

아마우타이 와시를 통해 다시 읽는 플루리버시티: 보편적 지식질서에서 복수세계의 지식공동체로*

권 봉 철

(부산외국어대학교 중남미지역원 연구교수)

국문초록

본 연구는 근대 대학이 특정한 지식체계를 보편적 기준으로 제도화해 왔다는 문제의식에서 출발하여, 에콰도르 아마우타이 와시(Amawtay Wasi)의 교육철학과 제도적 경험을 통해 플루리버시티(pluriversity)의 의미를 재검토한다. 아마우타이 와시는 에콰도르 원주민운동이 공동체와 영토, 지식과 삶의 관계를 스스로 구성해 온 지적·교육적 기획이다. 교육모델과 법령, 평가 문서, 현장 자료를 바탕으로, 이 대학의 교육철학이 교육과정과 조직, 의사결정 구조로 제도화된 방식을 검토하고, 2013년의 활동 정지와 2018년 공립·공동체 대학으로의 재편, 2024년 이후의 예산 삭감과 국가 개입에 이르는 국가와의 관계를 분석한다. 본 연구는 대학 안에서 지식을 인정하는 권한은 현자와 공동체에게 일부 나누어졌으나 대학 자체의 정당성을 판단하는 권한은 국가에 남아 있는 구조를 '이중의 인정 구조'로 개념화한다. 이로써 플루리버시티의 핵심은 다양한 지식의 병존보다 대학과 공동체, 국가 사이에서 지식의 생산·승인·평가 권한을 재구성하는 데 있음을 드러낸다. 이를 바탕으로 플루리버시티가 지향하는 바를, 서로 다른 지식세계가 각자의 역사적·언어적·공동체적 기반을 유지하면서 지식의 생산과 평가에 참여하는 '복수세계의 지식공동체'로 제시한다.

주제어 : 플루리버시티, 아마우타이 와시, 상호문화성, 플루리버스, 탈식민성, 에콰도르

* 본 논문은 2025년 대한민국 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF 2025S1A5C2A02022687).

1. 서론

근대 대학은 지식의 생산과 전승을 담당하는 핵심 제도로 발전해 왔으나, 무엇을 지식으로 인정하고 누가 그것을 생산하는가는 역사적으로 중립적인 문제가 아니었다. 유럽의 식민지배와 함께 특정한 지식생산 방식이 보편적 권위를 획득한 반면, 비유럽 사회의 지식과 의미체계는 억압되거나 주변화되었다(Quijano 2000; Mignolo 2000). 라틴아메리카의 탈식민(de-colonial) 사상은 이를 근대성/식민성과 지식의 식민성이라는 관점에서 비판하였고, 산투스(Santos 2007, 2018)는 이 비판을 대학의 제도적 전환, 즉 플루리버시티(pluriversity) 논의로 연결하였다. 따라서 대학의 탈식민화는 교육과정에 비서구 지식을 추가하는 데 그치지 않고, 지식의 정당성을 판단하는 기준과 권한을 다시 묻는 문제가 된다.

그러나 플루리버시티는 특정 이론가가 정립한 완결된 개념이 아니며, 그 문제의식은 이론보다 먼저 원주민운동의 실천 속에서 제기되기도 하였다. 에콰도르 원주민운동은 1990년대부터 공동체와 영토, 원주민의 지식과 코스모비전에 기초한 고등교육 구상을 구체화하였고, 그 결과 2004년 아마우타이 와시 상호문화대학교(Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 이하 아마우타이 와시)가 설립되었다. 설립 과정에 참여하고 총장을 지낸 사랑고 마카스(Luis Fernando Sarango Macas)는 이 기관의 이름에 얹힌 사정을 이렇게 증언한다.

이 기관은 본래 ‘플루리베르시다드(Pluriversidad)’로 부르고자 구상되었으나, 이는 에콰도르 고등교육 법제에 존재하지 않는 명칭 또는 형식이었고, 이 때문에 우리는 불가피하게 ‘우니베르시다드(Universidad)’라는 명칭을 채택하였다. (Sarango 2019a:247)

미놀로(Mignolo 2005:122)가 아마우타이 와시를 ‘플루리버시티(pluri-versity)’로 평가한 것은 이러한 구상이 형성되고 제도화된 이후의 일이었다. 이 선후관계는 단순한 연대기의 문제가 아니다. 아마우타이 와시를 탈식민 이론의 적용 사례로만 읽는다면, 원주민운동이 스스로 형성한 교육철학이 이론의 해석 대상으로 축소되어, 본 연구가 비판하려는 지식생산의 위계를 분석 과정에서 되풀이하게 된다. 따라서 본 연구는 아마우타이 와시를 플루리버시티의 문제의식에 상응하는 교육철학을 독자적으로 형성한 지식생산의 주체로 보고, 탈식민 이론은 그 경험과 대화하는 해석의 자원으로 활용한다.

