고 볼 수 있으며, 이 관계에서는 정복당한 자와 자연, 문화가 사물로 전락한다. 뒤이어 인디오와, 그리고 머지않아 이 땅에 '수입'된 아프리카 노예의 일상생활은 '식민화'된다. 좀더 교묘한 단계. 이 단계에서 인디오와 아프리카 노예는 정복민에 의해 '동일자'로 '포섭'되고, 문명화되고, '근대화'해야 할 대상으로 여겨졌고, 실제로 그 작업이 긴 과정에 걸쳐 이루어져 왔다. '동일자로 포섭'되었다는 말은 백인 정복자들과 함께 '우리'라는 말로 허울 좋게 묶여졌지만 실상은 공론의 영역에서 소외되었음을 뜻한다(두셀 2011, 66-67). 어찌됐든 유럽은 아메리카를 발견, 정복하고 식민화함으로써 표면적이나마 통합을 이룰 수 있었다.

정복과 식민화의 과정에서 문자의 표준화는 핵심적이고 우선적인 과업이었다. 실제로 유럽이 본격적으로 아메리카 정복과 식민화의 의지를 다지기 시

계를 지닌 것으로, 이 역시 아메리카를, 그리고 그 곳의 거주민인 인디오를 존재 그 자체로의 타자로 인식한 것이 아니었기 때문이다. 아메리카는 다시 한 번 유럽이 자신과 유사한 이미지를 발명해 내기 위한 '질료' 또는 '가능태'로서만 '발견'된 것이다. 두셀은 오고르만의 이 같은 해석의 정확성을 인정하지만 그가 아메리카의 존재를 부정하고 있음을 지적한다(두셀 2011, 44-47). 아울러 오고르만에게서 두셀이 차용한 '발명'이라는 개념은 인도로 가는 항로에서 발견한 섬을 '아시아 존재'로 여긴 콜럼버스의 실존적 경험을 가리키는데, 즉, '아시아 존재'가 항해자들의 상상 속에만 존재하는 발명품이라는 것이다(두셀 2011, 40-41). 두 경우 모두, 또한 그것이 발명이었던 발견이었던 간에 '인디오'가 '타자'로서 부정되었다는 사실에는 변함이 없다. 즉 유럽과 아메리카의 만남과 관계는 그 시작부터 유럽에 의한 일방적인 '타자의 은폐'를 본질로 하는 불균형을 품고 있었다. 온전한 '상호' 관계라는 것이 성립될 토대가 부재했다.

3) 반대화적 행동이론의 또 다른 측면은 정복, 분할 통치, 조작, 문화침략이다(프레이리 2002, 164-198). 반면 대화적 행동의 주요 측면으로는 협동, 해방을 위한 단결, 조직, 문화통합을 들고 있다(프레이리 2002, 198-217).

작하면서 가장 먼저 한 일 중의 하나는 스페인어와 포르투갈어 외의 언어 사용을 금지한 것이었다. 16세기 아메리카의 문해정책에서 ‘문해’의 본질은 유럽에서 온 정복민에 의한 “권위주의적 이름짓기와 타자의 지식 위에 덮어쓰기”였다고 말할 수 있는 것이다. 따라서 아메로인디오의 유산은 정복민의 유산과 동등한 위치에서, 독자적인 가치를 지닌 것으로서 상이한 방식으로 존재할 수 없었다. 대신 그것은 “유럽 문해에 종속된 위치에 위치하고, 유럽 지식의 완전체(완전성, 전체성) 속으로 번역되고 변화되어야” 했다(Mansell 2013, 20). 그러한 변화가 필연적으로 원주민의 입장에서는 원주민 존재 자체의 축소, 환원, 변질, 왜곡일 수밖에 없음은 당연하다. 이 같은 이름짓기 권리의 박탈은 프레이리에게는 “인간적으로 존재한다는 것은 세계를 이름짓고 변화시키는 것이다”라고 할 만큼 인간으로서 존재할 권리를 박탈당한 것과 같은 의미였다(Freire 2015a, 106).

독립과 함께 공식적으로 포르투갈과 스페인에 의한 아메리카의 지배는 막을 내렸다. 이 시기 라틴아메리카 신생독립국들에게 가장 큰 과제는 과거의 가톨릭 전통의 도그마를 깨고 이성에 기초한 근대적 국가를 수립하는 것이었다. 앞서 본 것처럼 기존에 타자로서 부정, 혹은 은폐되었던 타자들은 식민화 과정에서 통합되면서 동시에 소외되었지만, 이제 ‘근대적’이어야 할 라틴아메리카의 신생독립국으로서 유럽의 선진화된 문명의 대열에 합류하기 위해서는 타자를 새로운 국가 질서 속에 위치시키는 새로운 척도와 정치적 수사가 필요했다. 타자에 대한 정책이 그들이 내거는 자유와 이성, 질서와 진보라는 모토와 명백하게 모순적으로 보여서는 안 될 테니 말이다. 그러나 타자와 그들을 형성하는 모든 것은 여전히 지배계층에게는 ‘야만’의 것이었고, 과학과 이성이 지배하는 근대와는 배치되는 것이었다. 따라서 유럽에서 수입한 실증주의에 대한 라틴아메리카의 해석과 적용은 그들이 차지하고, 이후 자기들끼리의 싸움과 합의에 의해 국경이 정해진 영토에서, 그리고 국가사회에서 그 ‘야만적’ 요소가 각각 차지하는 비중에 의존하게 된다. 따라서 19세기 라틴아메리카 국가들은 이제 ‘내부의 타자(other within)’를 어떻게 해석하고 다루느냐에 몰입하게 된다.

도밍고 사르미엔토와 안드레스 베요, 지우베르투 프레이리와 같은 지식인들은 이 시기 열등감에 시달리는 라틴아메리카 지배층들의 국가 정체성 건설을 위한 노력에서 주축을 차지하게 된다. 국가 내에 존재하는 비 유럽적 요소는 숙명적으로 떠안고 가야 하되 교육을 통해 개선되고 극복되어야 할 문제였다. 이 시기의 노력은, 국가마다 상이한 환경과 ‘인종적’ 구성, 사회적 요인으로 일반화해서 말할 수는 없으나, 본질적인 측면에서는 서구를 척도로 삼고 서구적인 것에 의해 스스로를 이름짓는 형상에서 벗어나지 못했다는 공통점을 갖고 있다.

19세기 말부터는 유럽화를 향한 집착과 라틴아메리카의 야만적 요소로 인한 열등감을 동력으로 하는 실증주의에 대한 문제의식과 라틴아메리카 고유의 철학을 위한 고민의 필요성이 제기되기 시작했다.⁴⁾ 19세기 말부터 20세기 전체는 ‘우리의 아메리카(Nuestra América)’를 둘러싼 많은 지식인들과 민중들의 치열한 고민과 실천의 시기이다. “무엇이 라틴아메리카의 철학이어야 하는가?”에 대한 지식인들의 문제의식과 대답이 다 일치하는 것은 아니지만, 철저한 현실 인식이 그 출발점이 되어야 한다는 데는 동의한다. 프레이리는 라틴아메리카에서 그 같은 자기 인식과 현실 읽기가 이루어지고 있지 않거나 제한되고 왜곡된 형태로 이루어지고 있음을 가장 직접적이고 도전적으로 지적한 지식인 중 한 명이다. 그는 그 현실이 분명한 ‘억압’ 현실임을 거르지 않고 말했고, 이는 필연적으로 그간 있는듯 없는듯 살도록 길들여져 온 ‘피억압자’의 존재를 사람들의 의식 한가운데로 가져왔다. 더욱 정확하게는, 프레이리가 정면으로 피억압자라는 대상을 정면으로 겨냥했다고 할 수 있다. 그러나 그것은 단순히

4) 포르피리오 디아스의 독재에 저항하여 일어난 멕시코혁명(1910-1920)은 오랜 시간 침묵했던 민중, 즉 아래로부터의 쟁기, 민중적 상상력의 표출이었다(Mansell 2013). 이를 계기로 멕시코 사회에는 유럽을 발전된 문명의 기준으로 삼는 의존적 정체성이 아니라 멕시코 자체의 모습을 인정하는 새로운 정체성, 이른바 ‘멕시코니다드(Mexicanidad)’에 대한 사유와 실천이 일기 시작했다. 이는 라틴아메리카 전체가 라틴아메리카 고유의 철학, 사상의 부재를 의식하고 진지하게 고민하게 만든 신호탄으로 작용했다. 라틴아메리카의 역사라는 것 자체에 의문을 제기하며 그것이 여전히 “진짜 과거”가 되지 않고 역사가 되기로 선택하지 않은 ‘현재’라고 말한 레오폴도 세아(Zea 1963, 3 재인용; Mansell 2013, 26)의 비판적 자기인식은 이 시기 대표적인 라틴아메리카 지식인들의 문제의식이었다.

“억눌린 자여 일어나라” 식의 편파적 메시지라기보다는 라틴아메리카 사회 전체로 하여금 그 사회의 구조적 문제인 억압 상황을 ‘현실’로 마주하게 하려는 시도였다. 그 메시지는 당연히 억압자를 향할 때가 아니라 피억압자를 향할 때 의미있는 울림, 즉 현실 변혁을 향한 파장을 일으킬 것이기 때문이었다. 프레이리의 문해교육은 이러한 맥락에서 이해되어야 한다. 제대로 된 현실을 읽기 위해서는 그 동안 빼앗겼던 자기의 말, 자기의 언어를 회복해야 하고, 문제라고 인식된 현실 변혁의 힘은 자기의 말로 세계를 이름지을 권리를 보장받는 데서 나오기 때문이다. 물론 프레이리(Freire 2015a)도 경고한 것처럼 그렇게 이름지어진 세계가 또 다시 억압적인 것이 되지 않기 위해서는 서로의 이름지을 권리를 인정한 다양한 주체들 간의 대화를 통해 이루어져야 한다. 이러한 문제의식은 실제로 20세기 이후 라틴아메리카 사회에 큰 도전이 되었고, 언어는 식민주의의 잔재를 청산하려는 과정에서 논의의 핵심으로 떠올랐다.

III. 인간화를 위한 원리로서의 상호문화주의

그 어느 때보다 상호문화성을 둘러싼 논의가 활발한 시점에서 상호문화성 혹은 상호문화주의와 20세기 해방을 위한 교육론과 실천으로 라틴아메리카의 원주민운동과 농민운동에 깊은 영향을 끼쳐 온 파울루 프레이리 교육론의 접점을 찾아보는 시도는 유의미하다고 본다. 여기서는 무엇보다 프레이리 교육론의 핵심인 ‘인간화(humanização)’의 관점에서 상호문화주의를 살펴보려 한다. 인류의 역사는 온갖 형태의 ‘비인간화’로 점철되어 왔다. 특히 식민시대부터 본격화된, 과학이라는 이름으로 인간의 우열을 분류한다는 폭력적 발상인 ‘인종’이라는 기준은 아직까지도 타자를 보는 우리의 시선을 제약하고 엮어매고 있다. 인종주의는 쉽게 말해 미놀로의 정의대로 “누가 인간에 속하느냐를 결정하기 위한 척도(criterion for deciding who belongs to humanity)”이다(Tlostanova and Mignolo 2012, 55). 프레이리는 바로 역사적 현실인 ‘비인간화’, 즉 불의, 착취, 억압, 억압자의 폭력으로 점철되는 현실 속에서 인간성을 박탈당한 민중

의 유일한 소명으로서의 ‘인간화’의 필요성을 역설하며 페다고지의 첫 장을 시작한다(Freire 2015a, 37). 그의 교육론과 실천은 모호한 구석이 없다. 더 정확하게는 그것은 그가 철저하게 추구하는 바였다. 엘리트 지배계층이 사용하는, 본질상 식민적 권력 기반 유지 및 강화 의도를 갖고 있으나 이를 완화해 대중의 길들이는 정치적 수사는 프레이리의 화법과 반대되는 것이었다. 그가 구사하는 어휘는 직접적이고, 간결하며, 구체적이다. 따라서 그의 이론과 실천이 ‘해방을 위한 투쟁’이라는 표현으로 요약되는 것은, 비록 그것이 지금의 우리에게 다소 과격하게 느껴질지라도 매우 적절하다고 본다. 그럴 필요가 없을 때 애써 우회하지 않는 그는 그에게 호의적인 독자가 이 표현을 ‘그를 위해’ 순화할 필요를 전혀 느끼지 않을 것이다. 그리고 그가 말하는 해방은 바로 ‘인간화’이다.

