

「학교신화」: 정복, 식민지배, 근대화의 기억*

우석균**

단독/서울대학교

Woo, Suk-Kyun (2017), “School Myth: The Memory of the Conquest, Colonization and Modernization”

ABSTRACT

This article aims to analyze “School Myth”, collected by Alejandro Ortiz Rescaniere in 1971. At first sight, the great merit of this myth lies in its reflection of the reality of the twentieth century. Above all, it offers very acute criticism of Peru’s educational reality. However, the myth is a recreation of the myth of Inkarrí of the colonial era, with marked references to the Cajamarca encounter and the conflict between writing and speech; hence, it incorporates five centuries of the memory of Peruvian history as conquest, colonization and modernization. The rejection of writing noted in “School Myth” is not an indigenous, irrational decision but a subversive criticism of all of these memories.

Key Words: School Myth, Cajamarca encounter, public education, progress myth

서론

「학교신화」는 페루 인류학자 알레한드로 오르티스 레스카니에레가 1971년 케추아인 노인에게 채록한 이야기로 ‘왜 우리는 학교에 가기 싫어하는가? 자문해 본다’라는 부제가 달려 있다. 돈 이시드로 와마니(Don Isidro Huamaní)라는 이름의 이 노인은 아야쿠초 주 출신으로 잠시 리마에 왔다가 친분이 있던 그에게 케추아어로 이 이야기를 해주었다. 오르티스 레스카니에레에 따르면 그는 평생 도시에 산 적이 없으며 학교는 한 달을 다닌 것이 전부인 인물이다(Ortiz

* 이 논문은 2008년 정부(교육부)의 지원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2008-362-B00015).

** Suk-Kyun Woo is HK professor in the Institute of Latin American Studies at Seoul National University, Korea (Email: wsk65@snu.ac.kr).

Rescaniere 1973, 244). 「학교신화」의 매력은 부제에서 짐작할 수 있듯이 20세기 현실이 투영되어 있다는 점이다. 특히 페루의 교육 현실에 대한 예리한 비판이 담겨 있어서 주목을 받았다. 그러나 진정한 매력은 짧은 이야기기임에도 불구하고 정복, 식민화, 근대화 등 페루의 5세기 역사에 대한 생생한 기억들을 포괄하고 있다는 점이다. 「학교신화」가 1532년 11월 스페인 정복자들이 아타왈파를 생포한 사건을 일컫는 ‘카하마르카의 만남’(El encuentro de Cajamarca)을 골자로 하는 정복 후 신화가 현대적으로 재창조 혹은 변형되면서 그것이 가능했다.

이 글은 먼저 「학교신화」 내용과 오르티스 레스카니에레의 해제를 상세히 소개할 것이다. 그 다음 장에서는 ‘카하마르카의 만남’에 대한 목격자들의 기록을 토대로 「학교신화」에 담긴 정복자들의 시각은 물론 선주민들에게 각인된 정복의 트라우마를 추적할 것이다. 이어 다음 장에서는 우선 1550년대 스페인인들의 기록에 선명히 내재된 문자 문화와 구술 문화의 갈등이 「학교신화」에 어떻게 투영되어 있는지를 살펴볼 것이다. 나아가 이 갈등이 식민지배의 정당성을 옹호하는 기제로 사용되었을 뿐만 아니라, 독립 후의 공교육에도 강력한 영향을 끼쳤다는 점을 부각시킬 것이다. 그리고 본문 마지막 장에서는, 「학교신화」에서 선주민 아이들의 문자 거부가 문명의 이기에 대한 거부가 아니라, 페루의 근대화 기획에 따른 교육 패러다임에 대한 신랄한 비판이라는 점을 주장할 것이다.

「학교신화」와 해제

「학교신화」의 줄거리는 이렇다. 먼저 도입부에서는 창조에 대해서 말한다. 일종의 창조주인 “하늘과 바다의 강력한 신”이 세상을 돌아다니면서 인간을 창조한다. 세상은 마마 파차(Mama Pacha) 혹은 대지모신(Madre Tierra)으로 명명된다. 그러나 사실상 동일한 여신이다. ‘마마’가 어머니, ‘파차’는 대지, 세상, 우주 등을 의미하기 때문이다.

[...] 하늘과 바다의 강력한 신께서 마마 파차의 육신인 세상을 돌아다녔습니다. 우리 대지모신의 모발과 입, 눈, 숨결로부터 우리를 창조하셨습니다. 그래서 리마처럼 말하는 부족들이 존재합니다. 그분의 눈에서 나온 부족들도 있기에, 그곳 사람들은 멀리까지 보고, 이교도들의 시대에 일어난 일도 보고, 뜨거운 계곡 밑바닥이나 하늘 가까이 있는 고원에서 일어나는 일도 보지요.(Ortiz Rescaniere 1973, 239).¹

“하늘과 바다의 강력한 신”에게는 아들이 둘 있었다. 흥미롭게도 이름이 잉카와 수크리투스(Sucritus), 즉 예수그리스도이다. 큰아들 잉카는 인간에게 말을 가르치고, 마마 파차를 통해 먹을 것을 주고, 농경을 가르치고, 가축을 제공한다.

잉카께서 “말하거라”하고 우리에게 이르셨고, 그래서 우리는 말을 배웠습니다. 그때부터 우리는 자식들에게 말을 가르쳤지요. 잉카께서 마마 파차에게 우리에게 먹을 것을 주기를 청하셨고, 그래서 우리는 경작을 배웠습니다. 야마와 소들이 우리에게 복종했습니다. 당시는 풍요로운 시절이었지요(Ortiz Rescaniere 1973, 241).

잉카는 쿠스코를 창건한 뒤에 마마 파차와 결혼한다. 이들 사이에도 아들이 태어난다. 그러자 이미 장성한 예수가 조카들의 출생을 마땅찮아 한다. 뿐만 아니라 형을 이기고 싶어 안달이다. 달이 예수를 가엾게 여겨 형을 이길 도구를 제공한다. 글씨가 적힌 쪽지였다. 예수가 쪽지를 잉카에게 보여주자, 깜짝 놀란 잉카는 멀리 달아나버린다. 다만 잉카는 쪽지에 적힌 것을 글이 아니라 그림으로 인식한다.

그분들[잉카의 두 아들이 태어났다는 사실 자체가 예수에게는 엄청난 분노와 고통을 안겨주는 사건이었습니다. 예수그리스도는 이미 성장해서 젊은데다가 긴장했기 때문에, 말형인 잉카를 이기고 싶어 했습니다. “어떻게 하면 형을 이길 수 있을까?”하고 말하곤 했지요. 그 모습에 달이 마음 아파했습니다. “내가 도와주마”하고 글씨가 적힌 쪽지 하나를 떨어뜨렸습니다. “맞아, 이거면 잉카를 놀라게 할 수 있을 거야”하고 예수가 생각했지요. 어두침침한 평원에서 예수가 그 종이를 잉카에게 보여주었습니다. 문자를 모르는 잉카께서는 깜짝 놀라셨습니다. “이 그림들은 뭐지? 동생의 속셈이 뭘까?” 잉카께서는 멀리 달아나버렸지요(Ortiz Rescaniere 1973, 241).