아마우타이 와시의 경험이 중요한 또 하나의 이유는 그 이름이 처음부터 국가의 법제와 부딪혔다는 데 있다. 이 긴장은 2013년 국가 고등교육 평가에 따른 운영 정지에서 정점에 이르렀다. 이는 2008년 헌법에서 스스로를 상호문화적이고 복수국민적인(plurinacional) 국가로 규정하고 수막 카우사이(sumak kawsay)를 국가의 지향으로 내세운 에콰도르에서 일어난 일이었다.¹⁾ 그러나 이 운영 정지는 고립된 사건이 아니었다. 원주민운동은 1988년 국가상호문화이중언어교육국(DINEIB)의 설치를 통해 교육과정 구성과 교원 양성의 권한을 국가와 나누어 가졌으나(김윤경 2010:214), 코레아(Rafael Correa) 정부는 2009년 이 기구를 교육부 관할로 이관하는 등 원주민운동이 확보해 온 교육 관련 결정 권한을 국가로 회수하였다(이성훈 2017:181). 운영 정지 이후 대학 주체들은 ‘플루리베르시다드 아마우타이 와시’라는 공동체 조직으로 활동을 이어갔고,

1) Asamblea Constituyente(2008), Constitución de la República del Ecuador. 헌법 제1조는 에콰도르를 “권리와 정의의 헌법국가이며, 사회적이고 민주적이며, 주권적이고 독립적이며, 단일하고, 상호문화적이며, 복수국민적이고 세속적인 국가”로 규정한다. 수막 카우사이는 헌법 전문과 발전체제에 관한 제275조에 명시되어 있다. 국내에서 plurinacional은 ‘복수국민’(김윤경 2010; 이성훈 2017)과 ‘다국민’(김달관·조영현 2012; 양은미 2018)으로 옮겨져 왔다. 본 연구는 원주민 집단을 국가와 협상하는 정치적 주체인 국민(nacionalidades)으로 규정한 에콰도르원주민국민연맹(CONAIE)의 의도(김윤경 2010:220-224)를 살리고, 1998년 헌법의 pluriétnico(다종족)와 구별하기 위해 ‘복수국민’을 사용한다.

대학은 2018년 법 개정을 통해 공립·공동체 대학으로 재편되었다. 상호문화성을 헌법 원리로 선언한 국가가 상호문화대학의 운영을 정치시킨 이 역설은, 지식의 복수성을 인정하는 것과 그 정당성을 평가하는 권한을 공유하는 것이 별개의 문제임을 보여준다.

국내에서는 라틴아메리카의 근대성/식민성 연구가 상호문화성 담론과 연결되어 소개되었고(안태환 2009), 권력의 식민성과 탈식민성에 관한 이론적 논의로 심화되었다(김은중 2011). 안데스 원주민의 수막 카우사이는 세계관과 관계적 존재론의 차원(조영현·김달관 2012; 김은중 2016)과 2008년 헌법에 따른 국가개혁의 차원(김달관·조영현 2012)에서 검토되었다. 에콰도르 원주민운동에 관해서는 원주민국민연맹(CONAIE)이 상호문화성과 복수국민 담론을 형성하고 상호문화 이중언어교육을 통해 교육의 결정 권한을 확보해 간 과정(김윤경 2010)과, 코레아 정부 시기 원주민운동과 국가의 갈등(이성훈 2017)이 분석되었다. 원주민 교육을 탈식민 기획과 연결한 양은미(2018:56-57)는 지식의 식민성에 도전하려면 상호문화교육이 고등교육으로 확장되어야 하며, 원주민 대학이 이를 어떻게 구현하는지가 향후 연구 과제라고 지적하였다. 아마우타이 와시는 원주민국민연맹의 상호문화성 담론이 발전한 결과로 언급된 바 있으나(김윤경 2010:213), 그 교육철학과 제도적 경험을 분석한 국내 연구는 찾기 어렵다. 해외에서는 상호문화대학의 제도적 경험이 검토되었고(Mato 2008, 2018), 아마우타이 와시의 교육 실천과 국가 평가제도와의 긴장, 폐쇄 이후 ‘플루리베르시다드’²⁾ 전환을 분석하였다(Krainer et al. 2017). 그러나 이 긴장을 지식의 정당성을 판단하는 권한이 누구에게 있는가의 문제로 이론화하고, 이를 플루리버시티 논의와 연결한 연구는 아직 드물다.

2) ‘플루리베르시다드(Pluriversidad)’는 영어 ‘플루리버시티(Pluriversity)’에 대응하는 스페인어 표현이다. 본 논문에서는 개념어와 역사적 고유명칭을 구분하여, 일반적 개념은 ‘플루리버시티’로 표기하고, ‘Pluriversidad Amawtay Wasi’와 같이 해당 주체들이 실제 사용한 고유명칭은 ‘플루리베르시다드 아마우타이 와시’와 같이 표기한다.