프레이리의 인간화를 위한 교육론에서 상호문화주의와 일맥상통하는 일련의 전제와 원리 및 지향점을 도출할 수 있다. 먼저 그가 확고하고 일관되게 주장하는 인간화를 위한 논의와 실천의 전제, 즉 출발점을 간추려 보자. 첫째, 억압이라는 현실과, 그에 따른 피억압자와 억압자 존재의 공식화이다. 그는 발명, 발견, 정복, 식민화가 공공연하게 진행중이던 과거는 물론 현재까지도 억압은 라틴아메리카 사회의 사고관과 일상생활을 특징짓는 중요한 요소이다. 피억압자와 억압자의 관계는 본질상 동등하지 않으며, 이 둘 사이에 ‘대화’는 없다. 프레이리가 말하는 대화는 어디까지나 ‘수평적 관계’에 기반한다고 볼 때, 양측의 관계에 진정한 ‘상호성’이란 존재하지 않는다고 말할 수 있다. 억압자에게 있어 공적으로 학습되고 활용되어야 할 지식과 전통과 문화는 오로지 억압자 자신의 것이다. 이 같은 현실을 ‘문제’로 인식하는 것은 인간성 회복을 논하고 그 바탕 원리로서의 상호문화주의를 논할 수 있기 위한 중요한 출발점이다. 문제가 없는데 어떻게 해결책을 논할 수 있겠는가. 실제로 라틴아메리카의 역사가 그러한 불편한 진실들을 침묵하는 것으로 점철돼 왔음은 억압 받아온 자들은 물론 중산층 이상을 포함한 시민들 전반의 변화 촉구의 목소리가 그 어느 때보다도 거세고 하나로 결집되어 있는 것만 보더라도 부인할 수 없는 사실이다.

둘째, 인간화를 위한 싸움은 억압의 현실을 탈출구가 없는 폐쇄적인 세계가

아니라 변화시킬 수 있는 제한적 상황으로 인식할 때 비로소 가능하다. 그런 의미에서 억압자-피억압자 모순은 관념 속에서 생겨나는 것이 아니라 구체적인 상황 속에서 생겨난다는 프레이리의 지적을 상기할 필요가 있다. 따라서 그러한 모순의 해결은 당연히 관념론이나 탁상공론이 아닌 구체적인 억압 상황을 없애고 그에 상응하는 강도의 자율성과 주체성이 보장되는 상황으로 변혁시키는 것을 통해서만 가능한 것이다. 지극히 당연하고 이론의 여지가 없는 사실이지만 라틴아메리카 사회의 많은 본질적인 문제는 -인종에 기반한 구조적 차별을 핵심으로 하는 문제들- 지배 계층에 의해 관념적 차원의 문제로써 의도적으로 은폐되거나 지엽적이고 편파적인 문제로 축소되어 왔다. 즉, 첫 번째 전제와도 통하는 그러한 문제의 구체성에 대한 (특히 지배계층의) 부정은 피억압자로 하여금 실제 문제가 무엇인지에 대한 정확하고 예리한 이해를 불가능하게 했으며, 왜인지는 모르나 분명히 고통스럽고 불만족스러운 자신이 처한 현실을 ‘신이 내린 벌’로, 따라서 감히 거기서 벗어나다거나 그것을 변화시켜야 한다는 의식 자체를 갖기 어렵게 했다. 그러므로 피에르 푸르티의 표현대로 세계를 주어진 불변의 ‘공간’이 아닌 필요와 의지에 따라 축소되고 확장될 수 있는 ‘범위’로 인식하는 것은 다문화주의와 구별되는, 충분히 구체적이고 실현 가능한 꿈으로서의 ‘다른 세상’을 이루는 데 핵심 원리인 상호문화주의의 중요한 전제이다.⁵⁾

셋째, 억압 현실을 깨고 변화시키려는 노력은 피억압자계에서 나올 수 있다는 것이다. 이 말은 바꿔 말하면 진정한 상호문화주의의 실현을 위한 노력은 억압받는 자로부터 출발할 수 있음을 의미한다. 억압자에게서 출발한 억압 현실에 대한 문제의식은 애초에 한계가 많다. 그것은 억압 현실의 제거와 타파를 위한 집단적, 구조적 노력의 필요성 인식으로 이어지는 것이 아닌, 개인적 동정을 베푸는 행위에 머물거나 피억압자의 더욱 격한 반발 가능성을 제거하기 위한 ‘허구적 관용’의 형태를 띠게 마련이다. “억압자에게 있어 존재는 ‘소유’”라는

5) 다문화주의와 상호문화주의의 차이에 대해서는 이 장의 뒷부분에서 보다 자세히 조명해 볼 것이다.

플레이리의 지적은 해방, 즉 인간화를 위한 노력이 억압자로부터 출발할 수 없는 인식론적 한계를 말해 준다(Freire 2015a, 78).⁶⁾ 그러나 우리는 억압자여서는 안 되는 이유와 함께 왜 피억압자여야 하는지에 대한 보다 적극적인 설명을 필요로 한다. 이에 대해 플레이리는 다음과 같이 말한다.

이러한 교훈과 훈련은 피억압자 자신들, 그리고 그들과 참된 연대감을 느끼는 사람들에게서 나와야 한다. 개인으로서든, 집단으로서든 그들은 인간성 회복을 위해 싸움으로써 진정한 관용의 회복을 도모하게 된다. 억압적 사회의 혹독한 의미를 이해하는 데 피억압자보다 더 나은 적격자가 또 있겠는가? 피억압자만큼 억압의 현실을 뼈저리게 느끼는 이가 또 있겠는가? 해방의 필요성을 더 절실하게 느끼는 이가 또 있겠는가? 해방의 필요성을 더 절실하게 느끼는 이가 또 있겠는가? 피억압자는 이 해방을 우연히 얻는 것이 아니라 해방을 추구하는 프락시스로서, 해방을 위해 싸워야 한다는 필요성을 인식함으로써 쟁취되는 것이다. 또한 피억압자가 설정한 애초의 목적 때문에 이 싸움은 억압자의 폭력 한가운데 있는, 때로는 허구적 관용 속에 감춰진 비정함에 반대하는 사랑의 행위가 된다.(플레이리 2002, 53)

물론 억압이라는 현실에 매몰된 피억압자는 자기와 세계에 대한 불완전하고 이중적인 인식을 가지고 있는데, 이는 알베르 멤미(1991)가 ‘식민화된 심성’이라고 부른 것으로, 플레이리 역시 그 점을 간과하지 않았다. 억압을 억압으로 인지하지 못하던 피억압자는 어느 순간 억압을 인지하게 되더라도 한편으로는 현실에 대한 반발의식을 가지고 그 상황에서 벗어나고픈 염원을 가지면서도, 정작 그가 그 상황을 벗어나 속하고 싶은, 그리고 되고 싶은 나의 모습은 진정한 자유의 세계, 자유로운 나와는 거리가 멀 수 있다. 따라서 “투쟁의 초기 단계

6) “(타자의) 존재를 ‘소유’로 보는 억압자는 그것을 얻는 과정에서 거의 예외 없이 무산자를 희생시킨다”(플레이리 2002, 78). “일단 폭력과 억압의 상황이 정착되면, 그 안에 자리잡은 사람들, 즉 억압자와 피억압자 모두에게 전체적인 생활방식과 행동방식이 생겨나게 된다. 양측 모두 이 상황에 매몰되며, 양측 모두 억압의 영향을 받는다. (...) 이러한 분위기는 억압자에게 세계와 인간에 대한 강렬한 소유욕을 가지게 한다. 세계와 인간에 대한 직접적이고 구체적이고 물질적인 소유를 떠나서는, 억압자의 의식은 그 자체도 이해하지 못하며, 심지어 존재하지도 못한다”(플레이리 2002, 69).

에 있는 피억압자는 해방을 위해 노력하기보다 ‘아류 억압자(subopressor)’가 되는 것”을 목표로 삼는 경향이 있다(Freire 2015a, 44). 그럼에도 불구하고 피억압자인 자신뿐 아니라 억압자의 인간화까지 목표로 삼아 싸울 수 있는 것은 피억압자임을 프레이리는 역설한다. 현재 탈식민화를 목표로 하는 상호문화주의 실천과 논의의 중심무대가 제3세계인 것, 그 중에서도 원주민이 주체적 역할을 맡고 있고, 그럴 수밖에 없는 것은 이와 같은 논리에서이다. 서구적 사고와 지식이 세계적인 것이라는 믿음과의 의도적 단절과 그 같은 믿음에의 인식론적 불복종(epistemic disobedience)이 곧 탈식민적 인문학, 즉 “새롭게 배우기 위해 이미 배운 것을 잊는 법을 배우기”라고 정의한 틀로스타노바와 미놀로(2012)에게 있어 탈식민적 인문학 탄생과 발전의 주체가 피식민지의 경험을 가진 (과거든 현재든) 지역의 지식인들이어야 함은 지극히 자연스럽고 당연한 일이다. 이는 바로 “식민지국가, 제3세계, 혹은 신흥국가들의 대학에서 훈련받은 비판적인 학자들과 지식인들은 서구 대학들과의 관계에서 자신들의 위치를 인식하는 데 실패하지 않기” 때문이다. 그리하여 그들이 주축이 된 탈식민적 인문학의 과제는 제국주의 인문학이 의도적으로 부정했던 ‘비인간(the Unhuman)’이라는 발상을 직면하고 그렇게 분류되어 온 대상들의 인간성을 회복시킴으로써 깨어졌던 인문학의 균형을 찾는 것이다(Tlastanova and Mignolo 2012, 200).

위에서 프레이리의 인간화를 위한 투쟁의 전제에서 상호문화주의의 필요성을 논할 수 있기 위한 접점을 찾아낸 것과 마찬가지로, 이번에는 보다 본격적으로 현재 볼리비아를 비롯한 라틴아메리카 사회에서 많은 대안사회운동들이 표방하고 있는 상호문화주의에 대해 최소한의 개념 정의를 내려보는 것이 가능해 보인다. 이는 구체적으로 상호문화주의는 무엇을 추구하는가, 핵심 원리는 무엇인가, 그것의 실현을 위한 차별화되는 수단과 방법은 무엇인가와 같은 질문들에 대한 대담으로서, 상호문화주의를 대표적으로 다문화주의처럼 라틴아메리카가 겪어온 식민주의의 병폐의 본질을 희석시키고 그 해결책을 피상적이고 파편적인 것으로 만들려는 지배계층의 정치적 수사 또는 허구적 관용 정책들과는 본질적으로 구분짓는 속성들로 이해될 수 있을 것이다.

첫째, 상호문화주의의 궁극적인 지향점은 필연적으로 ‘새로운 세계’이다. 틀라스타노바와 미놀로 역시 현재의 탈식민 프로젝트가 가진 특징들을 파악하면서 “20세기 중반의 탈식민 프로젝트와 달리 현재의 탈식민 프로젝트는 기존의 지구적 식민성 내에서 더 나은 곳을 찾는 것이 아니라 이 식민성을 깨고 다른 세계를 창조하는 것”을 목표로 한다고 했다(Tlastanova and Mignolo 2012, 23). 새로운 세계에 대한 희망은 앞서 제시한 두 번째 전제, 즉 인간화를 위한 싸움이 억압 현실을 탈출구가 없는 폐쇄적 세계가 아닌 변화시킬 수 있는 제한적 상황이라는 인식에서 출발해야 한다는 것과 직결된다. 인간화를 위한 싸움은 새로운 세계는 가능하다는 ‘희망’을 가질 때 가능하다. 실제로 희망은 사랑과 더불어 프레이리의 교육론에서 필수적인 요소였다.

둘째, 다양성 속의 통일성 추구이다. 다만 이 특성은 확고한 입장을 가진 복수의 주체가 동등한 위치에서 소통하는 것이지 한 국가 내 존재하는 각 문화들의 산술적 평균을 추구하거나 어떤 문제에 대해 중립을 취한다는 의미가 아니라는 부연에 의해 반드시 뒷받침되어야 한다. 무엇보다도 프레이리는 교육에서의 중립은 허구라는 점을 정면으로 반박했다. 다른 문제들은 차치하고라도 그의 말대로 관점이 없는 중립성을 취한다면 어떤 방법으로 실제로 존재하는 갈등을 가르치는 가르치겠는가? 지식은 단어와 (주입된) 사실들로 이루어진 고정불변의 완전체로 존재하지 않는다. 지식은 세계 속에 위치한 나와 타인의, 대화에 참여하는 행위 과정을 통해 건설된다. 변화를 가능하게 하는 힘으로서의 가르치는 행위가 결코 중립적일 수 없음을 프레이리는 그의 여러 저서에서 호소한 바 있다.

셋째, 인간화를 위한 싸움은 양측, 즉 피억압자와 억압자 모두의 인간성 회복을 목표로 해야 한다.