예수는 만족하지 못하고 잉카를 붙잡으려 한다. 이번에는 퓨마들이 도움을 준다. 잉카가 리마의 사막에 숨어 있다가 끼니 해결을 위해 계곡으로 갈 때마다 퓨마들이 이를 방해한다. 잉카는 결국 굶어죽는다. 그러자 예수는 마마 파차를 구타하고 나아가 목을 베어버린다. 돈 이시드로 와마니에 따르면, 그 후 예수는 교회를 세우고 그곳에서 선주민들을 지켜주고 사랑한다. 그러나 지켜주고 사랑한다는 말이 무색하게, 잉카가 건재했을 때는 기를 펴지 못하던 나우파 마추(Naupá

1 「학교신화」는 해제 부분을 빼고 『트랜스라틴』(TransLatin) 19호에 번역되어 있다(Ortiz Rescaniere 2012, 49-53). 이 글의 「학교신화」 인용문은 대체로 역자인 강성식의 번역을 따랐다.

Machu)라는 사악한 존재가 활개를 친다. 나우파 마추는 산에 살고 있는데, 그 산의 이름이 ‘학교’이다. 잉카의 두 아들은 아버지를 찾아다니다가 어느 날 나우파 마추와 조우한다. 그는 아이들을 먹어치울 작정으로 잉카와 마마 파차가 있는 곳을 가르쳐주겠다면서 ‘학교’로 유인한다. 그리고 부모의 소식이 적혀 있는 글을 보여준다. 잉카의 두 아들도 글을 보자마자 기겁해서 도망친다.

나우파 마추가 두 아이에게 말했습니다. “이리 온, 이리 오라니까. 잉카가 어디 있는지, 마마 파차가 어디 있는지 가르쳐 줄 테니.” 그 말에 기분이 좋아진 아이들이 ‘학교’로 갔습니다. 나우파 마추는 그들을 먹어치우려고 했습니다. “마마 파차는 더 이상 잉카를 사랑하지 않아. 잉카는 예수그리스도와 친해져서 지금은 둘이 함께 산단다. 형제처럼 말아야. 이 글을 봐, 여기 적혀 있잖니.” 잉카의 자식들은 몹시 겁을 먹고 도망쳐버렸습니다(Ortiz Rescaniere 1973, 243).

돈 이시드로 와마니의 결론이 재미있다. 그는 “그때부터 모든 아이는 학교에 가야 했습니다. 그런데 마마 파차의 두 자식처럼, 거의 모든 아이가 학교 가는 걸 싫어해서 도망을 친답니다”(Ortiz Rescaniere 1973, 243)라고 말한다.

오르티스 레스카니에레의 해제도 조금 소개할 필요가 있다. 그는 「학교신화」의 잉카를 인간에게 언어, 농경, 목축을 가르치고 도시(쿠스코)를 창건한 전형적인 문화영웅으로 정의한다(Ortiz Rescaniere 1973, 245-246). 하지만 잉카는 말만 가르칠 뿐이지 문자를 주지 않는다. 문자는 오로지 예수의 전유물이다. 나아가 문자는 부정적 함의를 띤 일련의 요소들과 결부되어 있다. 다시 해제를 참조하자면, 「학교신화」에는 잉카/예수의 대립 외에도 태양/달, 낮/밤, 문화/자연(혹은 반문화 anti-cultura) 등등 일련의 대립 구도가 존재한다(Ortiz Rescaniere 1973, 245). 그런데 예수는 달의 도움을 받고,² 밤(“어두침침한 평원”)에 잉카를 축출하고, 야생동물 퓨마의 도움을 받는다. 예수가 달, 밤, 야생동물과 연계되어 있으니, 예수의 득세와 그의 도구였던 문자는 자연 상태 혹은 반문화 상태로의 퇴보를 의미한다. 예수가 잉카와 대지모신을 살해한 것도 하늘과 바다의 강력한 신, 마마 파차, 잉카가 수행해 온 창조와 문명화 과정의 파괴이다. 느닷없이 등장하는 나우파 마추가 이런 해석을 가능하게 한다. 나우파 마추는 안데스에서 인간의 시대 이전을 살았던 존재로, 혼돈이나 어둠 혹은 야생의 산 등과 연계된 사악한

2 「학교신화」에서 잉카는 “하늘과 바다의 강력한 신”의 아들이다. 그러나 전통적으로 잉카 군주는 태양신의 아들로 인식되기 때문에 「학교신화」에서 잉카/예수의 대립은 곧 태양/달의 대립이다.

정령 정도로 여겨지기 때문이다(Ansion 2012, 375). 예수의 승리는 이를테면 코스모스에서 카오스로의 퇴보인 셈이다.

퇴보의 모티브가 안데스 신화에서 빈번하게 등장하게 된 것은 정복 이후의 일이다. 안데스 신화들 중에서는 자연 상태에서 문화 단계로의 이행을 모티브로 한 것들도 있고, 그 반대로의 이행을 모티브로 한 것들도 있다. 하지만 전자의 경우 보통 이행 과정에 갈등이 없다. 인간의 교화에 따른 문명화 과정으로 서술되곤 한다. 그러나 후자의 경우 이행에 갈등이 수반되는 양상을 보인다(Tomicki 1978, 260). 대표적인 사례가 정복 후 발생하여 안데스에 광범위하게 확산된 잉카리 신화(el mito de Inkarrí)이다.³ 그리고 「학교신화」는 잉카리 신화의 일종으로 분류되는 설화이다(Ansion 2012, 375). 다음과 같이 잉카 군주의 귀환을 염원하는 대목이 잉카리 신화의 핵심 모티브와 일치하기 때문이다.

잉카의 두 아들은 어디 있을까요? 사람들이 말하기를, 큰아들이 자라면 되돌아 올 거라고 합니다. 그날이 바로 최후의 심판일이 될 겁니다. 하지만 돌아올 수 있을지는 잘 모르겠습니다. 사람들이 말하기를, 우리 아이들이 잉카의 큰아들을 찾아야 한다고, 우리 아이들이 그분을 찾고 있는 중이라고, 아마도 우리 아이들이 찾아낼 것이라고 합니다(Ortiz Rescaniere 1973, 243).

「학교신화」의 내용과 해제를 살펴보면 우선 선주민들의 피해의식이 두드러진다. 정복에 대해 얼마나 한이 맺혔으면 잉카도, 또 잉카의 두 아들도 문자 같은 문명의 이기를 거부하겠는가. 일면 이해가 가는 측면이 있다. 선주민 입장에서 카하마르카의 만남은 안데스 역사에서 그 이전과 그 이후를 완전히 뒤바꾸어놓은 사건이었고, 가혹한 식민 수탈 체제의 서막이었고, 오늘날까지도 완전히 해소되지 않은 불평등의 기원이었기 때문이다. 그러나 의문은 남는다. 카하마르카의 만남이 아무리 한 맺힌 사건이었다 하더라도 문자라는 문명의 이기를 거부하는 것이 합리적인 선택일까? 심지어 20세기를 사는 선주민 아이들이 선택해야 했을 길일까?

카하마르카의 만남과 성스러운 책

문제는 그렇게 간단하지 않다. 오르티스 레스카니에레의 해제는 짧은 지면에

3 잉카리 신화에 대해서는 Woo Suk-Kyun(2000), Kang Seong-Sik(2008)을 참조하라.

「학교신화」의 이야기 구조의 근간을 이루는 이항 대립을 부각시키는 과정에서 말/문자(*habla/escritura*)의 갈등을 지적했지만, 이 대립의 역사적·사회적 맥락을 깊이 성찰해보면 선주민들이 거부한 것은 문자 자체가 아니라, 문자가 상징하고 야기하는 불평등한 기존 질서이다. 결코, 문명의 이기를 맹목적으로 거부한 것이 아니다. 「학교신화」는 기존 질서에 대한 적어도 세 가지 비판을 하고 있다. 그 첫 번째는 가톨릭에 대한 비판이다. 이는 곧 정복과 식민질서에 대한 비판이기도 하다. 정복도 식민지배도 가톨릭 포교를 명분으로 이루어졌기 때문이다.