이러한 문제의식에서 본 연구는 세 가지 질문을 제기한다. 첫째, 탈식민 이론과 플루리버시티 논의는 근대 대학의 지식질서를 어떻게 비판하며, 그 비판은 지식의 인정과 평가 권한의 문제로 어떻게 이어지는가? 둘째, 아마우타이 와시는 어떠한 교육철학을 형성하였고, 이를 교육과정과 조직으로 어떻게 구현하였는가? 셋째, 아마우타이 와시의 운영 정지와 제도적 재구성은 대학과 공동체, 국가 사이에서 지식의 평가 권한을 둘러싼 어떠한 긴장을 드러내는가?

이를 위해 본 연구는 대학의 설립 자료와 교육철학 문헌(UIAW 2004; Sarango 2019a, 2019b), 평가와 법령 자료(CEAACES 2013; Asamblea Nacional del Ecuador 2018), 2020년 교육모델(UINPIAW 2020)을 분석하고, 2025년 2월의 현장 방문과 대학 관계자와의 대화를 보완 자료로 활용한다.³⁾ 분석에서는 외부 이론의 범주를 먼저 적용하기보다 관련 주체들이 자신의 지식과 교육을 설명해 온 언어를 우선 검토한다.

본 연구의 학술적 기여는 세 가지이다. 첫째, 국내 연구에서 초·중등 언어교육과 국가개혁의 차원에서 논의되어 온 상호문화성을 원주민 운동이 설립한 대학이라는 구체적 제도 속에서 검토함으로써, 상호문화교육을 고등교육과 지식생산의 문제로 확장한다. 둘째, 산투스의 플루리버시티론이 지식의 정당성을 정하는 권한을 분석하지 않았다는 점을 보완한다(Ⅱ장). 셋째, 원주민운동의 실천이 이론적 명명보다 앞섰다는 점을 확인하고 행위자의 언어를 우선 검토함으로써, 비서구의 지식 실천을 이론의 사례로 환원하는 연구 관행을 성찰하는 방법을 제시한다.

이하 Ⅱ장에서는 이론적 논의를, Ⅲ장에서는 아마우타이 와시의 교육철학과 그 구현을, Ⅳ장에서는 2013년 운영 정지와 2018년 재편, 2024년 이후의 국가 개입을 다룬다. Ⅴ장에서는 플루리버시티를 재개념화하고, Ⅵ장에서 결론을 맺는다.

3) 필자는 2025년 2월 6일과 11일 ‘아마우타이 와시’를 방문하여 아르만도 무올레마(Armando Muyolema) 총장 외 대학 관계자들과 대화를 나눴다.

II. 플루리버설리티, 플루리버스, 플루리버시티:

보편주의 비판에서 지식 권한의 문제로

탈식민적 비판이 문제 삼는 것은 유럽중심적 지식의 편향 그 자체보다, 특정한 역사적·지정학적 조건에서 형성된 지식이 보편적 기준으로 제도화되어 다른 지식의 정당성을 판단하는 위치를 점유하게 된 과정이다. 키하노(Aníbal Quijano)는 인종적 분류와 노동통제, 지식과 주체성에 대한 통제가 결합하여 근대 세계의 권력질서를 구성해 왔음을 보여 주었다(Quijano 2000:201-203). 미놀로(Walter Mignolo)는 이를 지식의 지정학으로 구체화한다. 모든 지식은 특정한 역사와 장소에서 생산되지만, 근대 서구의 지식은 자신의 위치를 지운 채 보편적 발화의 위치를 자처하며 세계를 분류하고 설명하는 기준이 되었고, 그 결과 다른 언어와 지식전통은 무엇이 정당한 지식인가를 둘러싼 불균등한 권력관계 속에 놓였다(Mignolo 2010:93-95, 181-183).

미놀로의 플루리버설리티(pluriversality)는 보편성 자체의 폐기가 아니라, 하나의 역사적 경험과 인식론이 다른 지식과 세계를 포괄하는 유일한 기준으로 작동하는 보편주의에 대한 비판이다(Mignolo 2011:52-53). 인식론적 불복종(epistemic disobedience)과 탈연계(delinking) 역시 기존 지식의 전면적 거부가 아니라, 정당한 지식을 규정해 온 식민적 권력의 매트릭스로부터 거리를 두고 다른 위치에서 사고할 가능성을 회복하려는 시도이다(같은 책:118-123). 국내 논의의 표현을 빌리면, 탈식민적 기획은 “하나의 척도를 다른 하나의 척도로 대체하는 투쟁이 아니라 단일한 척도의 지배 자체를 해소하려는 투쟁”이다(김은중 2011:26). 따라서 플루리버설리티의 핵심은 복수의 지식이 존재한다는 사실보다, 서로 다른 지식이 하나의 보편적 기준에 종속되지 않으면서 어떠한 관계를 맺을 수 있는가에 있다. 대학이 다양한 지식을 교육과정에 포함하더라도 그것을 분류하고 승인하며 평가하는 척도가 하나의 지식체계에 독점된다면, 다양성은 기존 보편주의 안에서 관리될 뿐이다.