덜 인간적인 상태는 완전한 인간성의 왜곡이므로 조만간 피억압자로 하여금 그런 상태를 만든 자에 대한 투쟁에 나서도록 만든다. 이 투쟁이 의미를 가지려면, 피억압자는 자신의 인간성을 되찾으려는 (바꿔 말해 인간성을 창조하는) 과정에서 거꾸로 억압자를 억압하는 위치에 있어서는 안 되며, 양측의

인간성을 모두 회복하려 해야 한다. 그렇다면 자신과 억압자 둘 다를 해방시키는 것이야말로 피억압자의 인간적이고 역사적인 과제라 할 수 있다.(프레이리 2002, 52)

이는 양측 관계의 재설정을 의미하는 것으로, 그 새로운 관계는 기존의 명령하고 순응하는, 억압하고 억압 당하는, 소외시키고 소외 당하는 일방적이고 차별적 관계가 아닌 등등한 위치에서 소통을 기반으로 하는 관계이다. 라틴아메리카 역사에서 같은 공간과 시간에 함께 존재한다고 해서 사회 성원 모두 동등한 ‘우리’가 아니었고, 지금도 그렇다는 것은, 적어도 억압받는 쪽에서는, 안주하려는 의도가 아니라면 큰 반박 없이 인정하는 사실이다. 특히 정면으로 그 같은 현실에 저항하고 있는 쪽이라면 더욱 그렇다. 그렇다면 ‘우리’는 무엇이고, 상호문화성에서의 ‘우리’는 누구여야 하는 것일까.

‘우리’라고 하는 것은 실체가 아니라 주체이다. 그것은 나와 네가 더불어 형성하는 공동의 주체인 것이다. 하지만 주체는 사물적 존재가 아니라 오직 능동적인 활동으로써만 생성되는 까닭에, 사물적 실체와 주체를 구별하지 못하는 사람들 눈에는 ‘우리’라고 하는 것은 이른바 ‘상상의 공동체’로서 한갓 관념물(*ens rationis*)에 지나지 않는 것처럼 보인다. 하지만 ‘우리’라는 것은 실체화된 민족을 말하는 것도, 개인 위에 군림하는 억압적 국가를 가리키는 것도 아니다. 그것은 오직 공동의 서로주체의 이름으로서 주체성 또는 능동성과, 수동성 또는 고통을 서로 공유하는 사람들의 공동체를 의미한다.(김상봉 2007, 17)

상호문화성을 보충해 주는 이 같은 ‘서로주체성’의 개념은 단순히 육체적으로 존재하는 실체의 한 공간에서의 공존이 아니라 여러 맥락에서 서로 다른 배경을 가진 이들 간의 역동적 ‘관계’를 핵심으로 한다. 관계는 대상들의 사이라는 수동적 의미로서의 공간이 아니라 그 사이를 만드는 주체들에 의해 거기서 ‘기획’되고 ‘실천’되는 적극적 개념이다. 위의 특징들을 상호문화주의의 본질적 특징으로 이해할 수 있다고 본다면 이는 지배계층이 정책적으로 추진하는 다문화주의의 허울 좋은 속임수를 정면으로 반박한다. 분명 ‘다문화’의 사전적

의미는 다양한 문화 자체를 의미하고 다문화주의(multiculturalism) 역시 한 사회나 국가라는 경계 내에 다양한 문화의 존재를 인정하고 존중하자는 주의이다. 이를 두고 문화적 다원주의(cultural pluralism)라고도 한다. 프레이리 역시 인종 차별 문제가 계급 간 경계를 고려하지 않고서는 논해질 수 없음을 인정하면서도 그것이 결코 계급의 문제로 환원될 수 없음을 역설하며 문화적 다원주의 혹은 다원주의에 대한 견해를 피력한 바 있다. 서로 우위를 점하려 하지 않으려는 확고한 원칙 하에 다양한 문화들 간에 존재하는 ‘비적대적(não antagonico)’ 긴장과 갈등은 지극히 자연스러운 것이다. 또한 “다문화주의는 우발적 현상으로서 그저 있게 되는 것이 아니라 역사 속에서 정치적으로 창조되고 생산되는 것이며 역사 속에서 힘겹게 일구어지는 것”이라고 하며 다문화주의가 지녀야 할 실천적, 정치적 본질을 지적했다(Freire 2015b, 211-218). 그러나 현재, 특히 라틴아메리카 사회에서 다문화주의가 프레이리가 지향하는, 방향성 있는 교육적 실천을 필요조건으로 하는 적극적 개념으로서 이해, 적용되지 않고 있다고 말하는 것은 이렇게 볼 때 ‘다문화주의에 대한 비판으로서 상호문화성 담론’(안태환 2009, 111)의 필요성은 그저 새로운 ‘-주의(-ism)’를 만들어 내기 위한 이념적 허세는 아니다. 적어도 정치적으로는, 두 개념은 궁극적으로 반대의 지향점을 갖는다. 안태환은 알브레흐트를 인용하며 새로운 패러다임의 창조를 말하는 상호문화주의와 달리 ‘다문화성(Multiculturalidad)’이 지닌 문제의식의 한계로서 ‘타자’에 대한 궁극적 태도에 있어 궁극적으로는 근대성/식민성의 범주 안에 머물기를 원하는 태도를 지적했다(안태환 2009, 112). 알브레흐트(2002)에 의하면,

인류학에서 다문화성의 적용은 복합적 사고를 받아들이는 윤리적 문제이다. 여러 사람들에 의해 문화적 상대주의와 가까운 개념으로 받아들여지고 있고 현상 유지적 사고로 인식되고 있다. 근대성은 혁명과 단절로 받아들여지지만 신자유주의 시대에는 ‘근대성’은 각각의 정체성을 존중하는 다양성의 인정을 의미한다. 신자유주의 시대는 곧 소비주의 사회를 뜻하는데, ‘다문화’의 용어는 포스트모더니즘의 유행어였다.(Albrecht 2002, 1 재인용; 안태환 2009, 112)

객관적 현실로서의 다문화성의 적용, 즉 지배계층에 의해 사용되는 다문화주의의 이 같은 한계는 다분히 의식적이며, 의도적인 것으로 해석할 수 있다.

‘상호문화성’은 서로 다른 두 개의 우주론이 작용하고 있음을 의미한다. 그러나 ‘상호문화성’은 같은 논리를 두 개의 다른 언어로 말하는 것이 아니라, 공동의 선을 위해서 두 개의 다른 논리가 서로에게 도움이 되는 대화를 나누는 것이다. 반면에, ‘다문화적’이라는 말이 의미하는 것은 지식, 교육, 국가와 정부의 개념, 정치경제학, 도덕 등의 지배 원리를 국가가 통제하고, 이러한 국가의 통제 하에 국민들은 국가가 관리하는 정치, 경제, 윤리의 토대를 이루는 ‘인식적 원리’에 도전하지 않는 선에서 자신들의 ‘문화를 향유할 자유’를 갖는 것이다. 국가의 입장에서 ‘상호문화성’은 달갑지 않다. ‘상호문화성’은 넓은 의미에서 ‘문화적 권리’와는 완전히 다른 ‘인식의 권리’에 대한 근본적인 요구를 뜻하는 것이기 때문에 국가가 장려하는 것은 ‘다문화적’ 사회이다. (김은중 2010b, 163)

따라서 현재의 다문화주의가 프레이리가 말한 억압자의 ‘허구적 관용’을 보여 주기 위한 대표적인 정치적 수사이자 정책이라고 말하는 것이 억지는 아닐 것이다. 다문화주의에서는 “대화는 세계를 이름짓는 사람들 간의 만남”이라는 프레이리의 정의가 온전히 적용되지 않는다. 다시 말해 다문화주의에서는 현재 라틴아메리카 사회에서 ‘다문화’를 포함한 표현은 물론 다문화성의 표출을 장려하는 사회적 분위기가 분명 존재하지만, 교육과 정치의 주체는, 다시 말해 세계를 보는 틀을 만들고 그것을 이루는 요소 및 현상들을 이름짓는 행위의 주체는 여전히 특정 계층이다. 실제로 20세기 말부터 라틴아메리카의 많은 국가들이 그나마 이른바 신자유주의적 다문화주의(neoliberal multiculturalism)를 정부 정책으로 채택해 왔다(Hale 2004 재인용; López 2014, 36). 그러나 그마저도 국제적 압력에 대한 가시적 대응이었고 위와 같이 명명한 데서도 알 수 있듯 어디까지나 신자유주의라는 제국주의적 패러다임을 벗어날 의도를 애초에 가지지 않았다. 이쯤 되면 상호문화주의를 단순히 특정 인종 혹은 민족 단체가 이끄는, 그것도 문화적 차원의 움직임으로 축소시킬 수 없음은 분명해진다. 상호문화주의는 그것이 지닌 정치적이며 교육적 속성을 애들러 표현하지 않는다. 위에서 도출한 상호문화주의의 일련의 특징들로 봤을 때 상호문화주의는 정치

와 교육을 핵심 도구로 삼으며, 그래야만 비로소 사회 영역 전체에서의, 일상에서의 상호문화적 인식과 실천이 가능해짐을 분명히 인지하고, 선포하고 있다. 일상에서부터, 문화적 차원에서부터 상호문화성을 실현한다는 것은 순진한 발상이거나 자기기만이다. 프레이리는 여기서 한 발 더 나아가 교육 실천이 정치적 지향성을 갖는다는 견해를 피력했다(Freire 2015a; 2015b).

결국 본질적 차원에서 다문화주의와 구별되는 상호문화주의가 추구하는 교육의 모습은 자명해진다. 이런 관점에서의 교육은 모두의 인간화를 목표로 하는 것이기에 개인의 변화와 세계의 변화를 추구하고, 교육받는 자 자신이 그러한 변화의 필요성을 자각하도록 지도한다. 특히 피억압자가 객체가 아닌 주체로서 인간화에 참여하는 것이 필요하다(Freire 2015a). 이 같은 프레이리의 지적은 억압자에게는 말할 필요도 없고 무엇보다 피억압자들을 향한 일침이다. 그저 이 싸움을 이끄는 소수 지도부만 따라가겠다는 생각으로는 진정한 의미의 인간화에 도달할 수 없다. 그 싸움에서 기존의 억압 상황보다는 어느 정도 나은 소기의 성과를 거둔다 할지라도 그것은 애초에 설정한 ‘모두의 인간화’라는 목표 달성에는 실패한 것이다. 싸움을 이끈 소수의 지도세력과 싸움에 참여하는 피억압자 사이에는 이러한 안일하고 소극적 자세에 의해 자의견 타의견 또 다른 주종관계가 형성될 수 있다.

이렇게 인간화의 과정에 참여하는 자들 스스로가 ‘문제’를 파악하고 제기하기 위해서는, 달리 말해 현실을 문제적 상황으로 볼 수 있기 위해서는 현실을 ‘총체적’으로 바라봐야 한다(Freire 2015b). 어떤 국가건 지배 계층이 국민으로 하여금 그들이 공론의 영역에 참여하고 있고 그들의 목소리가 경청되고 있다고 믿게 만드는 방법 중의 하나는 덜 중요한 문제를, 혹은 진짜 문제가 아닌 화제를 이슈화시키거나, 진짜 문제를 다루되 그것을 파편화시키는 것이다. 즉, 지역과 대상, 분야에 있어 특정 현실에만 집중하게 함으로써 총체적 현실을 바라보지 못하게 하는 것이다. 라틴아메리카에서의 원주민 문제도 그 동안 문화적 차원, 지역적 차원, 언어적 차원 등 가능한 한 원주민운동이 진짜 가진 메시지를 파편화시키고 축소시키는 방식으로 다뤄져 왔다.

이러한 총체성과 더불어 한 개인이 자신이 속한 세상과 자신의 위치를 스스로 읽는 행위가 온전하기 위해, 즉 온전히 자유로운 것이기 위해서 필요한 도구는 자신의 언어이다. 정책으로서 이중언어의 필요성은 여기서 나온다. 착각하지 말아야 할 것은 진정한 ‘다언어주의(multilinguismo)’ 혹은 이중언어주의는 (사전적이며, 나아가 프레이리가 지향한 의미에서의) 다문화주의, 그리고 본고에서 논하는 상호문화주의라는 큰 틀에 의해 뒷받침되지 않고서는 있을 수 없다는 사실이다. 실제로도 라틴아메리카 국가들의 많은 점령 지역에 위치한 학교들과 원주민 인구 비중이 큰 지역에서 이중언어교육이 실시되고 있음에도 불구하고 이것이 기존의 지배-피지배 계층의 구조를 본질적으로 바꾸지 못하고 있다는 사실이 이를 반증한다.⁷⁾ 상호문화주의와 이중언어정책의 필연적인 결합에 대해서는 5장에서 보다 자세히 논하도록 하겠다.