이 점에 대해서는 먼저 카하마르카의 만남에 대해서 상세하게 짚어볼 필요가 있다. 1532년 11월 아타왈파는 쿠스코로 이동하다가 카하마르카 인근에서 온천욕을 하던 중 프란시스코 피사로가 보낸 사신들의 방문을 받았다. 이들은 카하마르카에서 회담을 갖기를 청했다. 그런데 약속한 날에 아타왈파가 그곳에 갔을 때, 프란시스코 피사로를 비롯한 대부분의 스페인인들은 보이지 않고 달랑 세 사람만 그를 기다리고 있었다. 도미니코회 수사 비센테 발베르데(Vicente Valverde), 선주민 통역,⁴ 선주민어를 약간은 알아들었다는 에르난도 데 알다나라는 인물이었다. 스페인인들은 168명에 불과했기 때문에 처음부터 기습전 계획을 세우고 매복해 있었는데, 「통고문」(*requerimiento*) 절차 때문에 발베르데 수사가 통역들을 대동하고 나선 것이다.

이 절차의 기원은 1511년 도미니코회 수사 안토니오 데 몬테시노스(Antonio de Montesinos)였다. 그는 정복자들의 지나친 폭력과 억압을 규탄했고, 이에 스페인 왕실은 1512년 부르고스 회의(*Junta de Burgos*)를 통해 대책을 마련했다. 그 결과 법률가인 후안 로페스 데 팔라시오스 루비오스(Juan López de Palacios Rubios)가 「통고문」이라는 문건을 작성하여 이듬해부터 정복 전쟁의 현장에 적용되었다. 절차에 따르면, 스페인인들은 전투 개시 전에 먼저 「통고문」을 의무적으로 낭독해야 했다. 「통고문」에는 기독교 교리, 교황과 스페인 군주가 하느님에게 위임받은 권리, 개종 권유 등의 내용이 담겨 있었다. 그리고 선주민들이 개종에 불응할 경우에만 소위 ‘정당한 전쟁’(*guerra justa*)을 선언하고 전투를 개시할 수 있었다.

발베르데 수사는 자신과 아타왈파 사이에 있었던 일에 대한 기록을 남기지

4 프란시스코 피사로는 1532년 시작된 정복 전쟁 이전에 에파도르와 페루 해안을 두 차례 탐사했다. 그때 선주민 몇 사람을 붙잡아가서 스페인어를 가르쳐 두 사람을 통역으로 데리고 왔다.

않았다. 그러나 카하마르카 원정대에 참여했던 이들 중에서 에르난도 피사로, 크리스토팔 데 메나, 프란시스코 데 헤레스, 미겔 데 에스테테, 후안 루이스 데 아르세, 페드로 피사로, 디에고 데 트루히요 등 최소한 일곱 사람이 목격담을 남겼다.⁵ 다만 이 기록들의 사실성에 대해서는 논란의 여지가 있다. 우선 두 가지 치명적인 결함이 있다. 첫째, 이들은 대화를 나눈 직접 당사자가 아니었다. 둘째, 스페인인 통역의 케추아어 실력도 형편없었고, 선주민 통역도 고차원적인 종교 교리나 법적 권리 등을 설명하기에는 역부족이었다(Pease G.Y. 1974, 71). 그밖에도 여러 가지 문제가 있다. 기억의 오류 가능성도 있고(Pease G.Y. 1974, 67), 기록자 스스로도 이를 의식해 다른 텍스트를 참조하는 결정을 내림으로써 다른 텍스트에 오염되었을 가능성을 배제하지 못하고, 보고서(*relación*)의 경우 정복한 땅에 대한 권리를 주장하거나 입증하기 위해 스페인 왕실에 제출하는 공적 증명서(*probanza*) 성격을 띠고 있기 때문에 과장과 미화 가능성이 농후하다 (Restall 2003, 12-14).⁶

이런 문제점들은 실제로 기록마다 많은 차이를 발생시켰고, 그 어느 기록도 전폭적으로 신뢰할 수 없게 만들었다. 따라서 어느 기록이 역사적 진실에 가까운지 가리는 일은 사실상 불가능하다. 하지만 적어도 여러 기록에 공통적으로 반복되는 요소들은 주목할 만한 가치가 있다. 그중 하나가 발베르데 수사가 통고문 절차를 마친 후 성경 혹은 기도서를 건넸는데 아타왈파가 이를 땅바닥에 내팽개쳤고, 스페인인들이 이를 신성모독으로 간주하여 공격을 개시했다는 서술이다. 에르난

5 이들이 남긴 기록은 다음과 같다. 팔호 안 연도는 기록 시점이다. Hernando Pizarro(1533), “Carta de Hernando Pizarro a la Audiencia de Santo Domingo”; Cristóbal de Mena(1534), *La conquista del Perú llamada la Nueva Castilla*; Francisco de Jerez(1534), *Verdadera relación de la conquista de la Nueva Castilla*; Miguel de Estete(1542?), “Noticias del Perú”; Juan Ruiz de Arce(1540년대), *Relación de servicios. Advertencia que hizo el fundador del vínculo y mayorazgo a los sucesores en él*; Pedro Pizarro(1571), *Relación del descubrimiento y conquista del Perú*; Diego de Trujillo(1571), *Relación del descubrimiento del reino del Perú*. 각 기록과 집필자들에 대해서는 Porras Barrenechea(1962, 73-121)와 Pease G.Y.(1974, 15-22, 65-84)를 참조하라.

6 가령, 거의 40년의 시차를 두고 기록을 남긴 페드로 피사로와 트루히요의 경우 그들의 기억이 정확했으리라는 보장이 없고, 1540년대에 기록을 남긴 루이스 데 아르세는 순전히 자기 기억에 의존해서 쓰지 않고 다른 텍스트들을 참조했다는 의심을 받고 있다(Porras Barrenechea 1962, 111). 가장 공신력을 인정받는 헤레스의 기록도 문제이다. 그 공신력은 헤레스가 프란시스코 피사로의 공식 서기였다는 점에서 비롯되었다. 그 덕분에 석 달의 시간차를 두고 먼저 출판된 메나의 텍스트보다 권위를 인정받아 여러 책을 찍기에 이르렀을 뿐만 아니라 많은 유럽어로 번역되었다(Porras Barrenechea 1962, 87). 그렇지만 헤레스의 기록은 프란시스코 피사로에게 대단히 우호적이었던 지적이 있다(Seed 1991, 14).

도 피사로(Porrás Barrenechea 1962, 76)⁷와 후안 루이스 데 아르세(Ruiz de Arce 1933, 363)는 아타왈파가 책을 던졌다고만 적고 있다. 크리스토팔 데 메나는 책에 입을 맞추지도 않고 던졌다고 서술한다(Porrás Barrenechea 1962, 82). 프란시스코 데 헤레스와 미겔 데 에스테테는 책을 펴서 본 뒤에 던졌다고 적고 있다(Porrás Barrenechea 1962, 82, 108-c). 다만 헤레스는 아타왈파가 책을 펴지 못해 애를 먹은 후에야 겨우 뜻을 이룰 수 있었고, 다른 선주민들처럼 문자나 종이를 경이로워하지 않았다고 말하는 반면, 에스테테는 그저 책을 열어서 훑어보았다고만 서술한다. 페드로 피사로는 아타왈파가 책을 펼 줄 몰라 짜증이 나서 던져버린 것처럼 적고 있다(Porrás Barrenechea 1962, 115-h).