플루리버설리티가 지식의 위치와 보편적 권위를 문제 삼는다면, 에스코바르(Arturo Escobar)의 플루리버스(pluriverse)는 논의를 지식이 형성되는 삶과 세계의 조건으로 확장한다. 에스코바르는 하나의 객관적 현실과 그에 대한 복수의 문화적 관점이라는 구도가 관계적 존재론의 차이를 다시 하나의 ‘문화’로 환원한다고 비판한다(Escobar 2014:103-108; 2022:151-152). 이 관점에서 차이는 표상의 차이가 아니라 인간과 비인간, 공동체와 자연이 관계를 맺고 세계를 구성하는 방식의 차이이며, 영토는 그러한 관계가 형성되고 지속되는 생명의 시·공간이다. 그렇다고 플루리버스가 서로 닫힌 세계들의 병렬을 뜻하지는 않는다. 문제는 세계들 사이의 관계 자체가 아니라 하나의 세계가 자신을 유일한 세계로 내세워 다른 세계들을 자신의 질서로 환원하는 방식이다(Escobar 2020:39-40, 60-62, 126-127). 공동체와 영토의 관계 속에서 형성된 지식은 분과체계 안으로 옮겨지는 순간 삶의 맥락에서 분리되어 연구대상이나 정보로 환원될 수 있다. 플루리버스가 대학에 던지는 질문은 무엇을 가르칠 것인가가 아니라, 어떠한 세계와 삶의 방식이 대학과 관계하면서도 존재하고 지속될 수 있는가이다.

산투스(Boaventura de Sousa Santos)는 이 문제를 대학의 지식생산 방식으로 가져온다. 그는 2004년 처음 발표한 대학론에서, 대학 내부의 연구자가 문제와 방법, 적절성의 기준을 설정하는 분과적 ‘대학지식’과 달리 연구자와 이용자가 구체적 맥락에서 문제와 기준을 함께 구성하는 ‘플루리버시티적 지식’으로의 전환을 제기하였다(Santos 2007:43-45). 이후 지식들의 생태학은 모든 지식이 동등하게 유효하다는 상대주의가 아니라 과학적 지식을 포함한 모든 지식이 서로 다른 방식으로 불완전하다는 인정에서 출발하며(Santos 2025:372-374, 393), 인지적 정의는 서로 다른 지식들이 구체적인 문제 속에서 관계할 수 있는 조건을 요구한다(같은 책:400-403). 그는 이를 다시 대학의 제도적 전환으로 제시하면서, 지식들의 생태학을 “각기 자신의 기준에 따라 타당성을 인정받는 서로 다른 지식들의 공존”으로 규정하고, 기존 제도 안에서 개혁하는

‘플루리버시티’(유형 1)와 관행적 제도 밖에서 대학이라는 이름을 대항적으로 점유하는 ‘서브버시티(subversity)’(유형 2)를 구분한다(Santos 2018:275-277). 그런데 이 구도에서 플루리버시티를 이끄는 동력은 대학 자본주의와 대학 식민주의에 맞서는 대학 안팎의 동맹이며(같은 책:277-279), 라틴아메리카의 원주민 상호문화대학은 서브버시티로 분류된다(같은 책:284). 각 지식이 ‘자신의 기준’으로 인정받아야 한다는 원칙은 제시되지만, 그 기준을 제도적으로 정하고 적용하는 권한이 누구에게 있는지, 그리고 한 대학이 국가가 인정하는 고등교육체제의 안과 밖 가운데 어디에 놓일지를 누가 결정하는지는 분석되지 않는다.

이 질문은 상호문화성 개념에서 더욱 분명해진다. 월시(Catherine Walsh)는 다양성을 기존 구조 안으로 포섭하는 기능적 상호문화성과, 차이를 위계화해 온 권력구조와 지식의 질서 자체를 문제 삼는 비판적 상호문화성을 구분한다(Walsh 2009:25-35). 미놀로 역시 다문화주의가 국가가 관리하는 ‘인식적 원리’에 도전하지 않는 선에서 문화를 향유할 자유를 허용하는 데 그친다면, 상호문화성은 원주민들이 국가 건설과 교육에 공동으로 참여하려는 요구이며 단순한 인정의 문제가 아니라고 본다(Mignolo 2010:200, 203). 국가가 상호문화성을 헌법 원리로 받아들일 때 그것이 어느 쪽으로 제도화되는지는 결국 지식의 정당성을 판단하는 기준과 권한을 누가 갖는가에 달려 있다. 물론 이것이 대학의 공적 기준을 폐기하자는 뜻은 아니다. 대학은 지식의 복수성을 인정하는 동시에 교육의 질적 수준과 학생의 교육권, 학위의 공적 효력과 기관의 책임성을 보장해야 하는 제도이다. 따라서 쟁점은 평가가 필요한가가 아니라, 무엇을 교육과 연구의 가치로 인정하고 어떠한 지식관에 따라 평가기준을 구성하며 그 과정에 누가 참여하는가에 있다.