IV. 볼리비아 원주민 상호문화교육의 기원: 와리사타 아이유 학교

그것이 상호문화주의건 다른 이름이건 위에서 살펴본 것처럼 기존의 것들과 차별화되는 전제와 지향점들을 가진, 다문화주의와 구별되는 새로운 이름의 철학이 필요한 이유 역시 새로운 이름짓기를 통한 탈식민적 사고의 필요성으로 설명할 수 있을 것이다. 실제로 상호문화주의를 내거는 오늘날의 원주민 운동이 호소하는 것 역시 단순히 그들이 신자유주의적 근대 문명에 부적절하고 뒤쳐졌다는 것이 아니라 ‘서구의 근대적 어휘로 원주민운동을 이해하기 불가능하다’는 것이다(김은중 2015). 그들은 그저 그들의 물리적 존재를 인정해주고 그들의 장신구와 의복, 신앙을 뭉뚱그려 전시 가치가 있는 ‘협회의’ 문화

7) 물론 전자의 경우 스페인어와 포르투갈어 이중언어교육, 후자의 경우 한 국가 내에서 스페인어 혹은 포르투갈어와 동시에 원주민 부족 언어를 동시에 교육하는, 즉 이 글에서 논하는 이중언어교육을 의미하며, 세부적으로는 다른 관점, 차원에서 논해져야 할 문제이다. 단, 라틴아메리카 많은 국가들에서 말하는 이중언어교육의 노력이 그간 의식적으로 전자에 치우쳐 있었다는 지적은 원주민의 언어와 문화, 즉 존재 자체를 상호문화적 관점에서 바라보려는 노력을 의도적으로 도외시해 왔다는 점에서 이 글의 논점과 관련이 있다고 하겠다.

로서 존중해 주기를, 현대인에게 가진 주거지의 의미로서 땅을 요구하는 것이 아니다. 원주민운동을 읽는 기존의 관점에 일말의 문제의식과 회의를 느낀다면 이제 시도해야 할 것은 기존의 사고체계를 내에서의 특정 대상이나 사실에 대한 지엽적 수정이 아니라 근본적인 인식론적 전환이다. 이는 흔히 타자의 입장에서 생각하라는 단순한, 혹은 경우에 따라서는 무리한 주문이 아니다. 원주민운동 역시 그렇다. 모두가 원주민이 자신의 문화를 바라보고 향유하는 방식으로 원주민문화에 접근할 수 없으며, 그 반대도 마찬가지이다. 그보다는 인간 존재의 조건과 방식에 대한 근본적인 사유가 필요하다. 볼리비아를 비롯해 안데스 지역을 중심으로 일고 있는 원주민운동은 “침묵할 수 없고, 거짓된 말로 살아갈 수 없는 인간존재”로서의 외침이다. 프레이리(2015a)의 말처럼 참된 인간존재로서 또 하나의 필요조건이 그러한 참된 말로 속한 세계를 변화시키는 데 참여하는 것이라고 볼 때, 원주민운동에서 원주민 언어들의 공식화와 공교육에서 이중언어교육을 핵심적 전략으로 내거는 것은 단순히 편리의 문제가 아님을 알 수 있다. 이는 일방적인 식민주의적 이름짓기를 거부하고 온전히 자신의 언어로 공론의 영역에 참여하겠다는 의지의 발로이다.

1. 원주민 공동체학교 와리사타 아이유 학교의 탄생과 운영

라틴아메리카 국가들의 다양한 원주민운동에서 기존에는 영토 및 경제적 권리가 압도적으로 중요한 가치로 등장했다면, 현대에 와서는 그와 함께 교육 역시 중요한 요소로 자리잡았다. 볼리비아는 특히 탈식민 프로젝트에서 교육의 중요성을 법과 제도적 측면에서 가장 체계적으로 확립한 나라라고 볼 수 있다. 볼리비아의 원주민 교육을 둘러싼 현대 정치는 20세기 초반의 원주민 주도 사회운동으로 거슬러 올라갈 수 있다. 19세기 말 이후 볼리비아 헌법에서는 초등 교육을 무상 의무교육으로 정해 왔으나 실상 이 법은 대다수의 원주민 인구에게까지 적용되지는 않았다. 안데스 국가로서 국민 대다수가 원주민으로 이루어진 볼리비아였지만 타 안데스 국가와 마찬가지로 원주민들은 교육뿐 아니라 보건위생 및 인간답게 살기 위한 다른 기초적 권리들도 국가로부터 보장받지

못하는 상황이었다. 당시 정부가 이 ‘다수의 타자’를 포용하는 정책의 핵심은 대표적으로 도밍고 사르미엔토와 같은 교육정치가들이 이끈 19세기와 20세기 중반까지 라틴아메리카의 통합정책이 그러했던 것처럼 교육을 통해 이들을 ‘야만’에서 ‘문명’으로 구원해 주는 것이었다. 다만 이는 원주민들의 그러한 ‘야만성’과 ‘미개함’에 대한 동정심의 발로가 아니라, 그렇게 하는 것만이 그들의 국가를 유일하게 우월한 문명의 척도였던 서구식 근대화의 대열로 이끌기 위한 오만한 열등감의 표출이었다. 따라서 이 시기 국가가 실시한 교육혁신 프로젝트는 원주민들의 체제 순응과 함께 볼리비아 내에 점점 증가해 가던, 아울러 원주민 공동체가 겪고 있던 토지 수탈의 결과였던 원주민들의 사회운동을 무력화시키는 기능을 했다(Choque et al. 1992, 7 재인용; Cedillo 2014, 148).

이처럼 궁극적으로 서구문명의 노동력으로 원주민들을 길들이는 것을 목적으로 했던 당시 교육혁신이 수단으로 삼은 것들 중 하나는 원주민들을 위한 ‘농촌사범학교((escuelas) normales rurales)’의 설립이었다. 제도적으로 원주민들을 국가적 교육 프로젝트 안에 포함시키려는 분위기 속에서 원주민 공동체들은 자체적으로 원주민들을 위한 최초의 학교들을 세우려는 움직임을 보이기 시작했다. 실제 당시의 원주민 사회운동은 문해와 학교 교육에의 접근을 보장하는 것을 목표로 했다는 점에서는 국가의 대 원주민 정책과 일치했다. 그러나 원주민 주도 교육은 궁극적으로는 백인이 주가 된 국가사회에의 일방적 동화나 객체화가 아니라 원주민 정체성 보존과 주체성의 회복이었다. 이에 따라 운영되었던 원주민 학교들은 백인들의 대농장 확대에 저항하기 위한 공간으로서의 의미를 가졌기에 백인들의 눈을 피해 비밀리에 운영되어야 했다. 원주민들에게 있어 학교는 단순히 글을 깨우치고 지식을 얻기 위한 장소가 아닌 원주민들의 의식화와 결집, 사회운동의 핵심이 되는 공간이었다(Cedillo 2014, 149). 특히 토지와 문해교육을 비롯한 사회 구성원으로서의 다양한 법적 권리를 요구했던 아이마라 원주민들의 투쟁은 1931년 아이마라 영토인 와리사타⁸⁾에 최

8) 와리사타는 라파스에서 약 100km 떨어진 오마수요스(Omasuyos) 지방의, 해발 3,900m가 넘는 곳에 위치한 지역으로, 주민 대다수가 아이마라족이다.

초의 원주민 교사 훈련 학교 설립을 일구어 냈다. 기존처럼 도시가 아닌 원주민들의 공동체 내에 원주민 학교를 만든 것은 영토를 둘러싼 분쟁에서 백인들에 대항해 자신들의 영토를 지키기 위해서는 자신들의 언어뿐 아니라 스페인어에 능숙할 필요가 있다는 것을 절감했기 때문이었다. 비밀리에 조직된 이 공동체 학교에서는 전에 도시에서 산 경험이 있거나 군복무 기간 동안 스페인어를 읽고 쓰는 것을 배웠던 원주민 지도자들이 교사가 되어 일주일 혹은 한 달에 한번 꼴로 서로의 집에 모여 교육이 이루어졌다(Calderón 1994; Claire 1989 재인용; Quispe 2014, 173-174).

이것을 시초로 탄생한 것이 1931년 8월 2일에 시작된 와리사타 아이유 학교(Escuela-Ayllu de Warisata)라는 공동체 학교로, 현재까지도 당시 원주민들에게 가장 의미있는 교육적 경험을 제공했다고 평가된다. 와리사타 학교 설립을 구상하고 구체화한 주역은 아이마라 까시끼인 아벨리노 시냐니(Avelino Siñani, 1881-1941)와 메스티소 교육자 엘리사르도 페레스(Elizardo Pérez, 1892-1980)다.⁹⁾ 아벨리노 시냐니는 와리사타 출신의 아이마라족으로 19세기 초부터 원주민 영토를 보호하고 원주민 교육을 추진하기 위해 싸웠고, 엘리사르도 페레스는 원주민 토지의 수탈과 봉건적 억압에 대항했던 인물이다.¹⁰⁾ 공식적으로 와리사타 학교는 원주민 학교가 국가가 정하는 법의 틀 안에서 세워지고 운영될 수 있도록 하기 위해 학령인구가 30명이 넘는 부락에는 교사 1명과 함께 학교를 만드는 것을 허가했던 법에 근거해 국가에 의해 세워진 것이었다(Educabolivia 2009, 2). 그러나 시냐니와 페레스는 교육과 그들이 속한 국

9) 와리사타 학교는 법적으로 1919년 다니엘 산세스 부스타만테(Daniel Sánchez Bustamante)가 공포하고 1931년 개정된 “원주민 교육법령(Decreto de Educación Indígena)”에 설립 근거를 두고 있다.

10) 사범학교를 졸업하고 도시 지역의 학교들에서 줄곧 평범한 교사 생활을 하던 페레스는 1930년대 초 라파스시에 위치한 한 농촌학교의 교장으로 임명되었으나 15일 만에 사임 의사를 밝혔다. 이는 ‘인디오’ 학교들이 자리잡아야 하는 곳은 바로 시골 지역 공동체들의 심장, 즉 한가운데여야 한다는 그의 교육 원칙 때문이었다. 그러한 학교를 설립하기에 적합한 장소를 찾기 위해 티티카카 호수 인근의 부락들을 물색하던 페레스는 자신의 프로젝트를 실행하기 위한 최적의 장소를 와리사타에서 발견했다(Flores 2016).

가 볼리비아에 관한 지역 공동체의 공유가치와 세계관에 따라 와리스타 학교를 이끌었다. 와리스타 학교가 추구한 새로운 교육의 모델은 “공부, 노동, 생산”을 필수 개념으로, 실제 학교의 일과는 생산적인 노동과 교실 수업으로 나누어 이루어졌다(Condori 2007, 19). 이 같은 학교 운영 철학에 있어 핵심 개념이 아이마라족인 시냐니의 이상이였음은 물론이고 공식적으로는 국가를 대변하고 있었던 페레스가 꿈꾸던 것이었음에 주목할 필요가 있다. 라파스의 고지대에서 새로운 모델의 원주민 교육의 실험의 중심으로서 와리스타 학교를 구상했던 페레스는 이 새로운 모델의 학교가 단지 원주민들뿐만 아니라 볼리비아라는 국가의 다른 영역에도 혁신적 요소, 영감으로 작용하기를 기대했던 것이다. 그 독창성의 바탕은 바로 일과 공부의 통합, 공동체 고유의 문화적 제도들을 학교에서의 경험과 연결시킨 데 있다(Nuñez 2012). 이론적 가르침과 실천적 가르침을 분리하지 않는 와리스타 학교의 교육은 아이마라족을 비롯한 원주민 공동체의 삶의 방식 자체를 구현한 것으로, 학문에서든 일상에서든 이론과 실천의 분리를 불가능한 것으로 여겼던 프레이리의 지론, 그리고 그것을 바탕으로 라틴아메리카를 비롯한 세계 각지에서 실시한 문해프로젝트의 정신과 일치한다.

와리스타 학교는 또한 기능적 문해를 비롯해 ‘읽기’라는 행위가 처한 현실과 맥락에서 유리될 수 없음을 진작 인지하고 이를 교육적으로 실천하기도 했다. 기존에 많은 국가들이 민족적 차이는커녕 도시와 농촌 현실을 무시하고 획일적 교육과 학교 모델을 적용한 것과 달리, 와리스타는 철저히 안데스 농민들이 처한 현실에 적용될 수 있는 모델을 제안했다. 이 모델은 읽기와 쓰기는 공동체의 지식, 지혜와 동떨어진 방식으로 가르쳐질 수 없으며, 공동체의 ‘문화’와 일련의 사회적 실천 안에서만 가능하다는 공동체의 믿음과 생활 방식에 입각해 만들어진 것이었다. 앞서 말했듯 관 주도 교육정책은 국민이 처한 상이한 현실을 고려하지 않은 것이었고, 이는 곧 지역에 따른 상이한 정체성을 고려하지 않았다는 의미였다. 이러한 “맥락의 거세”는 자연과 사물들과 매우 친밀한 방식으로 관계하는 데 익숙한 농촌지역 사람들에게서 그들의 가장 자연스러운 사

회화 방식을 빼앗은 것과도 같았다. 언어의 문제도 이것과 직결되는 것으로서, 학교에서 이중언어교육이 보장되지 않고는 진정한 의미의 상호문화적이고 지역 문화들에 대한 존중을 바탕으로 하는 배움이 존재할 수 없음은 부정할 수 없는 사실이다(Nuñez 2012).