이 공통의 기록은 잉카가 종이에 적힌 문자를 보고 도망쳤다는 「학교신화」의 설정을 연상시킨다. 특히 잉카가 종이쪽지를 보고 두려워했다는 서술은 아타왈파가 책을 펼 줄 몰라 찢었다고 헤레스와 페드로 피사로의 기록과 일맥상통하는 점이 있다. 「학교신화」의 잉카는 문자에 대한 지식이 없어서 두려워하고, 아타왈파는 책에 대한 지식이 없어서 당혹해 했다는 점에서 그렇다.

그런데 이 대목의 해석에는 각별한 주의가 필요하다. 문자 사회를 사는 사람들로서는 이를 문해자와 문맹자의 만남 과정에서 빚어진 코믹한 일화, 나아가 문자를 지닌 ‘우월한’ 문명의 그렇지 못한 문명에 대한 당연한 승리와 지배를 시사하는 일화 정도로 해석할 여지가 많기 때문이다. 그래서 시드는 데리다의 레비스트로스 비판을 예로 들어 카하마르카의 만남에 대한 오독내지 지나치게 단순화된 해석을 경계한다. 레비스트로스는 구조주의자답게 서구인과 선주민들의 만남을 문자 문화/비문자 문화의 대립구도에서 파악하고 있지만, 이러한 이항대립의 기저에 이미 문자 문화의 우월함이 상정되어 있다는 것이 데리다의 비판이었고, 카하마르카의 만남에 대해서는 이 비판을 유념하여 성찰해야 한다는 것이 시드의 주장이다(Seed 1991, 8).

적어도 두 가지 점에서 시드의 주장이 설득력이 있다. 첫 번째는 데니스 Y. 아놀드의 해석에 근거한다. 잉카 문명은 우리가 통상적으로 생각하는 문자는 없었지만 키푸(quipu)라는 매듭 문자가 있었다는 것은 익히 알려져 있다. 그런데 아놀드는 직물 문양을 예로 들어 문자의 범위를 확대시킨다. 잉카 이전부터 선주민들이 각종 문양을 이용하여 서사가 담긴 직물을 생산했다는 점에 착안한 것이다. 아놀드는 이를 입증하기 위해 선주민인 후안 데 디오스 야피타의 도움을

7 라울 포라스 바레네체아의 책은 연구서이면서 식민지시대 텍스트 선집이다.

언어 연구에 착수했고, 연극 『아타왈파의 죽음』(La muerte de Atahualpa)을 분석하면서 카하마르카의 만남을 언급한다. 이 연극에서는 발베르데가 아타왈파에게 성경이나 기도서가 아니라 스페인 국왕의 편지를 건네는 것으로 되어 있다. 그리고 아놀드는 잉카인들이 글씨를 나스카 문양처럼 대지에 새겨진 문양이나 직물에 새겨진 문양으로 간주했으리라고 주장한다(Arnold 2006, 40-41). 즉, 에스테테의 기록에서처럼 아타왈파가 책을 펴서 훑어보았다면, 「학교신화」에서 “이 그림들은 뭐지?”라는 잉카의 반응처럼 문자를 그림으로 인식했을 가능성이 더 높다고 본 것이다. 『아타왈파의 죽음』은 원래 16세기 중반 포교 목적으로 스페인 사제들이 처음 공연되었지만, 오늘날까지도 꾸준히 안데스 각처에서 공연이 계속되면서 선주민들의 시각도 반영되었다는 점을 고려하면 아놀드의 주장이 개연성이 있다.

카하마르카의 만남을 문해자와 문맹자의 만남으로 보는 것은 오독내지 지나치게 단순화된 해석이라는 두 번째 근거는 몇 가지 연구의 종합에 따른 필자의 견해이다. 가령, 시드는 아타왈파가 다른 선주민들과 달리 문자나 종이를 보고 경이로워하지 않았다는 사실에 분노한 헤레스의 기록을 주목하고 있다. 그리고 이를, 문명인과 야만인의 차이를 알파벳을 사용한 글쓰기 여부로 판단하는 스페인 정복자들의 문화적 기대지평이 아타왈파 때문에 무너진 데에 대한 분노라고 해석한다(Seed 1991, 17). 필자가 보기에 시드의 해석은 어느 면에서는 설득력이 있고, 또 다른 측면에서는 받아들이기 쉽지 않다. 스페인인들이 카하마르카의 만남에서 일정한 기대를 지니고 있었고, 그 기대를 충족시키지 않은 아타왈파에 분노했다는 서술은 설득력이 있어 보인다. 목격담을 남긴 7인의 정복자 중에서 메나도 아타왈파가 책에 입을 맞추기는커녕 집어던졌다는 사실에 분노하고 있기 때문이다. 그러나 헤레스와 메나의 분노를 시드처럼 문화적 기대지평, 더 구체적으로는 알파벳 사용자에 대한 경외심으로 해석하는 것에 대해서는 동의하기 힘들다. 먼저 정복자들의 문해 수준도 그리 높지는 않았다. 카하마르카의 만남 현장에 있었던 168명의 정복자들 중에서 141명에 대해서는 어느 정도 문해 수준의 파악이 가능했는데, 51명만 완전한 문해자였다. 프란시스코 피사로를 비롯한 33인은 완전한 문맹이었고, 나머지 57인은 편차는 있지만 문해 수준이 높지는 않았던 것으로 추정된다(Lockhart 2002, 35). 따라서 이들이 문해 능력에 입각해 확고한 문화적 우월감을 지녔으리라고 보기에는 곤란한 점이 있다. 그래서 필자는 맥코맥의 해석이 더 설득력 있다고 본다. 그는 헤레스 기록의 요지는

아타왈파가 가톨릭에 대한 발베르데의 설명을 이해했음에도 불구하고 책을 집어던지는 불경을 저질렀다는 점이라고 본다(Mac Cormack 1988, 695). 여기서 카하마르카의 만남에 대한 기록을 남긴 거의 모든 목격자가 아타왈파가 집어던진 책을 성경 혹은 기도서였다고 서술하고 있는 점을 다시 상기할 필요가 있다. 정복자들의 분노가 문자에 대한 불경이 아니라 성스러운 책에 대한 분노였음을 재확인할 수 있다. 카하마르카의 만남을 다각도로 분석한 레이나의 해석도 같은 결론에 이르게 한다. 레이나는 헤레스의 기록이 형식적인 면에서 통고문 절차와 유사하다고 주장한다(Reyna 2010, 43). 이는 헤레스가 프란시스코 피사로의 공식 서기로서 아타왈파와 전투를 벌인 행위를 정당화시킬 목적을 가지고 기록에 임했다는 뜻이다. 주지하다시피 스페인의 정복 사업은 가톨릭 포교를 명분으로 했고, 헤레스는 성스러운 책에 대한 아타왈파의 불경을 빌미로 정복자들이 벌인 전투로 소위 정당한 전쟁이었다고 주장하고 있는 셈이다.

그래서 「학교신화」에서 글이 적힌 쪽지를 보고 달아난 잉카의 행위를 문자 자체에 대한 선주민들의 거부로 독해하는 것은 문제가 있다. 선주민들은 문자를 거부한 것이 아니라 가톨릭을 거부한 것이다. 물론 「학교신화」에는 쪽지에 가톨릭 관련 내용이 적혀 있다는 서술은 없다. 그러나 그것을 준 사람이 예수로 설정되어 있다는 점은 선주민이 정복자와 예수, 정복 사업과 가톨릭 포교를 동일시하고 있다는 뜻이다. 그리고 식민지시대의 선주민들은 성경이나 기도서 같은 책을 가톨릭의 권위를 뒷받침하는 주요 도구로 인식하고 있었던 것이다.