이상의 세 개념은 보편주의와 식민적 지식질서에 대한 비판을 공유하지만, 동일한 개념도, 순차적으로 발전한 이론적 단계도 아니다. 본 연구는 각 개념이 상대적으로 강조하는 질문을 분석의 축으로 삼는다. 플루리버설리티는 서로 다른 지식이 하나의 척도에 종속되지 않으면서

어떻게 관계할 수 있는가를, 플루리버스는 어떠한 세계와 삶의 방식이 존재하고 지속될 수 있는가를, 플루리버시티는 서로 다른 지식주체가 지식의 생산과 승인, 교육과 평가에 어떻게 참여할 수 있는가를 묻는다. 여기에 상호문화성 논의는 그 참여의 조건을 정하는 권한이 국가와 어떻게 나누는가라는 질문을 더한다. 이 질문들은 아마우타이 와시를 판정하는 잣대가 아니라 그 경험과 대화하기 위한 해석의 자원이다.

III. 아마우타이 와시: 교육철학과 그 제도화

1. 원주민운동은 왜 대학을 필요로 하였는가

아마우타이 와시는 기존 대학제도 안에서 새로운 교육모델을 설계하려는 시도가 아니라, 에콰도르 원주민운동이 제기해 온 언어와 교육, 영토와 자치의 문제 속에서 형성되었다.⁴⁾ 서론에서 보았듯이 원주민운동은 이미 1988년 상호문화 이중언어교육의 제도화를 통해 초·중등 교육에서 자치를 확보하였으나, 고등교육은 그 자치가 아직 닿지 않은 영역이었다. 대학 설립 논의는 1996년 당시 국회의원이던 루이스 마카스(Luis Macas)와 레오니다스 이사(Leonidas Iza)가 원주민과 비원주민으로 구성된 기술팀을 꾸리면서 구체화되었다. 기술팀은 원주민 민족과 인민을 위한 상호문화 대학의 첫 설립안을 작성하였고, 이 안은 후원 조직인 원주민국민연맹의 총회와 원주민문화과학연구소(ICCI)에 제출되었다(Sarango 2019b:33). 그러나 첫 설립안은 원주민운동 안에서 엇갈린 반응을 불러일으켰다. 그 안이 철학과 구조 모두에서 식민지 시기

4) 이 장은 대학 측의 역사 기록(Romero & Amagua 2023)과 설립 주체의 서술(Sarango 2019a, 2019b)에 많이 의존한다. 이들 자료는 기획의 형성 과정에 관한 중요한 내부 자료인 동시에 그 정당성을 설명하는 당사자의 관점을 담고 있으므로, 본 연구는 이를 국가의 법령과 평가 문서, 외부 연구와 대조하여 읽는다.

이래 에콰도르에 존재해 온 서구 대학을 그대로 재생산하였기 때문이다. 기층 조직과 지역·전국 조직의 지도자들이 제기한 논점의 핵심은 다음과 같았다.

서구의 사유에서 비롯된 대학은 이미 너무 많은데, 같은 서구의 논리와 사유로 새 대학을 만든다면 원주민운동이 얻는 것은 무엇인가. (Sarango 2019b:33)

이 문제를 논의하기 위해 원주민과 비원주민 사상가, 지도자들이 참여한 연속 세미나인 ‘사유의 밍가(Minka de Pensamiento)’⁵⁾가 열렸다. 여기서 제기된 물음은 대학의 근거를 묻는 것이었다. 서구적 기준에 따르면 대학을 세우려면 이론화되고 문자화된 사유가 있어야 하는데, 문헌과 저명한 이론가가 부족해 보이는 원주민의 사유는 무엇을 근거로 대학을 세울 수 있는가. 원로들의 답은 모든 민족이 자신의 인식론과 지혜, 철학과 범주를 갖고 있으며, 그것이 문자가 아닌 상징적 언어로 전해지더라도 다르지 않다는 것이었다(같은 글:34). 이 논의의 결과가 2004년 키추아어·스페인어·영어 세 언어로 출간된 교육모델 『지혜와 좋은 삶 속에서 배우기(Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir)』이다(UIAW 2004; Sarango 2019b:34).