2. 인디오의 인간화를 위한 교육과 지배 계층의 반발

결과적으로 와리사타 아이유 학교는 헤르만 부시 대통령 정권 퇴진 후 1940년, 10년 만에 폐교되었다. 약 80년 전 단 10년이라는 짧은 기간 동안 운영되었음에도 불구하고 공동체적 삶의 정신과 실천이라는 원주민들의 존재방식과 생활 방식의 뿌리를 잘 구현한 와리사타 학교는 지금까지도 원주민부족들의 정체성을 재확인한 최초의 대안사회운동 중 하나로 여겨진다(Peñaloza 2015). 아울러 교육의 내용과 방식, 학교의 운영방식에 있어 권력의 식민성과 지식의 식민성을 타파하기 위해 노력했던 체계적인 교육 경험이었다(Quispe 2014, 174). 와리사타 학교의 탈식민화를 위한 노력은 근본적으로 원주민의 ‘인간성’에 대한 신념, ‘인간화’를 위한 사명에 뿌리를 두고 있다고 볼 수 있다. 이의 구체적 실천은 학교의 또 다른 특징인 아래로부터의 참여에 의한 학교 운영으로, 이는 거의 모든 영역에서 실천되었다. 학교의 존재는 시작부터 원주민 공동체의 교육을 위한 것이었고, 공동체와 온전히 융화되어, 공동체의 주도 하에 경영이 이루어졌다.¹¹⁾ 이를 위해 학교의 모든 결정에 대한 책임을 맡은 ‘아마우타스(Amawt’as, ‘아이마라의 현인’을 의미)’ 혹은 ‘Parlamento de Amautas’, 즉 아마우타스 의회가 조직되어 한 달에 세 번의 회의를 가졌으며, 의회는 학교 구성원의 온전한 참여를 위해 학생, 교사, 아마우타스로 구성된 위원회를 구성하는 책임을 맡았다(Cedillo 2014, 151-152). 와리사타에서 원주민은 일방적 주입식

11) 와리사타 학교는 원주민들을 국가 경영의 주인이 아니라 식민주의적 체제에 침묵하고 복종하는 비위협적 요소로 국가에 통합시키려는 국가의 불순한 지원에 기대지 않는 새로운 인간의 양성을 목표로 했던 만큼 실제 운영에 있어서도 국가의 지원과 개입을 거의 무에 가까울 정도로 제한했다(Cedillo 2014, 151).

교육의 대상이 아니라 학교의 존립과 교육 내용에 있어 주체로서 인식되고 요구되었다. 이는 국가사회에서 체제의 언어가 아니면 침묵할 것을 요구당하는, 즉 인간존재로서의 가치를 부정당해 온 원주민들에게 근본적으로 혁신적인 경험이었다. 페레스의 말을 따르자면,

[...] 와리스타에서 인디오는 인간이다. 그 광활하고 아름다운 터전에서 그는 비로소 자기의 문화와 생각, 그리고 정신의 주인이자 지배자가 된다. 이곳에서 함께 일하고 함께 학교를 부활시키겠다는 공동의 맹세에 의해 세워진 수업, 그 이상의 수업은 존재하지 않는다.(Pérez 1934 재인용; Educaboliivia 2009, 3).

위에서 간략히 보여진 바와 같이 아이마라와 케추아 부족의 전통과 관습을 바탕으로 세워지고 운영된 공동체 학교 프로젝트는 “새로운 인간”의 양성을 추구했다. 식민적 노동 체계 안에 갇혀 전적으로 타인에 의지해 수동적으로 생존하는 데 그치는 인간이 아니라 새로운 시대적 맥락에서 부족 공동체 정신에 입각해 협동에 근간한 노동력을 통해 역사를 바꾸어 나가는 진취적인 인간을 양성하고자 했다(Cedillo 2014, 151). 이는 당시는 물론이고 현재의 원주민운동이 요구하는 것에 대한 외부의 편견 어린 시선이 과연 원주민운동에 대한 균형잡인 이해에 근거한 것인지 의문을 갖게 만든다. 전부는 아니더라도 원주민운동 혹은 원주민 ‘문제’를 대하는 이들의 시선에는 마치 모든 원주민운동들이 요구하는 것이 변화하는 현실이라는 맥락을 고려하지 않고 과거의 ‘자기네 것’을 무조건 돌려달라고 우기는 것으로 치부하는 경향이 담겨있음을 부정하기는 어려울 것이다. 그러나 시냐니와 페레스가 공동체의 참여로 정립한 와리스타 학교의 철학은 인간이든 그 문화든 원주민들이 속했던 단순히 과거로서의 전통을 현실에 복원한다는 것이 아니라 변화하는 현실을 철저히 인지하고 이를 주체적으로 수용하며, 나아가 그 현실, 역사를 만들어 나가는 데 적극적으로 참여하겠다는 의지를 분명히 한다. 와리스타 학교에서 실천한 교육은 프레이리의 표현대로 원주민들로 하여금 그들이 “세계 속에 존재하는 방식을 비판적으로 인식하고, 세계와 더불어, 세계 속에서 살아가는 자신의 참 모습을 발견하

계” 하는 교육이었다고 말할 수 있다. 즉 와리사타 학교의 교육은 변화는 생존하기 위한 어쩔 수 없는 선택이 아니라 인간으로서 진정으로 “존재하기 위한” 적극적인 선택임을 전제로 했다고 이해할 수 있다(프레이리 2002, 100-101).

와리사타 아이유 학교가 양성하고자 했던 인간상이 백인 위주의 지배 계층이 그리던 것과는 정확히 반대였으리라는 것은 쉽게 짐작할 수 있다. 와리사타 학교가 세워지던 무렵에도 여전히 와리사타 지역은 대농장주들의 영향권 아래 있었으며 학교가 지닌 사회저항적 성격으로 인해 늘 감시의 눈길을 받아야 했다. 와리사타 학교를 향한 공격은 크게 두 가지로 요약할 수 있는데 하나는 원주민들의 저항 때문에 직접적으로 가장 큰 타격을 입은 대농장주들로부터 온 것으로, 이들은 ‘볼리비아농촌사회(la Sociedad Rural Boliviana)’라는 단체를 조직해 학교의 운영에 직접적으로 관계된 이들은 물론 이를 후원하는 세력에게 위협을 가하고 음모를 조작하는 등 학교의 폐쇄를 위한 조직적 공격을 가했다. 이 중 가장 힘을 얻은 비난은 와리사타 아이유 학교의 ‘반 사회적’, ‘전복적’ 성향에 관한 것으로, 볼리비아농촌사회는 학교가 “백인에 대한 싸움을 조장하고 학생들과 이웃 공동체들에게 증오로 인한 특정적인 공격적인 성향들과 인종 투쟁을 주입한다”는 내용을 골자로 한 성명서를 발표하기도 했다(Carta de la Sociedad Rural Boliviana 1937, 1 재인용; Cedillo 2014, 159). 또 다른 공격은 백인 지배의 볼리비아 국가를 건설하고자 했던 교육가들에 의한 것으로, 와리사타 학교의 교육이념 중 하나인 문화적 다양성의 존중은 백인 위주의 동화정책만을 국가 건설의 유일한 방법으로 여긴 그들에게 방해가 될 뿐 아니라 위험한 요소였다(Larson 2011). 중요한 것은 두 공격의 주체가 공통적으로 경계한 것은 학교가 지닌 교육적, 정치적 성격이었다는 것이다. 앞으로 와리사타 학교와 같은 교육기관이 늘어나고 볼리비아 사회 전체로 그 정신이 퍼진다면 그것은 볼리비아의 국가 통합과 백인 지배 구조에 위협이 될 것이 뻔했다. 실제로도 와리사타 학교가 펼친 이웃 공동체와의 활발한 교류는 일종의 지교 형태인 ‘núcleos escolares’를 발생시켰고 이웃 안데스 국가들에서도 볼리비아의 원주민 교육 사례에 주목하기 시작했다. 그 같은 학교의 확산은 곧 ‘의식화’된 원주

민들의 증가를 의미했다. 원주민들이 자신들의 상황을 문제 상황으로 인식하고, 그 원인과 해결을 자신이나 종교적 차원에 국한시키지 않고 자신의 바깥에서 찾으려는 시도를 하게끔 ‘선동’하는 와리스타 학교가 대농장주들뿐 아니라 국가의 ‘주인’에게 위협한 요소였음은 당연하다. 국가는 즉각 행동을 취했다. 1940년대에 접어들어 원주민교육지침(Dirección de Educación Indígenal)은 폐지되었고, 와리스타를 포함한 원주민 학교 혹은 교육센터(núcleos escolares)는 1940년부터 국가교육위원회(Consejo Nacional de Educación)의 소관이 되었다(Decreto Constitucional del 12 de enero de 1940 1940, 3 재인용; Cedillo 2014, 160). 실질적으로는 와리스타 학교를 지지했던 마지막 정권인 헤르만 부시가 몰려나고 와리스타 학교가 탄생시킨 모든 원주민 교육센터는 폐쇄되었고 교사 등 운영진을 비롯해 학생들은 해산되고 박해에 시달렸다.¹²⁾ 비록 물리적 실체를 놓고 보자면 학교는 실패했다고 볼 수 있으나 이는 그것의 교육방식과 내용의 취약성이 아니라 이 같은 개념의 학교가 당시의 봉건체제에 위협요소로 간주되어 체제의 방해로 인한 것이었다(Núñez 2012). 와리스타 학교가 운영된 근 10년간은 원주민 교육의 황금기라고 할 수 있을 만큼 국내적으로나(라틴아메리카 이웃국가들의 원주민공동체들과의) 지역적 연대에 있어 교육을 핵심 저항수단으로 하는 원주민운동의 유의미한 성장을 거두었다.¹³⁾ 비록 학교 폐쇄 이후 오랜 동안 볼리비아의 원주민운동과 교육이 제도적 측면에서

12) 가장 잔혹했던 박해는 카사라베(Casarabe)에서 발생한 것으로, 수십 명의 학생들이 체제전복 모의라는 혐의 하에 살해당했다(Peñaloza 2015).

13) 1940년에는 볼리비아 전역에 1939년 원주민교육규정(Reglamento de Educación Indígenal) 하에 구성된 교육센터(Núcleos)가 16개에 이르렀고, 이는 호세 루이스 테하다 소르사노(José Luis Tejada Sorzano, 1934-1936), 호세 다비드 토로(José David Toro, 1936-1937), 헤르만 부시(Germán Busch, 1937-1939) 정부의 교육 정책에 의해 적극 장려, 보호되었다. 와리스타 아이유 학교의 정신의 확산은 국내에만 국한되지 않았다. 볼리비아는 같은 해 멕시코에서 제1회 라틴아메리카 원주민 의회(el Primer Congreso Indigenista Latinoamericano)를 개최하여 와리스타 아이유 학교의 사상적 원칙들을 천명하고 이에 대해 국제적인 승인을 받는 성과를 일구어 냈다. 이후 볼리비아의 사례에 영감을 받아 멕시코, 페루, 에콰도르, 과테말라, EEUU, 베네수엘라, 콜롬비아와 같은 국가들도 의회에서 작성된 일련의 권고안 아래 자국에(원주민)교육정책을 발전시켰고, 쿠바도 곧 이 흐름에 합류하였다(Núñez, 2012).

정체되는 듯 했지만 1960년대 파울루 프레이리의 『페다고지』가 출간되면서 볼리비아 원주민운동의 촉매제로 작용할 수 있었던 것은 와리사타 학교를 상징으로 하는 원주민 저항 노력이 꾸준히 있어 왔기 때문임을 부정할 수 없을 것이다.