문자 문화와 구술 문화의 갈등

「학교신화」의 두 번째 비판은 문자 문화를 겨냥하고 있다. 선주민들은 현실서가 문자를 지닌 자와 그렇지 못한 자 사이의 권력 관계에 입각한 질서라고 인식하고 있다. 「학교신화」에서 “하늘과 바다의 강력한 신”은 일련의 창조 과정에서 “리마처럼 말하는 부족들”(pueblos que son habladores)도 창조한다. 그런데 “리마는 그분[대지모신]의 입입니다. 그래서 이제 어느 누구도, 어떤 페루 사람도 우리의 언어[케추아어]로 말하려고 하지 않는답니다”(Ortiz Rescaniere 1973, 239)라는 구절이 뒤따른다. 대지모신이 예수에게 살해당했기 때문에 더 이상 말을 하지 못하게 되었고, 그 후 그 어떤 선주민도 케추아어를 하지 않게 되었다는

뜻이다. 물론 선주민들이 진짜 케추아어를 말하지 않게 되었다는 것이 아니라 그들의 말이 그 어떤 권위도 지니지 못하는 세상을 살고 있다는 뜻이다. 원인은 신들의 전쟁에서 패배했기 때문이다.

리마는 프란시스코 피사로가 1535년 1월 창건한 도시이지만, 그 이름 자체는 선주민 지명인 '리막(Rímac) 강'에서 비롯되었다는 것이 정설이다. 잉카 가르실라소도 '리막'이라는 지명이 케추아어에 대한 스페인인들의 무지로 '리막'가 되었다고 주장한다(Vega 1995, 392). 그리고 스페인인들은 실제로 리막 강에서 불과 백 걸음 떨어진 곳에 리마 터를 잡았다. 잉카 가르실라소는 '리막'의 어원도 밝히고 있다. “말을 하는 자”(el que habla)라는 뜻이고, 이름의 유래는 리막 강이 흐르는 계곡에 말을 하는 신상이 있었기 때문이다. 그리고 그 신상은 잉카 군주들의 피정복민에 대한 종교적 관용 정책 덕분에 잉카 시대에도 지역민들에게 계속, 심지어 그 지역을 정복한 잉카인들에게도 숭배의 대상이었다(Vega 1995, 392-393). 따라서 「학교신화」에서 예수의 대지모신 살해는 일차적으로는 가톨릭의 득세와 선주민 종교의 쇠락을 의미한다. 그러나 문자의 권능을 행사한 예수가 말로 권능을 행사한 리막에게 승리한 것은 말에 대한 문자의 승리를 의미한다.

이런 해석이 가능한 것 역시 카하마르카의 만남과 긴밀한 관계가 있다. 그러나 앞장에서 언급한 7인의 기록이 아니라, 프란시스코 로페스 데 고마라(Francisco López de Gómara)의 『인디아스 일반사』(*Historia general de las Indias*, 1552)와 아구스틴 데 사라테(Agustín de Zarate)의 『페루 지방의 발견과 정복에 대한 역사』(*Historia del descubrimiento y conquista de la provincia del Perú*, 1555) 등등 1550년대의 기록들과 관련이 있다. 안토니오 코르네호 폴라르의 연구에 따르면 가장 큰 차이는 아타왈파가 책을 집어던진 동기이다. 로페스 데 고마라와 사라테 모두 발베르데 수사가 건넨 성경 혹은 기도서가 말을 하지 않아서 아타왈파가 책을 집어던졌다고 적고 있다. 발베르데 수사가 책을 건네면서 하느님의 말씀이 담겨 있다고 그랬는데, 책이 아무런 말을 하지 않아서 화가 나서 그런 행동을 했다는 것이다(Cornejo Polar 1994, 37).

‘말을 하지 않는 성경’의 모티브에는 적어도 두 가지 함의가 있다. 하나는 문자 문화의 구술 문화에 대한 승리를 선언했다는 점이다. ‘말을 하지 않는 성경’에 대한 집착은 기록자들의 관심사가 달라졌음을 의미한다. 맥 코맥은 1550년대의 기록들은 초기 7인의 기록처럼 아타왈파 생포가 ‘정당한 전쟁’의 일환이었다는 점을 부각시킬 필요가 더 이상 없었다고 말한다. 스페인인들 사이에

서 정복은 이미 끝난 것으로 간주되었기 때문이다. 따라서 당면 과제는 식민지배체제의 확립이었다.⁸ 그 과정에서 기록자들은 스페인의 지배를 뒷받침할 필요를 느꼈고, 문자의 유무를 중요한 근거로 제시하게 된 것이다(Mac Cormack 1988, 710).

또 다른 함의는 문자 문화와 구술 문화의 지속적인 갈등이다. 코르네호 플라르는 아타왈파와 발베르데의 의사불통 상황, 나아가 문자 문화와 구술 문화의 소통 불가능성을 롤랑 바르트의 ‘글쓰기의 영도’(grado cero) 개념을 빌어 ‘상호행위의 영도’로 규정한다(Cornejo Polar 1994, 26). 하느님의 말씀이 들어 있다는 말을 곧이곧대로 믿고 책을 귀에 댄 아타왈파의 행동에서 두 문화의 양립 불가능성, 아니면 적어도 양립의 어려움을 지적한 것이다. 그리고 그 불가능내지 어려움은 곧 문자 문화의 패권적 지위를 의미한다.

그 지위는 독립 후에도, 심지어 20세기까지도 유지되었다. 즉, 문자 우위의 식민질서가 독립 후에도 변하지 않은 것이다. 선뜻 이해하기 힘들겠지만, 실제로 1550년대에 출현한 ‘말을 하지 않는 성경(혹은 기도서)’의 모티브가 7인의 목격담보다 후대에 파급력이 더 컸다. 가령 세바스티안 로렌테(Sebastián Lorente)의 『페루 정복사』(*Historia de la conquista del Perú*, 1861)에도, 또 카를로스 비제(Carlos Wiesse)의 『페루사와 페루 문명사』(*Historia del Perú y de la civilización peruana*, 1914)에도 동일한 모티브가 들어 있다(Reyna 2010, 39, 176-177). 더구나 로렌테와 비제는 페루 역사 교육의 기틀을 잡은 인물들이다. 로렌테는 스페인인이었지만 1843년부터 페루에 거주하였고, 그의 또 다른 책으로 ‘말을 하지 않는 성경’의 모티브가 고스란히 재수록된 『정복사』(*Historia de la conquista*, 1863)는 많은 중·고등학교와 대학교에서 교재로 사용되었다(Reyna 2010, 180-181). 또 상기 언급한 비제의 책도 1914년부터 오랜 기간 초등학교 교재로 사용되었다. 이는 페루인들이 최초로 역사를 배울 때 문자 문화의 우월성을 배운다는 뜻이다. 그래서 레이나는 비제의 책이 카하마르카의 만남에 대한 “사회적 기억”(memoria social)을 구축했다고까지 말한다(Reyna 2010, 39-40).

카하마르카의 역사적 현장에 있었던 7인의 기록자들보다 로페스 데 고마라와 사라테의 기록이 후대까지 반복, 재생산되면서 급기야 교과서에 들어가게 된

8 물론 잉카 부흥 운동을 이끌던 빌카밤바 왕조의 저항이 아직 끝나지는 않았다. 그러나 1550년대에는 크게 위협이 되지는 않았다. 더구나 선주민들의 저항보다 더 큰 위기를 초래한 엔코멘데로들의 반란도 이를 이끈 곤살로 피사로가 1548년 처형됨으로써 일단락이 되었다. 그래서 스페인인들은 식민지배체제 확립에 몰두할 수 있었다.