원주민운동이 ‘대학’이라는 형식을 택했다는 사실 자체가 하나의 선택이자 딜레마였다. 국가가 인정하는 대학이 되면 학위의 공적 효력과 사회적 인정을 얻지만, 그 대가로 국가가 정한 대학의 형식과 기준을 받아들여야 한다. 이 딜레마는 서론에서 본 명칭의 문제에 그치지 않았다. 공립대학이 되려면 경제재정부의 예산 항목이 필요했지만 이를 얻지 못했고, 국가가 일부 재정을 지원하는 ‘공동재정 사업’이라는 형식도 이미

5) 밍카(minka)는 에콰도르의 키추아어와 페루의 케추아어 표기이고, 콜롬비아 등에서는 ‘밍가(minga)’로 널리 쓰인다(Sarango 2019a:247, 주2). 본 논문은 국내에서 더 익숙한 ‘밍가’로 옮긴다. 밍가는 호혜의 원리에 따라 이루어지는 안데스 공동체의 공동 노동 관행이다(Sarango 2019b:33, 주9).

폐지되어, 남은 선택지는 ‘자체재정 사립’뿐이었다(Sarango 2019b:34). 아마우타이 와시는 2003년 11월 국가고등교육위원회(CONESUP)의 승인 의견을 거쳐 2004년 법률 제2004-40호로 ‘자체재정 사립대학’으로 설립되었다(Sarango 2019b:35).⁶⁾

아마우타이 와시는 대학과 다른 지식을 주장하면서도 그 주장을 대학의 형식에 기대어 펼쳐야 했고, 그마저도 원하던 이름과 공적 재정을 얻지 못한 상태에서였다. 이 긴장은 2013년 평가와 2018년 재편에 이르기까지 이어진다.

2. ‘지혜의 집’과 교육철학

‘아마우타이 와시’는 키추아(Kichwa)어로 ‘지혜의 집(Casa de la Sabiduría)’을 뜻한다.⁷⁾ 이 대학의 교육철학은 2004년 『지혜와 좋은 삶 속에서 배우기』에서 체계화되었다(UIAW 2004:135-251). 여기에서 교육은 완성된 지식을 전달하는 과정이 아니라, 사람과 공동체, 자연과 코스모스의 관계 속에서 삶을 위한 지혜를 배우고 실천하는 과정이다. 그 지향은 인간과 공동체, 자연의 관계 속에서 삶의 충만함을 이해하는 안데스의 수막 카우사이와 이어진다(조영현 · 김달관 2012:134-137; 김은중 2016:18-19). 아마우타이 와시에서 좋은 삶은 교육이 도달해야 할 외부의 목표가 아니라, 삶과 행위, 공동체적 삶을 분리하지 않는 교육의 기본 지향이다(UIAW 2004).

6) 국가고등교육위원회(CONESUP)의 의무적 승인 의견(informe favorable obligatorio)을 담은 결의 RCP.S19.No.493.03(2003년 11월 26일)과 국회(Congreso Nacional)가 제정한 설립법 Ley No.2004-40(Registro Oficial No.393, 2004년 8월 5일)이다(Sarango 2019b:35).

7) 본 논문은 에콰도르 원주민운동과 상호문화교육에서 널리 쓰이는 용례에 따라 키추아어로 표기한다. 에콰도르의 키추아어는 케추아(Quechua)어족에 속하면서 에콰도르의 역사적 · 사회적 조건 속에서 고유한 변이와 표준화 과정을 거쳐 형성되어 왔으며, 그 표기와 표준화는 원주민운동과 상호문화 이중언어교육의 역사와 긴밀히 연결되어 있다(Montaluisa 2019).

이 지향은 카우사이(Kawsay, 삶)를 중심에 두고 네 가지 차원을 연결하는 교육론으로 구체화된다(UIAW 2004:191-192). 네 차원은 서로 독립된 교과영역이나 교육단계가 아니라 배움이 이루어지는 상호 연결된 차원이다.

〈표 1〉 아마우타이 와시 교육철학의 네 차원

차원	뜻	교육에서의 의미
야차이 (Yachay)	앎 · 지혜	개념과 정보의 습득을 넘어, 경험과 기억, 공동체가 축적해 온 지혜를 이해하고 삶 속에서 의미를 발견하는 과정
루라이 (Ruray)	행함 · 실천	배움이 곧 만들고 행하는 것이며, 실천은 이론의 사후 적용이 아니라 지식이 형성되는 과정에 참여하는 것
무나이 (Munay)	사랑 · 의지	사람 · 공동체 · 자연과 맺는 정서적 · 윤리적 관계를 배움에 포함
우사이 (Ushay)	힘 · 역량	앎과 행함, 감응을 공동체적 삶 속에서 실현하는 실재의 능력으로 만들

출처: UIAW 2004:191-192를 바탕으로 필자 정리.