V. 볼리비아 탈식민프로젝트와 상호문화교육: EIB에서 EIIP로

와리사타 아이유 학교의 탄생과 폐쇄는 어쩌면 매우 당연하게도 볼리비아가 대내외적으로 큰 혼란을 겪고 있던 시기에 있었던 일이었다. 대공황에 이어 1930년대 초 차코전쟁에서 패한 후 경제상황이 악화되었음은 물론 좌익과 우익 정치노선의 형성과 대립이 끊임없이 이어졌다. 그런 상황에서 대농장주에게 부가 집중되는 현상은 더욱 강화되었고 원주민과 농민, 광산 노동자들이 처한 억압 상황 역시 악화되었다. 1952년 노동 세력과 학생, 시민 등이 연대하여 민족혁명운동(MNR)을 결성한 좌익 성향의 빅토르 파스 에스텐소로를 대통령으로 추대할 때까지 국가는 표면적으로조차 원주민의 교육을 비롯한 인권 향상을 위한 의미 있는 진전의 기미가 보이지 않았다. 그러나 1952년 볼리비아 혁명 정부가 약속한 원주민들의 보다 폭넓은 국정 참여는 결과적으로 충실히 이행되지 못했다. 오히려 역으로 새롭게 도입된 국수주의에 기반한 정치 모델은 권력의 식민성과 지식의 식민성을 강화시킬 뿐이었다(Quispe 2014). 구체적으로 교육의 영역에서는 1955년에 통과된 교육법(Código de la Educación Boliviana)에 따라 국가 주도의 문해 프로그램들은 ‘원주민 언어들이 스페인어의 즉각적 학습을 위한 매개로서 사용’되도록 그 기능을 제한하였다. 그러한 현실은 볼리비아 원주민을 비롯한 피지배계층을 각성하게 했고, 1960년대부터 1990년대까지는 볼리비아에서 원주민 조직체의 확장과 함께 대안적인 교육계획들의 출현이 두드러진 시기였다. 바로 이 현장이 파울루 프레이리가 정부에 의해 반란 분자로 지목되고 볼리비아에 정치 망명자로서 첫 발을 디뎠을 당시 마주한 모습이었다.¹⁴⁾

원주민의 사회적 지위와 교육 및 정치 참여와 관련한 여러 문제와 한계들도 불구하고, 20세기의 상당 부분에 걸쳐 국가 건설 이데올로기에서 단일언어주의와 단일문화주의가 유일하게 정상적이고 이상적인 정책으로 고수되어 온 고집스러운 분위기 속에서 이중언어주의를 둘러싼 논의가 일찍부터 꾸준히 있어 온 것 자체는 고무적인 일이다. 그도 그럴 것이 단일언어체제 하에서의 교육 제도는 형식적으로는 원주민들을 포용하고 있으나 궁극적으로는 원주민들을 시민으로서의 사회 참여에서 배제시키려는 의도를 가지고 있었고, 실제로 자신이 속해 있는 현실과 실제 사용하는 언어와 동떨어진 지배계층의 언어와 문화의 기계적 학습으로 인해 원주민들의 문맹률은 심각한 수준이었다. 그렇기 때문에 스페인어와 포르투갈어 같은 지배 언어 외의 언어를 정규교육의 장에 도입한 것은 동기와 질의 문제와는 별개로 국가의 통합정책과 원주민의 사회 참여 측면에서 봤을 때 이전과는 차별화되는 단계임은 분명하다. 라틴아메리카 지역에서 국가 주도 원주민 이중언어교육의 시초는 20세기 상반기로 거슬러 올라가는데, 이 시기 이중언어교육은 교육에 언어학을 적용한 것으로 특징지어진다. 당시 멕시코와 페루, 볼리비아, 과테말라와 같은 국가들은 공통적으로 국가 건설이라는 과제 앞에 원주민의 통합이라는 공통의 ‘문제’를 가지고 있었다. 따라서 주로 음성학과 음운론에 기초해 원주민 언어를 알파벳이라는 문자로 전환하는 방식의 이중언어교육을 실행하기에 적합한 지역으로 간주됐다. 언어와 문화 동화 전략을 통해 통합을 구축하려는 당국에게 이중언어교육은 확실히 “과학적인” 해결방안으로 비춰졌다. 명실공히 국가건설과정에 기여하

14) 1963년 파올루 프레이리와 그의 팀은 브라질 북부 히우그랑지두노르치(Rio Grande do Norte)의 앙지쿠스(Angicos)에서 40일, 40시간에 걸쳐 성인들이 글을 깨우치게 한 문해프로젝트를 실시했다. 같은 해 교육부의 공식 프로그램으로 전국적 확산을 눈앞에 두고 있었으나 1964년 군사쿠데타로 군부독재가 시작되면서 프레이리는 일순간 체제 전복 모의라는 혐의를 받고, 두 차례의 투옥 끝에 망명을 강요당했다. 프레이리에게 당시 유일하게 문을 열어준 나라가 민족혁명운동당(MNR) 빅토르 파스 에스텐소로(Víctor Paz Estenssoro) 정권 하의 볼리비아였고 그는 같은 해 10월 라파스에 입국했다. 결과적으로는, 계속되는 정권 교체로 정치, 사회적으로 격변기에 있던 볼리비아에 1964년 11월 에스텐소로 정부에 반기를 든 군사쿠데타가 발생하면서 그 해를 넘기지 못하고 칠레로 망명해 1969년까지 머물렀다.

기 위한 것이었고, 원주민들의 ‘문화’보다는 ‘언어’가 강조되었던 이 시기의 이중언어교육은 하향식(top-down) 방식의 엘리트 이중언어교육으로 대부분 국가 혹은 SIL(Summer Institute of Linguistics, 하계언어학연구소)와 같은 국제기구가 주도했다. 이는 대부분 과도기 이중언어교육(transitional bilingualism) 모델과 유지 및 발전(maintenance and development) 모델에 입각한 것으로, 그 중에서도 전자가 주를 이루는 경향을 보여 왔다. 과도기 이중언어교육은 출발점에서부터 원주민을 ‘문제’로 바라보고 ‘교육’을 그 해결책으로 보는 관점에서 벗어나지 않으며, 궁극적으로 원주민이 헤게모니 언어를 주 언어로 삼게 하는 것을 목표로 한다(López 2014, 24-26).

라틴아메리카 지역 EIB의 흐름에서 그 같은 목표의 수정을 위한 노력이 본격적으로 일어난 것은 1970년대 후반과 1980년대 초반 사이의 일이었다. 특히 남아메리카 지역에서 급속하게 증가한 원주민 공동체 지도자들과 지식인들, 교사들을 중심으로 한 원주민의 사회 참여 요구 증대는 이 변화의 계기가 되었다(López and Sichra 2008). 무엇보다 원주민운동의 주역들은 공교육의 ‘이유, 방법, 목적’을 논하는 데 있어, 그리고 이를 바탕으로 한 이중언어교육의 성질과 방향을 정하는 데 있어 직접적이고 주체적인 역할을 맡기 시작했다. 이중언어교육 모델 이론을 따르자면, 이 시기는 가장 이상적이라 할 수 있는 강화 이중언어교육(enrichment bilingual education)이 추구된 시기로 분류될 수 있다. 이중언어교육에서 상호문화성을 핵심 원리로 끌어안기 위한 법과 제도적 기틀도 점차 마련되었다. 1980년대 말과 1990년대 초 무렵에는 대부분의 라틴아메리카 국가들이 헌법 개정을 통해 원주민에 관한 주제들과 권리들을 상세하게 규정하였다.¹⁵⁾ 볼리비아 역시 1994년 헌법 개정을 통해 볼리비아라는 단일 공화국의 다민족적, 다문화적 구성과 원주민의 시민으로서의 존재와 권리를 최초로 법적으로 인정하였다(Art. 1). 이처럼 국가와 원주민의 관계의 본질적 측면에 있어 원주민 비중이 높은 이웃국가들과 공통분모를 가지고 있었고, 따라

15) 멕시코는 1992년, 페루는 1993년, 에콰도르 1998년 헌법 개정이 이루어졌다.

서 어느 시점까지는 이중언어교육의 전개 양상 또한 비슷한 모습을 보였다고 할 수 있다.

타 국가와 볼리비아의 EIB가 가시적으로 다른 전개 양상을 보이기 시작한 시기가 바로 이 때로, 멕시코나 과테말라처럼 하향식 접근을 선택했던 볼리비아가 1980-1990년대에는 상향식(bottom-up) 접근으로 선회하게 되는데, 이는 무엇보다 파울루 프레이리의 교육론에서 영감을 받은 전국적인 규모의 문해 캠페인 및 일련의 교육 프로젝트와 상호문화주의 개념의 도입으로 인한 것이었다. 이것이 불러온 두 가지 직접적인 결과는 원주민의 민족정치적 조직 결성과 EIB의 학교에의 도입이었다. 이 시기 폴뿌리 원주민 조직체들이 제출한 EIB의 내용과 방향에 대한 상세한 제안은 실제로 1994년의 보다 광범위한 교육개혁을 일구어 냈다. 실제로 1994년-2002년의 교육개혁 기간 동안 실시된 많은 EIB 프로그램에서 프로젝트의 기획부터 평가까지 원주민 부모들과 지도자들이 참여해 학교 운영과 교사들의 업무 수행에까지 의견을 개진하고 실제 영향을 미치는 이른바 하향식 접근이 이루어졌다. 1980년대 말과 1990년대 전반에 걸쳐 EIB는 원주민들의 동의와 이에 호의적인 볼리비아 정부¹⁶⁾의 정치적 의지에 힘입어 그야말로 봄을 이루었다. 구스타프슨(Gustafson) 역시 1990년대 라틴아메리카 전역을 휩쓴 신자유주의의 물결과 함께 볼리비아가 세계은행과 국제통화기금이 지원하는 경제, 정치 개혁의 실험실이 되었음을 지적하며 볼리비아의 이전 시기와는 구별되는 상호문화성의 관 주도적 성격에 주목했다.

볼리비아는 다시 한 번 시대의 조류를 따르며 관 주도 상호문화성(official interculturality)¹⁷⁾의 기수가 되었다. 이는 부분적으로는 원주민의 요구에 부응한 것이기도 했고, 부분적으로는 신자유주의적 개혁가들 편에서는 전술

16) 좌익혁명운동당(MIR)의 하이메 파스 사모라(Jaime Paz Zamora, 1989-1993), 민족혁명운동당(MNR)의 곤살로 산체스 데 로사다(Gonzalo Sánchez de Lozada, 1993-1997), 민족민주행동당(ADN)의 우고 반세르 수아레스(Hugo Banzer Suárez, 1997-2001)의 연속된 3개 정권이 EIB를 승인하고 적극 추진하였다.

17) 직역하면 '공식적 상호문화성'이나 본고에서는 '민간 주도'에 대립되는 개념으로서 정부 주도적 성격을 강조하기 위해 '관 주도 상호문화성'으로 통칭한다.

적인(tactical) 서막을 반영한 것이기도 했다. 관 주도 상호문화성의 대두는 초기에 유니세프의 지원을 받는 EIB 프로젝트들의 복합적인 혼성체를 위한 여지를 만들어 냈다. 1980년대 후반 원주민의, 동시에 유니세프의 지원을 받는 실험적 프로젝트로서 출발한 EIB는 1990년대에 접어들어서는 이제 국가 정책으로서의 모양새를 갖추며 정부의 지지와 증가하는 (국제) 원조에 힘입어 아이마라, 케추아, 과라니 지역들로 점차 확장해 나갔다. 이 프로젝트들은 1994년의 교육개혁법과 함께 국가 정책으로 변모했으며 원주민들로부터 상당한 지지를 받았다.(Gustafson 2014, 79)

그러다 2000년대 초 볼리비아 정부의 경제적 신자유주의와 원주민 사회운동이 맞물려 돌아가던 흐름은 또 한 번 전환기를 맞게 된다. 2006년 에보 모랄레스가 집권하게 되면서 모두를 위한 상호문화주의를 공식적으로 채택한 것이다(López 2014, 37-38). 정부가 공식적으로 추진하는 상호문화주의의 개념이 이전과 달라진 것은 원주민운동의 구성성분과 에보 모랄레스와 사회주의운동당(MAS)의 집권 배경을 생각해 보면 지극히 자연스러운 것이라고 할 수 있다. 우선 에보 모랄레스는 원주민 출신이면서 코카 재배 농민들의 지도자로서 신자유주의와 미국의 제국주의에 맞서 투쟁해 온 인물이다. 중요한 것은 모랄레스의 근원을 농민 혹은 원주민으로 단순화할 수 없다는 것이다. 그의 지지층은 농민과 원주민 외에도 “도시민, 동업조합, 협동조합, 은퇴자, ‘민족주의’를 설파하는 메스티소”를 포함한다. 뿐만 아니라 원주민운동 자체로 보더라도 인디오와 농민 혹은 서민의 연합은 오래 전부터 있어 왔다(르무안 2010). 이 같은 사실의 논쟁적 성격은 적어도 본고에서는 논의의 중심이 아니다.¹⁸⁾ 이러한 지기반을 가지고 있는 정부가 순전하게, 명확한 선거르기를 하며 원주민만을

18) 원주민운동에서 인디오와 농민, 더 광범위하게는 서민과의 연합은 오랜 논쟁거리였다. 이를 둘러싸고 한편에서는 ‘차이를 존중한 사회 동화’를, 다른 한편에서는 ‘인종성’에 근거한 보다 자주적 발전을 주장하며, 실제로도 원주민운동은 시대의 조류를 따라 농민/서민들과 연대하여, 혹은 그 자신이 농민/서민들로서 참여, 조직되기도 하고, 때로는 인종성을 중심에 내세우기도 했다(르무안 2014). 1990년대 말부터 라틴아메리카를 휩쓴 신자유주의의 물결은 전자의 경향을 더욱 강화시키는 양상을 보이고 있으며, 에보 모랄레스와 사회주의운동당의 집권은 이 같은 배경과 직결된다.