요인으로는 여러 가지를 꼽을 수 있다. 가령, 두 사람이 7인의 목격자보다 더 큰 권위를 지녔다는 점이 작용했을 것이다. 로페스 데 고마라 같은 경우는 아메리카에 기본 적도 없는 인물이다. 그러나 사제이자 역사학자였다. 헤레스 같은 프란시스코 피사로의 공식 서기보다 사회적 지위와 학식이 높았다. 게다가 멕시코의 정복자 에르난 코르테스의 집안 사제를 맡은 이력 때문에 한 번도 대서양을 건너지 않고도 그의 『인디아스 일반사』의 권위는 자연스럽게 높아졌다. 사라테 경우도 유사하다. 비록 페루 부왕청 관리로 일한 경력이 있지만 1544년에서 1545년 사이에 짧게 체류했을 뿐이다. 그러나 스페인으로 귀국한 직후 아직 왕자였던 훗날의 펠리페 2세의 영으로 페루에 대한 기록을 남기게 되었고, 이후 여러 공직을 거친 인물이다. 그러나 이 요인보다 더 결정적인 것은 결국 식민지시대에 정립된 문해자들의 우월의식이 독립 후에도 지속적으로 재생산되었기 때문일 것이다. 이를테면, 독립 후에도 식민유산이 일소되지 않고 그대로 남아 있다는 뜻이다. 이는 「학교신화」에서 20세기의 선주민 아이들이 문자와 학교를 거부하는 일견 비합리적인 선택을 하는 이유를 설명해주는 단초이다.

근대화 기획과 교육 패러다임

선주민 인구 비중이 높은 다른 라틴아메리카 국가들도 그렇지만 페루 역시 국가 발전과 선주민 집단의 함수 관계는 항구적인 딜레마였다. 그 과정에서 교육은 언제나 중요한 화두였다. 선주민의 ‘수준’을 끌어올려 국가 발전에 기여할 수 있게 만드는 실질적인 도구로 인식되었기 때문이다. 1869년 공교육고등위원회(Consejo Superior de Instrucción Pública) 설치법은 국민 교육을 국가의 의무로 규정한 중요한 법안이었으며, 이를 주도한 이들은 1871년 문민당(Partido Civil)을 창당하고 이듬해 페루 최초의 문민 대통령 마누엘 파르도 이 라바에(Manuel Pardo y Lavalle, 1872-1876 집권) 정부를 출범시켰다. 그리고 1873년 교육에 대한 중앙정부 지원과 자치단체 관할을 골자로 한 자치단체법(Ley de Municipalidades)을 제정하였다. 그러나 1876년에도 6세 이상의 페루인 중 81퍼센트가 문맹이었고, 푸노나 아푸리막처럼 선주민이 많은 지역은 문맹률이 각각 96퍼센트와 97퍼센트였을 정도로 문해 교육이 더디게 진전되었다. 그러나 1899년 재집권하여 이후 20년 동안 여러 대통령을 배출하며 페루 정치를 지배했을

때, 문민당은 십자군이 되어 성전에 입하는 사명감을 가지고 자신들의 교육 기획을 강력하게 추진하였다(Contreras 2014, 22-24).

잉카리 신화의 모티브를 현대적으로 재창조한 「학교신화」는 아무리 오래 잡아도 선주민을 포함한 전면적인 공교육의 필요성을 주장하고 추진한 문민주의 기획(*proyecto civilista*) 이전에 만들어졌을 리는 없다. 다만 기원 시점이 19세기 말이나 20세기 초가 아니라 훨씬 뒤일 가능성 역시 배제하지는 못한다. 아무튼 1869년에 이미 공교육이 주창되었음에도 불구하고 1세기 뒤인 1971년에 채록된 「학교신화」가 그에 대한 강력한 거부감을 표출하는 것은 선주민이 발전의 장애물이라는 인식을 뒷받침하는 예로 이용되기 쉽다. 그러나 페루 인류학자 카를로스 이반 데그레고리는 1986년 「잉카리 신화에서 진보 신화로: 안데스 주민, 문화, 민족 정체성」이라는 연구에서 선주민들 사이에서도 1920년대에서 1960년대 사이에 잉카리 신화가 진보 신화(*mito del progreso*)로 차츰 대체되었다는 진단을 내린다(Degregori 2014, 58). 데그레고리가 지적하듯이 잉카 군주의 귀환 모티브를 지닌 잉카리 신화는 흔히 반(反) 발전주의의 상징으로 간주되었다. 그러나 시장과 국가 기능의 확대, 대중매체, 이촌향도, 선주민들의 생활 향상 의지 등 여러 요소가 개입되어 선주민 집단 역시 페루의 다른 사회 집단과 마찬가지로 진보 신화를 받아들였다는 것이다(Degregori 2014, 57-58).

데그레고리의 글은 잉카리 신화에 대한 전면적인 비판으로 오독되면서 유명해진 측면이 있지만, 방점은 비판보다는 선주민들의 능동적이고 주체적인 삶과 의식의 변화에 찍혀 있다. 그리고 「학교신화」와 관련해서도 유용한 성찰거리를 제공한다. 가령, 데그레고리는 리마 주에 위치한 파카라오스(Pacaraos)에서는 선주민 공동체가 직접 문해 교육을 담당할 사람을 채용했다고 한다(Degregori 2014, 59). 문민주의 기획과 무관하게 교육의 중요성을 인식한 선주민들이 존재했다는 뜻이다. 다만 이러한 진보 의식의 변화는 대단히 불균등하게 확산되어 1920년대에도 잉카 복원의 꿈을 지닌 선주민 농민들이 상당히 많았다. 그러나 잉카리 신화 자체에도 점차 진보 이념이 담기게 된다. 데그레고리는 그 사례로 마누엘 M. 마르살(Manuel M. Marzal)이 1971년 쿠스코 주 우르코스(Urcos)에서 채록한 이야기를 인용한다. 이에 따르면 하느님은 잉카인들에게 도시, 길, 성벽 등을 건축할 권능을 주었지만 문해 능력은 주지 않았다. 그러나 미스티(*misiti*)⁹에게는 문해 능력도 주고 그들의 죄도 용인하고 있다(Degregori 2014, 59-60). 「학교신

9 안데스의 지역 토호를 일컫는 말. 인종적으로는 백인일 수도 있고 메스티소일 수도 있음.

화」에서 잉카는 말을, 예수는 문자를 지니고 있는 것과 비슷한 설정이다. 그러나 데그레고리는 로드리고 몬토야(Rodrigo Montoya)가 자신의 저서 『민족 문제, 문화, 사회계급에 대한 중재』(*Intervenciones en: Problema nacional, cultura y clases sociales*, 1981)에서 언급한 학교 신화를 언급하면서, 마르살의 채록 이야기의 문자 습득 여부에 따른 차별담을 선주민들의 의식 변화의 싹으로 해석한다. 몬토야가 말하는 학교 신화는 이 글에서 분석하는 구전 이야기를 지칭하는 것이 아니라 학교 교육이 신분상승을 이끌어낼 수 있다는 진보 신화, 즉 생활 향상에 대한 열망내지 믿음을 가리킨다. 페루 안데스 남부의 푸키오(Puquio) 지방 선주민들에 대한 의식 조사 결과 학교의 부재, 문해 능력의 결핍 등을 어둠과 밤에, 학교와 문해 교육을 빛과 낮에 비유하고 있다는 것이 몬토야의 연구 결과였다(Degregori 2014, 60). 데그레고리가 언급한 몬토야의 저서에 대한 서지 정보가 틀린 것이 아니라면, 몬토야는 1980년 저서인 『페루의 자본주의와 비자본주의』에서도 이미 동일한 주장을 펼쳤다. 푸키오 선주민들은 서구적 세계/안데스 공동체(*comunidad*)의 대립을 밤/낮, 시각 장애인/비장애자의 대립으로 인식하고 있으며, 후자에서 전자로의 이동은 진보를 의미하며, 학교에서 문해 교육을 받는 것으로 가능하다는 낙관적 전망을 지니고 있었다. 심지어 케추아어를 이동의 걸림돌로 인식하기도 했다(Montoya 1980, 311-312).