이 네 차원은 근대 대학이 나누어 온 지식과 실천, 이성과 감정, 개인과 공동체의 경계를 다시 묶는다. 다만 이 교육철학은 이미 여러 연구가 소개하였다(Krainer et al. 2017; Huanca Soto 2019:221-252). 본 연구의 관심은 이 철학이 무엇을 말하는가보다, 그것이 어떠한 제도적 장치로 번역되었고 그 과정에서 어떠한 긴장이 생겼는가에 있다. 교육과정과 학위, 교수 자격과 평가는 모두 어떤 앎을 어떤 절차로 인정할 것인가를 정하는 장치이기 때문이다.

3. 철학의 제도화: 교육과정, 조직, 참여 주체

1) 2004년의 설계

아마우타이 와시는 상호문화교육학 학사, 농생태학, 선조건축 과정을

운영하였고, 공동체관광 과정은 등록되었으나 개설되지 못하였다. 학위 과정과 함께 공동체 단위의 ‘학습공동체’ 과정과 상호문화연구 고등디플로마, 인권·원주민 석사과정도 운영하였다(Sarango 2019b:37). 교육과정은 ‘차카나 교육과정(Chakana Curricular)’으로 조직되었고, 배움은 정보 모듈, 연구, 공동체 사업, 대화(conversatorio)라는 네 가지 활동으로 이루어졌다(Sarango 2019b:35, 주15; 36, 주17). 연구 방법으로는 ‘체험적·상징적·관계적 방법(Vivencial Simbólico Relacional)’이 개발되었으며, 이는 이후 콜롬비아의 자치원주민상호문화대학교(UAIIN)-카우카지역원주민협의회(CRIC), 니카라과의 카리브해안자치지역대학교(URACCAN)의 방법과 함께 ‘지혜와 지식의 경작과 양육(CCRISAC)’이라는 공동 방법론으로 정리되었다(같은 글:36, 주16). 특히 설립법 제4조는 대학의 조직을 차카나의 다섯 공간, 곧 다섯 개의 ‘지식의 센터’로 규정하여, 도시의 본부에서 분교를 뺀 내는 위계적 구조가 아니라 원주민 민족과 공동체의 영토에서 출발하는 구조를 법적으로 인정받았다(같은 글:35, 주13; 36; 40). 졸업장은 졸업생의 모어와 스페인어로 함께 발급되었다(같은 글:37, 주21). 대학의 거버넌스는 작은 공동체 단위들이 모여 대학이라는 큰 공동체를 이루는 ‘꼭대기가 평평한 피라미드(pirámide trunca)’, 곧 아래에서 위로 올라가는 구조로 설계되었다(Sarango 2019a:248). 사랑고는 레이나가(R. Reynaga)를 인용하여, 꼭대기가 평평한 피라미드는 잉카 통치 구조를 나타내며 그 평평한 정점은 한 개인이 아니라 평의회 의 집단적 결정 책임을 뜻한다고 설명한다(Reynaga 1993:34; Sarango 2019a:258에서 재인용). 합의제 기구로는 아마우타 위원회(consejo de amawtas), 집행위원회, 그리고 카우사이 센터를 제외한 네 ‘지식의 센터’ 위원회를 두었다. 센터별 위원회는 상호문화(우샤이 야차이), 삶을 위한 기술과학(루라이 우샤이), 살아 있는 세계(무나이 루라이), 세계관(야차이 무나이) 위원회로 이루어졌다. 주요 직위는 총장, 학사·연구 부총장과 행정·재정 부총장, 각 센터의 조정자, 사무총장이었다(같은 글:249). 다섯 번째 센터인 카우사이(Kawsay, 삶-지혜) 센터는 나머지

네 센터를 잇는 축으로 설정되었다(같은 글:253, 255).

2) 2020년의 재설계

2018년 공립·공동체 대학으로 재편된 뒤 마련된 2020년 교육모델은 2004년의 교육철학을 계승하면서 이를 교육과정과 연구, 의사결정 구조로 보다 구체화하였다(UINPIAW 2020:4). 교육과정에서는 ‘공동체의 실천’, ‘다양한 지혜들’, ‘삶의 실천들’이 주요 영역으로 설정되고, ‘공동체적 도전’을 통해 학습과 연구를 공동체의 구체적인 문제와 연결한다(같은 책:29-32). 공동체의 현자들(sabios y sabias)은 ‘공동체 현자위원회’를 구성하고 그 대표가 학술위원회에 참여하며, 공식 학위가 없는 현자의 지식과 경험을 학술활동에서 인정하는 방안이 제시된다(같은 책:19-20). 원주민 언어는 학술적 의사소통의 언어로 설정되고(같은 책:32), 연구의제는 원주민·아프로에콰도르인·몬투비오(Montubio)⁸⁾ 공동체의 요구와 삶의 계획에 연결되며, 학생과 교수, 현자와 공동체 구성원이 연구의 형성과 수행, 결과의 활용에 참여한다(같은 책:45-47). 이 모델은 이러한 방향을 ‘인식주권’, 곧 원주민 민족과 공동체가 자신의 영토와 언어 속에서 고유한 이해체계를 창조하고 재구성할 수 있는 역량으로 집약한다(같은 책:12, 48-49).