화두로 하는 상호문화성을 설파한다는 것은 불가능하다. 실제로 에보 모랄레스와 사회주의운동당이 내건 공약 중 하나인 원주민 권리의 회복 및 확대는 기존에 EIB에서 주창하는 것들과 일치한다고 볼 수 있다. 그러나 여기서 집중해야 할 것은 모랄레스 정부가 주창하는 “새로운 다국민국가”, “탈식민화”의 정의와 방향이다. 앞서 언급한, 20세기 말부터 21세기 초까지 원주민의 공동체 중심주의와 자본주의, 특히 신자유주의 모델과의 동행 혹은 동맹이 있는 시기다. 그리고 이 동맹은 필연적으로 모호함과 양립할 수 없는 지점에 직면할 수밖에 없음은 주지의 사실이다. 2000년대 초 신자유주의의 체제에 반대하는 대중의 목소리에 반감을 품은 지배계층은 상호문화성 구현과 관련된 모든 정책을 민주주의에 대한 위협 요소로 간주했다. 한편 2003년에는 원주민과 서민들을 중심으로 한 반 신자유주의자들이 볼리비아의 천연가스산업 국유화를 요구하는 가스전쟁이 발생하기도 했다. 이에 국가가 자원 채취와 분배에 더욱 적극적인 역할을 하기를 원하는 이른바 ‘국가주의 이데올로기(ideología estatista)’의 부활은 모랄레스 당선에 결정적인 동력으로 작용했다(Molina 2008, 7). 이를 등에 업은 모랄레스와 그의 당이 내건 공약은 “식민주의적 인종주의, 가부장제, 그리고 불평등 위에 터를 닦은 경제를 해체하겠다”는 것이었고, 이제 새로운 그들이 볼리비아의 새로운 모습으로 천명한 탈식민화 및 다국민주의 연설은 “상호문화성과는 차별화되는, 보다 급진적인 무엇인가를 제안할 필요가 있었다”(Gustafson & Fabricant 2011 재인용; Gustafson 2014). 이러한 취지는 무엇보다 2009년 헌법 개정과 2010년의 공포된 신교육법(Ley 070)을 통해 선포되었다. 특히 아벨리노 시냐니-엘리사르도 페레스 법(Lei Avelino Siñani-Elizardo Perez)이라는 이름을 가진 신교육법은 1930년대 와리스타 아이유 학교의 공동체 교육 철학과 파울루 프레이리의 해방을 위한 교육론을 구현한 법이다. 새로운 법은 이제 EIB가 아니라 ‘EIIP(Educación intracultural, intercultural y pluringüe)’, 즉 “문화 내적, 상호문화적, 다언어” 소통을 근간으로 하는 교육을 말한다(Constitución Art. 78-II, 2009; Ley 070, Artículo 1-6, 2010). 새로운 개념으로 무장한 EIB, 아니 더 정확하게는 EIIP는 이제 원주민 교육이 아니라 모든

시민을 위한 교육을 외치며, 교육 언어 또한 스페인어와 모든 원주민 언어들 그리고 외국어(영어)를 포함함을 구체적으로 명시하고 있다. 모랄레스 정부가 주도한 상호문화성 개념의 확장, 따라서 참여 주체의 확장은 기존의 원주민 참여를 제한한다는 의미가 아님에 주의해야 한다. 오히려 신교육법은 2006년부터 원주민 지식인들과 단체들의 주도적 참여에 의한 상향식 의사결정 과정에 의해 쓰여졌다. 인상적인 것 중의 하나는 ‘Intracultural’ 개념의 추가로 원주민은 물론 아프로볼리비아노 공동체를 포함한 볼리비아 사회를 구성하는 다양한 민족 혹은 부족들이 자신들 고유의 문화, 언어를 바탕으로 한 개성적 정체성을 공고히 하려는 ‘문화 내적’ 노력이 상호문화적 노력에 우선 혹은 병행되어야 함을 강조하고 있는 점이다(Ley 070, Art. 6). 물론 이 노력은 교육을 통해 구체적으로, 명료하게, 또 자발적으로 이루어져야 한다. EIIP는 지배계층의 의도대로 상호문화주의를 언어교육의 차원에만 머물게 하지 않고 보다 폭넓은 ‘상호문화교육’으로 승격, 확대시키려는 의도라고 볼 수 있다. 실제로 EIIP는 2009년 헌법과 2010년 교육법을 통해 모든 볼리비아인들을 겨냥한 프로그램으로서의 정체성을 공고히 하며 그간 EIB가 “지배사회에 뿌리내린 식민주의에 기반한 보다 광범위한 관계를 공격하기보다 계속해서 원주민들을 특별한 교육을 통해 구체되어야 할 문제로 보았다”는 비판을 가한다(Gustafson 2014). EIIP의 주체가 EIB의 주체와 완전히 상이하지 않다는 점에서 이는 부분적으로는 건설적인 자기 비판이라고 볼 수 있다.

새로운 상호문화주의 정책이 앞으로 그 실행 과정에서 부딪힐 한계가 다 예상 가능한 것일 수는 없다. 또한 앞선 장에서 프레이리의 교육론을 바탕으로 논한 상호문화성의 본질이 갈등을 필연적 요소로 전제하고 있고, 상호문화주의가 어떠한 ‘완벽한 상태로 완성된’ 상태의 세계를 추구하는 것이 아니라는 것이 아닌 끊임없는 대화의 과정이라고 이해할 때 이 자체는 문제될 것이 없다(Freire 2015a; 2015b). 그러나 모랄레스 정권이 그 등장부터 이미 보이고 있는 특정 지역과 종족에의 치우침은 헌법과 교육법에 제시된 상호문화성 정신은 물론 다문화를 구성하는 개별 문화들의 내적 가치 증진이라는 새로이 추가된

정신을 무색하게 만드는 듯하다. 이는 비단 모랄레스 정권에서 시작된 문제는 아니며, 사실 그간의 원주민운동이 안데스 지역에 집중되어 있었던 경향과 관련이 있다. 학계도 예외는 아니어서 볼리비아의 원주민 역사는 안데스 지역에 더 비중을 두고 조명되어 왔고, 그 결과 압도적으로 안데스 정체성을 가진 볼리비아의 이미지는 더욱 굳어져 왔다. 1990년 “존엄성과 토지를 위한 행진(la Marcha por el Territorio y Dignidad)”을 통해 아마존 지역과 안데스 지역 원주민이 연대하여 원주민의 권리를 요구하는 정치적 목소리를 내고 2006년 이후의 개혁 과정에서도 아마존의 원주민들이 참여했으나, 이후의 행보는 종족적인 관점에서나 지정학적 관점에서의 균형이라는 측면에서 진전과는 거리가 멀다(Quispe 2014). 오히려 모랄레스 정권의 정책과 그에 의해 지휘되는 원주민운동은 다시 한 번 안데스국수주의의 모습을 강하게 띠고 있으며, 이러한 경향은 오히려 20세기 초 자유주의 기획보다 오늘날 모랄레스 정권에서 더 강하다는 평가를 받고 있다(Molina 2008; Quispe 2014).

볼리비아의 상호문화주의가 국가의 사회주의기획과 맞물려 그 성격이 단순하지 않고 여러가지 갈등과 도전에 직면해 있음에도 불구하고 그것이 가장 의식적이고 체계적이며 광범위하게 논의되고 실천되고 있다는 것은 부정할 수 없다. 국가 주도 하에 법과 정책으로 구현된 상호문화주의와 더불어 국가와 연대하지 않고 민간 차원에서 실천되고 있는 상호문화적 실천에 대한 연구도 볼리비아의 상호문화주의의 이해해서 배제할 수 없다. 앞서도 언급한 것처럼 상호문화주의 자체가 상이한 요소들 간의 긴장과 갈등을 인정하며 그것을 침묵시키는 것이 아닌 대화를 통해 드러내고 소통될 수 있는 차원으로 만들기 위한 것이기 때문에 볼리비아가 상호문화주의 실현에서 도전한 직면들은 오히려 상호문화주의의 실패가 아니라 그러한 방향의 노력이 계속되어야 할 이유이다. 이 지점에서 다시 한 번 경계해야 할 것은 상호문화성의 의미를 언어, 문화, 지역적인 차원으로 축소하려는 일각의 시도이다. 상호문화교육은 단순히 이중언어교육의 동의어도 아니며 디아스포라라는 특정 현상 연구에만 적용되는 지역적 의미도 아니다. 상호문화성이라는 개념 자체가 그것이 단순한 다양성과 복

수성의 존재로 정의될 수 없으며 다문화주의와 결코 혼동되어서는 안 됨을 스스로 강조하며, 그러기 위해 그 논의와 실천이 정치와 교육의 영역으로 이어져야 할 필연성을 내포하고 있다. 따라서 상호문화성을 필수적 단서로 다는 이중언어교육, 즉 EIB에 대해 코르티나(2014)는 다음과 같이 설명한다.

두 개 이상의 서로 다른 문화가 동등한 바탕 위에서 반드시 학교 교육 과정을 통해 가르쳐지고 이해되어야 하는 이유가 이것이다. EIB의 궁극적 목표는 그저 단기간에 원주민 아동들의 평균교육연수를 늘리는 것을 넘어 원주민들의 목소리가 사회적, 정치적, 문화적, 경제적 과정에서 경청되고 그들의 시민권이 온전히 인정되는, 그들이 겪어 온 민족적, 인종적 소외가 사라지는 보다 민주적인 정치 질서를 창조하는 것이다.(Cortina 2014, 3)

그런 이유로 상호문화주의 교육은 초중등 교육에만 국한되지 않는다. 진정한 탈식민적 노력을 위해 상호문화주의와 다문화주의를 본질적으로 구별하는 것이 타당하다면 그 구현이 고등교육과 정치의 장으로까지 확장될 때 비로소 근본적인 차원에서의 탈식민의 기반이 마련된다고 할 수 있다. 지식의 식민성을 타파하기 위해서는 지식이 생산되고 새로운 국가에 걸맞는 시민의식이 논해지는 고등교육제도와 내용을 건드리지 않을 수 없기 때문이다. 원주민들의 요구가 그저 정규교육의 장에서 ‘공식적’ 지식으로 인정되고 교육되는, 지배층에 의해 이미 ‘만들어지고’ 선별된 지식을 기존의 교육체제 하에서 남들과 똑같이 배울 기회 보장이 아니라 자신들이, 그리고 같은 국가를 이루는 비 원주민 성원들이 배워야 할 지식의 생산에 참여하겠다는 것임을 이해할 때 이는 지극히 자연스럽고 당연한 수순이다. 또한 이러한 노력에서 정치적 차원이 배제된다면 권력의 식민성에 어떠한 도전도 줄 수 없을 것이다. 실제로 볼리비아를 비롯한 라틴아메리카 국가들에서 등장하고 있는 원주민 대학들이 본고에서 논의된 상호문화주의의 정신을 어떻게 구현하고 있는지에 대한 연구는 앞으로 라틴아메리카에서의 기존의 탈식민적 노력과 차별화되는 상호문화성 실천의 방향과 질을 논하는 데 결정적이라 할 수 있다.

VI. 나가는 말

라틴아메리카의 수많은 사람들이 “삶 가운데 죽은 자(mortos em vida)”로, 인간존재의 “그림자”로서 살아가고 있다고 한 프레이리(Freire 2015a)의 표현이 과연 과한 것일까? 중요한 것은 그 사람들 중 많은 이들이 그 같은 상태를 자신의 ‘현실’로 자각하고 있다는 사실이다. 그렇다면 그들의 인간화, 아니 그들을 그러한 상태로 이끈 이들을 포함한 모두의 인간화는 가능한가. 지금 라틴아메리카에서 일고 있는 상호문화주의는 바로 모두의 인간화를 추구한다. 물론 억압의 현실, 비인간의 상태에서 가장 벗어나고픈 자는 억눌린 자이기에 상호문화성 실현을 먼저 외칠 수 있는, 그럴 수밖에 없는 자 역시 억눌린 자이다. 그렇기 때문에 볼리비아를 비롯한 라틴아메리카의 상호문화주의 흐름의 주체가 원주민인 것은 필연적이다. 상호문화성 실현을 위한 앞으로의 여정에서 원주민을 비롯한 억눌려 온 자들은 일련의 과제에 직면해 있다. 먼저는 역사 속에서 피억압자로서 갖게 될 수밖에 없었던 ‘이중성’을 극복하는 것이다. 자유를 갈망하면서도 자유 이후의 상황을 두려워하는 것, 세계 속에 인간으로서 존재하길 바라면서도 여전히 기존의 억압 현실 안에서 지배계층의 허구적 관용에 기대어 사는 것에 안주하고자 하는 마음은 실제로 현재 라틴아메리카에서 다양한 양상으로, 때로는 긴장과 갈등을 표출하며 전개되고 있는 원주민운동의 현실을 일부 설명해 준다고 할 수 있다.