후안 안시온의 연구는 진보 신화가 선주민들의 의식을 지배하게 되었다는 몬토야와 데그레고리의 진단을 뒷받침한다. 안시온은 「학교신화」의 기원 시점을 명백하게 특정하지는 않는다. 그러나 1990년 채록된 후안 사비오(Juan Sabio)를 주인공으로 하는 이야기나, 1961년에서 1987년에 걸쳐 여러 종이 채집되어 「곰 후안」(*Juan el oso*) 혹은 「곰의 아들」(*El hijo del oso*)이라는 제목으로 알려진 이야기를 「학교신화」의 현대적 변형으로 본다. 「학교신화」가 학교와 문자에 대한 거부감을 표출했다면, 후안 사비오를 주인공으로 하는 이야기는 자신의 문화를 잊지 않으면서도 지배자의 지식을 차용하려는 의지를, 「곰 후안」 혹은 「곰의 아들」은 양립 불가능한 듯한 두 세계를 통합시키려는 의지를 보여주었다고 지적한다(Ansion 2012, 378-380). 이를테면, 안데스 설화에서 연속과 단절을 상정하고 있다. 학교나 문자 혹은 교육 등의 모티브는 연속적으로 등장하는 반면, 이들을 어떻게 대하는가의 문제에 있어서는 일정한 단절이 있다고 본 것이다.

그러나 일련의 구전 설화가 근대화의 진전과 함께 이처럼 질서정연하고 단선적

인 진화를 하고 있다는 시각에는 동의하기 힘들다. 또 설화의 특성상 기원 시점을 정확히 파악하기도 쉽지 않고, 「곰 후안」 혹은 「곰의 아들」의 경우 「학교신화」보다 먼저 채집된 경우도 있어서 「학교신화」보다 후대 현실을 반영하고 있다고 볼 만한 필연적인 이유도 없다. 또 파카라오스 사례처럼 페루에서 전면적인 공교육 시행의 필요성이 공론화되기 이전에 선주민들 스스로 문해 교육의 필요성을 자각한 사례도 있다는 점도 안시온의 주장을 받아들이기 힘들게 한다. 차라리 데그레고리가 지적한 문해 교육의 필요성 인식의 불균등한 확산이 페루 현실에 더 가까워 보인다. 해안지대와 산악지대의 사회적, 문화적, 경제적 격차야말로 페루의 오랜 문제점이기 때문이다. 그러나 안시온이 열거하는 여러 사례는 선주민들이 문해 교육마저 거부하는 비합리적인 태도로 일관하지 않았다는 점을 보여주고 있다는 점에서는 충분히 가치가 있다. 그래서 「학교신화」에서 학교 가는 것을 싫어하는 선주민 아이들의 태도를 비합리적이고 맹목적인 문명 거부가 아니라 다른 방식으로 독해할 필요가 있다.

결론부터 이야기하자면 선주민 아이들의 학교 부적응은 교육 패러다임의 문제였다. 파트리시아 루이스 브라보의 경우 페루 교육 패러다임의 역사를 세 단계로 구분한다. 20세기 초의 크리오요 부르주아의 근대화 기획, 1968년 집권한 벨라스코 정부의 민주주의 기획, 1990년대의 신자유주의 기획이 그것이다(Ruiz Bravo 2012, 390-391). 근대화 기획은 1940년 정도를 기점으로 문민주의 기획과 선주민주의 기획으로 나누어진다(Ruiz Bravo 2012, 387; Contreras 2014, 14).

파르도와 그의 문민당이 교육에 관심을 두게 된 것은 그 이전의 무지한 군벌 카우디요들과의 차별화의 일환이었다. 당연히 계몽에 관심을 두게 되었고, 아직 별다른 교육 철학이 존재하지 않는 상태에서 서구의 문명화 기획을 모방할 수밖에 없었다. 1899년에서 1919년까지의 문민당 전성기에 문명화 기획은 근대화 기획으로 계승, 발전된다. 여기에는 태평양전쟁(Guerra del Pacífico, 1879-1883)의 영향이 컸다. 파르도 집권기에 페루 경제는 호황을 누리다가 갑자기 나락으로 떨어졌다. 구아노 가격의 하락, 이에 따른 재정 적자, 초석을 둘러싼 칠레 및 영국과의 갈등 때문이었고, 결국 파르도 퇴임 후에 발발한 전쟁에서 수도 리마까지 점령당하는 치명적인 패배를 당했다(Keen 2014, Vol. 1, 566-568). 이 패배로 페루는 국가 개조 논쟁이 고조되었고, 선주민을 명실상부하게 국가에 통합시켜 진정한 국민국가를 만들지 않고는 발전도 없다는 결론에 이르렀다. 이에 따라 근대화 기획의 교육 목표는 하나 된 국민 만들기가 된다. 이는 선주민의 문화적

정체성을 고려하지 않는 일방적인 스페인어화 교육으로 이어졌다(Ruiz Bravo 2012, 386-387).

선주민주의 교육 정책은 이 일방통행식 교육에 제동을 건 것이었다. 쿠스코 주 시쿠아니(Sicuani)에서 초등학교 교사로 있던 호세 마리아 아르게다스(José María Arguedas)는 1944년 소위 “문화적 방법”(método cultural)론을 제안했다. 이는 선주민들에게 스페인어를 가리키는 것보다 케추아어를 알파벳으로 표기해서 가르침으로써 선주민으로서의 문화적 정체성을 존중하고, 그 바탕 하에서 더 효과적인 스페인어 문해 교육도 가능하다는 주장을 담고 있었다(Contreras 2014, 40-42). 아르게다스의 제안은 곧 교육부에 의해 채택되었다. 이는 1920년대의 선주민주의의 성과와 부스타만테 대통령(José Luis Bustamante y Rivero, 1945-1948)의 집권 덕분이었다. 이 시기에 페루는 국가 공식 담론으로 선주민 전통을 페루의 뿌리로 선언하였다. 그리고 1920년대 선주민주의의 주역이었던 루이스 E. 발카르셀(Luis E. Valcárcel)이 교육부 장관을 역임하면서(1945-1947) 아르게다스의 제안이 채택되게 된 것이다(Vargas Llosa 2004, 167-168; Contreras 2014, 40-41).

선주민주의 교육 정책은 이미 이중언어 교육이나 오늘날의 상호문화 교육의 맥락이 담겨 있다. 그러나 두 가지 점에서 근대화 기획의 범주를 벗어나지 못했다. 하나는 아르게다스 자신도 선주민 문화 전통의 중요성을 강조하면서도 케추아어의 알파벳화 과정을 거쳐 궁극적으로는 스페인어 습득을 목표로 하고 있었다는 점이다(Contreras 2014, 42). 근대화 기획의 목표였던 하나 된 국민 만들기를 필요악 정도로 인식하고 있었던 것으로 보인다. 또 다른 하나는 현실에서는 크리오요 부르주아들이 주도하는 문민 기획이 여전히 실질적인 지배 담론으로 작동하고 있었다는 점이다. 이를테면, 선주민주의 기획은 ‘정치적으로 올바른’(politically correct) 것으로 인정받았을 뿐 실질적이고 전면적인 영향력을 행사하기에는 역부족이었다. 그래서 콘트라라스는 데그레고리가 말하는 진보 신화가 선주민들의 신분상승 욕구를 부추기기 이전까지는 선주민 아이들에게 학교는 낯설고 위협적인 공간, 정복의 트라우마를 상기시키는 공간, 마치 「학교신화」의 나무파 마추처럼 기만적인 행위를 일삼고 자율성 상실을 획책하는 이들이 지배하는 공간으로 여겨질 수밖에 없었다고 말한다(Contreras 2012, 387).