상호문화주의 운동을 이끌어 가는 원주민들에게 주어진 또 하나의 과제는 상호문화성의 실현을 원주민이나 농민만이 아닌 사회 성원 모두를 위한 것으로 여기고 실천해야 한다는 것이다. 즉, 모두의 인간화를 궁극적 목표로 삼아야 하는 것이다. 우리가 보고 있는 것처럼 다양한 원주민운동과 단체들이 상호문화성을 추구하는 것은 아니다. 투팍 카타리 원주민 운동(MKTKA)의 지도자였던 콘스탄티노 리마가 수 년 전 한 외신과의 인터뷰에서 분노에 차 한 말은 이를 단적으로 보여 준다.

우리는 별개의 세계에서 살아간다. 그들이 사는 곳은 볼리비아, 우리가 사는

곳은 코아수요다. 대지의 여신 파차 마마는 백인에게 유럽을 주었다. 아프리카인에게는 아프리카를, 아시아인에게는 아시아를, 그리고 우리에게는 볼리비아를 주었다.¹⁹⁾(르무안 2010)

이렇듯 볼리비아라는 국가의 경계 내에서 이 둘이 하나가 될 접점의 존재를, 혹은 그것을 찾기 위한 노력을 아예 배제하는 세력은 분명 존재한다. 그러나 탈식민적 속성을 가지며, 프레이리도 강조한 통일성 속의 다양성을 전제로 하는 것을 진정한 상호문화성의 추구라고 본다면, 위와 같은 양상은 모습은 분명 경계해야 할 모습이다.

볼리비아 원주민운동은, 일반적으로 원주민운동이 그렇듯이, 평등을 위한 정치적 투쟁이면서 차이에 대한 인정을 요구하는 문화적 투쟁이다. 원주민 노동자 출신인 에보 모랄레스가 대통령으로 선출됨으로써 정치적 투쟁을 통해 평등을 확보했다는 점에서는 일정 부분 성공을 거두었다. 그러나 추상적 동일성과 총체성으로 환원되지 않는 문화적 차이를 요구하는 투쟁은 정치적 투쟁을 넘어서는 또 다른 차원의 투쟁이다. 차이를 인정하지 않는 통합이 보편주의의 신화라면, 통합을 전제하지 않는 차이에 대한 주장은 문화적 상대주의에 빠질 위험이 많다. 문제는 차이에 대한 인정을 전제로 통합을 모색하는 것이다.(김은중 2010a)

원주민운동이 통합을 전제로 하지 않고 그간 축소되고 침묵 당해 왔던 자신들의 언어와 문화의 인정만을 요구한다면 이는 억압 현실의 근본적 변화일 수 없다.

마지막으로 다시 한 번 기억해야 할 것은 프레이리의 말을 활용하자면 탈식민화를 위한 노력은 관념론적인 차원에 머물러서는 진보가 있을 수 없다는 것이다. 구체적인 현실 속으로 들어가 긴장과 갈등을 살아내야만 문제를 문제로

19) 그와 그의 단체가 가진 입장은 심지어 더 과격하고 단호하였다. “우리의 ‘새로운 헌법(Reconstitutive)’에 따르면 유럽인은 모조리 사형감이다. 유럽인은 우리 땅을 침략해 가장 중대한 반인륜 범죄를 저질렀다”고 말하기도 했다. <http://www.ilemonde.com/news/articleView.html?idxno=782>(검색일자: 2017.11.30).

서 인식할 수 있고, 해결책을 모색할 수 있다. 그런 의미에서 볼리비아의 탈식민 프로젝트와 그 중심에 있는 상호문화주의 기획의 실천 현장에 주목하는 것은 중요하다. 아울러 그 현장을 바라보는 외부의 시선은 원주민운동의 요구를 근거 없는 낭만, 허구의 유토피아로 치부해 버리기 전에 신자유주의라는 담론에 그저 적응하지 않고 가능한 또 다른 세계를 위해 투쟁하는 그들의 외침에 조금 더 열린 자세로 귀 기울일 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 김상봉(2007), 『서로주체성의 이념』, 도서출판 길.
- 김은중(2010a), 「권력의 식민성과 볼리비아 원주민 사회운동」, 『라틴아메리카: 대안사회운동과 참여민주주의 I』, 서울: 높이깊이, pp. 153-185.
- _____(2010b), 「포스트식민주의를 통해, 모더니티를 넘어, 트랜스모더니티로」, 부산대학교 인문한국(HK) [고전번역+비교문화학 연구단] (편), 『유럽중심주의 비판과 주변의 재인식』, 미다스북스, pp. 138-168.
- _____(2015), 「안데스 코뮤니즘, 도래할 공동체?」, 이베로아메리카연구, Vol. 26, No. 3, pp. 103-132.
- 모리스 르무안(2010), “한 손엔 전기, 한 손엔 ‘대지의 어머니’: 볼리비아 인디오의 모순 혹은 절충”, 『집단·국가·민족정체성의 딜레마』, 르몽드 디플로마티크, Vol. 20, <http://www.ilemonde.com/news/articleView.html?idxno=782>(검색일자: 2017.11.30)
- 안태환(2009), 「라틴아메리카의 근대성/(탈)식민성 기획과 상호문화성의 상응성」, 라틴아메리카연구, Vol. 22, No. 3, pp. 95-125.
- 엔리케 두셀(2011), 『1492년 타자의 은폐: ‘근대성 신화’의 기원을 찾아서』, 박병규 옮김, 그린비.
- 파울로 프레이리(2002), 『페다고지』, 남경태 옮김, 그린비.
- _____. 도날도 마세도(2014), 『문해교육: 파울로 프랭리의 글 읽기와 세계 읽기』, 허준 옮김, 서울: 학이시습.
- Caleffi, Paula(2015), “O que é ser índio hoje?: A questao indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI”, *Redylac*, <http://www.redalyc.org/>

- html/162/16200702/
- Cedillo, Arturo Vilchis(2014), “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, *De Raíz Diversa*, Vol. 1, No. 1, abril-septiembre, pp. 145-170.
- Condori, Jaime Vargas(2007), “El pensamiento filosofico educativo productivo de la Escuela-Ayllu de Warisata”, Dissertation of Master in Higher Education by Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Constitución de Bolivia(1994), “Constitución política de 1967 con reformas de 1994”, <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf>
- Constitución(2009), “Nueva Constitución del Estado”, https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/ncpe_cepd.pdf
- Cortina, Regina(2014), “Introduction”, In: Cortina, Regina(Ed.), *The education of indigenous citizens in Latin America*, pp. 1-18.
- Educabolivia(2009), “Biografia de Avelino Siñani: Fundador de la Educación Indígena”, *Educabolivia*, http://www.educabolivia.bo/files/tx_avelino_sinani.pdf
- Freire, Paulo(2015), *Pedagogia do oprimido*, Sao Paulo: Paz & Terra.
- _____(2015), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz & Terra.
- Flores, Patricia Barriga(2016), “El maestro Elizardo Pérez”, *La Patria, Informe Especial, Lunes, 6 de junio*, <http://lapatriaenlinea.com/?t=el-maestro-elizardo-pa-rez¬a=258485>
- Gustafson, Bret(2014), “Intercultural bilingual education in the Andes: political change, new challenges and future directions”, *Cortina Regina*(Org.), In *The education of Indigenous citizens in Latin America*, pp. 74-97.
- Larson, Brooke(2011), “Warisata: a historical footnote”, *ReVista: Harvard Review of Latin America*, Fall 2011 (Entitled Bolivia: revolutions and beyond), Harvard University, <https://revista.drclas.harvard.edu/book/warisata>
- López, Luis Enrique(2014), “Indigenous intercultural bilingual education in Latin America”, Regina Cortina(ed.), In *The education of Indigenous citizens in Latin America*, Multilingual Matters: Bristol, Buffalo, Toronto, pp. 19-49.

- López, Luis Enrique and Sichra, Inge(2008), “Intercultural bilingual education for Indigenous peoples in Latin America”, J. Cummins and N. Hornberger (eds.), In *Bilingual Education*, Vol. 5, Encyclopedia of Language and Education(2nd eds.), New York, NY: Springer, pp. 295-309.
- Mansell, Jon L.(2013), “Naming the world: situating Freirean pedagogics in the philosophical problematic of Nuestra America”, Sara C. Motta and Mike Cole(eds.), *Education and social change in Latin America*, pp. 17-33.
- Memmi, Albert(1991), *The colonizer and the colonized*, Beacon Press.
- Mignolo, Walter D.(1995), *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonialization*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ministerio de Educación(2010), *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, N°070, Estado Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre de 2010, La Paz.
- Molina, Fernando(2008), “Bolivia: la geografía de un conflicto”, *Nueva Sociedad*, No. 218, noviembre-diciembre de 2008, ISSN: 0251-3552
- Motta, Sara C.(2013), “On the pedagogical turn in Latin American social movements”, Sara C. Motta and Mike Cole(eds.), *Education and social change in Latin America*, pp. 53-68.
- Núñez, Gabriela(2012), “Warisata: Modelo educativo precursor a los estudios sobre oralidad y escritura”, *Message in Blog*, <https://hawansuyo.com/2012/10/17/warisata-modelo-educativo-precursor-a-los-estudios-sobre-oralidad-y-escritura-gabriela-nunez/>
- Peñaloza, Aníbal Leopoldo Mansilla(2015), “La Escuela Ayllu Warisata en la Ley 070”, *El Diario Opinión*, 17 de Abril de 2015, http://www.eldiario.net/noticias/2015/2015_04/nt150417/opinion.php?n=8&-la-escuela-ayllu-de-warisata-en-la-ley-070
- Quispe, Luz Jiménez(2014), “Indigenous leaders and the challenges of decolonization in Bolivia,” Regina Cortina(ed.), *The education of Indigenous citizens in Latin America*, Multilingual Matters: Bristol, Buffalo, Toronto, pp. 169-186.
- Tlostanova, Madina V.; Mignolo, Walter D.(2012), *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus: The Ohio State

University Press.

“Warisata, el modelo del ayllu: sistematización de Warisata Escuela-Ayllu
1931-1940”, *Tupak-Katari*, <http://www.katari.org/hoy/warisata.htm>

062

063

양은미

서울대학교
abelha@naver.com

논문투고일: 2018년 3월 14일
심사완료일: 2018년 4월 18일
게재확정일: 2018년 4월 26일

Decolonial project and Intercultural Bilingual Education in Bolivia: Through Interculturalism and Paulo Freire's pedagogy for *humanization*

Eun Mi Yang

Seoul National University

Yang, Eun Mi(2018), "Decolonial project and Intercultural Bilingual Education in Bolivia: Through Interculturalism and Paulo Freire's pedagogy for *humanization*", *Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos*, 29(1), 21-64.

Abstract This article is an attempt to understand interculturalism, which works as a nuclear principle in the ongoing decolonial project in Latin American countries, in conjunction with Paulo Freire's educational philosophy for humanization, that is, liberation which is the most intensively as well as straightforwardly in *Pedagogy of the oppressed*. In particular indigenous movements, which have consisted of the decolonial movement of Bolivia, have been a key contributor to Bolivia's most concrete and policy-based implementation of interculturalism than any other country in Latin America. The spirit of interculturalism comes in many ways to the philosophy of Paulo Freire. The fact that the indigenous social movements has made the domain of law, education and politics as the foundation and the aim of realization of interculturalism coincides, in fact, with Paulo Freire's firm belief that the true education, that is, the education that frees human beings has inevitably a political nature. In addition, interculturalism as a principle differentiating from multiculturalism presented by the ruling class doesn't limit to promoting a mere coexistence of peoples and groups constituting Latin American society with diverse backgrounds and contexts. Rather interculturalism makes it clear that the right to dialogue each other when generating public opinion, to produce knowledge, and to participate in politics ought to be guaranteed to all. A pedagogy which emphasized that the beginning of the fight for the realization of a new world should be taken by the oppressed and that only when doing so (re)humanization of both the oppressed and the oppressors is possible provides a more systematic and practical approach to understanding the interculturalism that is being tested in Bolivian society.

Key words Interculturalism, Paulo Freire, Humanization, Decolonial-, Bolivia