결론

「학교신화」는 비록 짧은 이야기에 불과하지만 타자들끼리의 공존이 얼마나 어려운지를 보여주는 좋은 사례이다. 카하마르카의 만남에서 유발된 정복의 트라우마를 고스란히 간직하고 있는 이야기일 뿐만 아니라, 식민지시대 이래 문자가 차별의 기준이 되는 현실, 문자 문화와 구술 문화의 갈등이 5세기가 지나도록 해소되지 않는 딜레마를 고루 반영하고 있기 때문이다.

특기할 만한 일은 독립 후 페루의 교육 현실에 대한 강력한 비판도 담고 있다는 점이다. 먼저, 다른 라틴아메리카 국가들도 마찬가지지만 페루에서도 독립은 본토 백인과 크리오요 사이의 권력 쟁탈전에 불과했다는 사실을 보여준다. 이는 교육 현실에서도 두 가지 점에서 명백하게 입증된다. 하나는 선주민에게 하나가 된 국민이 될 것을 강요하는 교육 기획이 오랫동안 대세를 이루었다는 점이다. 또 하나는 정복과 식민통치를 정당화할 목적으로 문자 문화의 우월성을 강조하는 방향으로 1550년대에 서술된 카하마르카의 만남에 대한 기록들이 독립 후 페루 교과서에 고스란히 전이되어 선주민에 대한 실질적인 식민지배를 재생산하고 있다는 점이다.

그러나 20세기가 진행되면서 선주민 교육이 확산되고, 이들 사이에서도 진보 신화의 영향으로 문자 습득을 신분상승의 도구로 이용하려는 경향이 강화되었다. 그리고 1940년대 이미 선주민주의 교육 패러다임이 대두되었고, 아르케다스 등은 오늘날의 이중언어 교육이나 상호문화 교육의 초기 형태를 선취하였지만 근대화 기획의 교육 패러다임을 완전히 극복하지는 못했다. 케추아어를 스페인어와 함께 공식 언어로 인정하는 등 진일보한 교육 정책을 취한 벨라스코 시대에도 상황은 크게 달라지지 않았다. 이는 페루 사회에서 식민유산 극복이 얼마나 지난한 일인가를 보여주는 예이고, 그래서 이 글을 마치면서 최근의 상호문화 교육은 과연 이를 어떻게 극복하고 있는지 고찰하는 연구가 필요하다는 과제를 떠안게 되었다. 그러나 지난 1세기내지 1세기 반 동안의 페루 교육 현실을 되돌아 보면, 그 어떠한 교육 기획도 식민유산의 극복 없이는 소기의 목적을 달성하지 못하리라는 것은 분명한 듯 싶다.

참고문헌

- Ansion, Juan(2012), “Cultura andina: mitos y modernidad,” in Orlanda Plaza(coord.), *Cambios sociales en el Perú 1968-2008*, (2ª ed.), Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 371-382.
- Arnold, Denise Y. (with Juan de Dios Yapita)(2006), *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Contreras, Carlos(2014), “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX,” in Carlos Contreras y Patricia Oliart, *Modernidad y Educación en el Perú*, Lima: Ministerio de Cultura, pp. 12-80.
- Cornejo Polar, Antonio(1994), *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima: Editorial Horizonte.
- Degregori, Carlos Iván(2014), “Del mito de inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional,” in Carlos Franco, Carlos Iván Degregori y Antonio Cornejo Polar, *Cambios culturales en el Perú*, Lima: Ministerio Cultural, pp. 55-68.
- Kang, Seong-Sik(2008), “El anhelo de los Andes en el mito de Inkarrí,” *Asian Journal of Latin American Studies*, Vol. 21, No. 4, pp. 139-164.
- Keen, Benjamin(2014), *A History of Latin America*, Won-Joong Kim and Seong-Hun Lee(trans.), 2 Vols., Seoul: Greenbee.
- Lockhart, James(2002), *The Men of Cajamarca: A Social and Biographical Study of the First Conquerors of Peru*, Austin: University of Texas Press.
- Mac Cormack, Sabine G.(1988), “Atahualpa y el libro,” *Revista de Indias*, Vol. XLVIII, No. 184, pp. 693-714.
- Montoya, Rodrigo(1980), *Capitalismo y no-capitalismo en el Perú (Un estudio histórico de su articulación en un eje regional)*, Lima: Mosca Azul Editores.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro(1973), “El mito de la escuela,” in Juan M. Ossio(ed.), *Ideología mesiánica del mundo andino*, (2ª ed.), Lima: Ignacio Prado Pastor, pp. 237-250.
- _____(2012), “El mito de la escuela,” in Seong-Sik Kang(trans.), *TransLatin*, No. 19, pp. 49-53, http://translatin.snu.ac.kr/webzin/data/webzin/1825620660_LtWAjnby_Trans12031906.pdf
- Pease G.Y., Franklin(1974), *Las crónicas y los Andes*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Porras Barrenechea, Raúl(1962), *Los cronistas del Perú(1528-1650)*, Lima: Sanmartí y Cía.
- Restall, Matthew(2003), *Seven Myths of the Spanish Conquest*, New York: Oxford University Press.
- Reyna, Iván R.(2010), *El encuentro de Cajamarca*, Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Ruiz Bravo, Patricia(2012), “Educación y cambio social: las paradojas de la escuela,”

- in Orlanda Plaza(coord.), *Cambios sociales en el Perú 1968-2008*, (2ª ed.), Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 383-408.
- Ruiz de Arce, Juan(1933), *Relación de los servicios en indias de don Juan Ruiz de Arce, conquistador del Perú*, *Boletín de la Academia de la Historia*, Tomo C. II, Cuaderno 11, abril-junio.
- Seed, Patricia(1991), “Failing to Marvel’: Atahualpa’s Encounter with the Word,” *Latin American Research Review*, Vol. 26, No. 1, pp. 7-32.
- Tomicki, Ryszard(1978), “De Adaneva a Inkarrí. ¿Una visión científica del Perú?,” *Estudios Latinoamericanos*, No. 4, pp. 259-264.
- Trujillo, Diego de(1571), *Relacion del descubrimiento del reyno del Peru*, <https://es.scribd.com/doc/50568770/TRUJILLO-Diego-de-1571-1970-Relacion-del-descubrimiento-del-reyno-del-Peru>
- Vargas Llosa, Mario(2004), *La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*, 2ª reimpresión, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vega, Inca Garcilaso de la(1995), *Comentarios reales de los Incas*, reimpresión, 2 Vols., (edición, índice analítico y glosario de Carlos Aranibar), México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Woo, Suk-Kyun (2000), “La utopía andina: esperando al Inca Mesías,” in Jae-Sung Kwak and Suk-Kyun Woo, *En busca de América Latina*, Seoul: Minumsa, pp. 102-110.

Article Received: 2017. 01. 16.
Revised: 2017. 02. 07.
Accepted: 2017. 02. 07.