3) 비교분석

2004년과 2020년의 설계를 나란히 놓으면 변화의 방향이 드러난다. 2004년 설계는 무엇을 어떻게 배울 것인가와 함께, 대학의 조직을 영토

8) 몬투비오는 에콰도르 해안 지역의 농촌에서 형성된 주민 집단과 그 문화적 정체성을 가리킨다. 농업과 목축을 바탕으로 고유한 생활양식과 사회·문화적 전통을 발전시켜 왔으며, 2008년 헌법은 원주민 민족·인민, 아프리카계 에콰도르인과 함께 몬투비오 주민(pueblo montubio)을 에콰도르 국가를 구성하는 집단으로 규정하고(제56조) 그 집단적 권리를 인정한다(제59조).

에 뿌리내리게 하는 데 힘을 쏟았다. 2020년 모델은 누가 학술적 의사결정에 참여하고 어떤 지식을 학술활동으로 인정할 것인가를 제도로 규정한다. 다양한 지식을 내용으로 포함하는 단계에서 지식을 인정하는 권한을 나누는 단계로 이동한 것이다. 그러나 이 제도화는 새로운 물음도 낳는다. 현자의 지식을 학술활동으로 인정하려면 누가 현자인가를 정하는 절차가 필요하고, 그 절차는 다시 대학이 쥐는 승인의 권한이 된다. 플루리버시티의 제도화는 권한을 나누는 동시에 새로운 승인의 장치를 만드는 과정이다.

4. 공동체와 영토: 지식의 장소와 그 긴장

아마우타이 와시에서 공동체는 대학이 생산한 지식을 전달받는 수혜자가 아니라, 무엇을 배우고 탐구할 것인지를 함께 구성하는 주체이다. 대학은 공동체성을 교육의 ‘원리이자 목적’으로 규정하고, 연구를 공동체로부터 그리고 공동체와 함께 지식을 구성하는 과정으로 제시하며, 연구의 결과 역시 공동체로 돌아가 그 적절성을 검토받아야 한다고 본다(Romero & Amagua 2023:24-25). 영토는 이미 만들어진 지식이 적용되는 ‘현장’이 아니라 언어와 기억, 생업과 생태, 사회적 관계가 축적되어 온 삶의 장소이며, 실제 연구에서도 지역의 가족과 연구자들이 함께 생산과 생태의 실천을 기록하고 분석한다(같은 책:40-41). 사랑고는 이러한 교육을 “더 이상 교육의 객체가 없고, 관계가 주체와 주체 사이에서 이루어지며”, “공동체적으로 구성되고, 모두가 실천하며, 그 행위자들 자신이 평가하는” 새로운 패러다임으로 설명한다(Sarango 2019a:263). 같은 맥락에서 대학은 사회와의 연계, 곧 ‘확장’ 활동을 별도의 사업이 아니라 공동체의 영토에서 학술활동을 하는 것 자체로 보았다. 이는 도시의 본부를 중심으로 확장하는 국가 평가의 관점과 처음부터 어긋났다(Sarango 2019b:36).

그러나 공동체를 변하지 않는 전통이나 순수한 문화의 공간으로 이

상화할 수는 없다. 공동체는 내부의 차이와 긴장을 포함하는 역사적이고 개방적인 구성이다(Escobar 2022:323-325). 이 점은 공동체를 교육의 주체로 삼는 기획에 세 가지 물음을 남긴다. 첫째, 누가 ‘공동체’를 대표하는가. 에콰도르에는 여러 민족과 인민이 있고, 한 공동체 안에도 세대와 성별, 지역에 따른 차이가 있다. 사랑고 자신도 대학 운영 8년 동안 “소수 원주민의 끊임이 없는 반대”가 있었다고 적는다(Sarango 2019b:37). 둘째, 어떤 언어로 가르치는가. 키추아어의 표기와 표준화 자체가 원주민운동과 이중언어교육의 역사 속에서 형성된 것이며(Montaluisa 2019:20-21, 339-372), 표준어와 지역 변이 사이의 선택은 교육의 문제이자 인정의 문제이다. 셋째, 대학과 운동 조직은 어떠한 관계를 맺는가. 에콰도르원주민국민연맹과 원주민문화과학연구소는 설립의 후원 조직이었지만(Sarango 2019b:33-34), 운동에서 태어난 대학은 운동의 정치적 부침에서 자유로울 수 없었다. 사랑고는 2018년 재편 과정에서 설립 주체들이 배제되었으며, 이것이 국가기구에 자리 잡은 원주민 인사들의 역할과 원주민국민연맹 지도부의 목인 속에서 이루어졌다고 기록한다(같은 글:40, 42).⁹⁾ 공동체 기반 교육의 의미는 고정된 전통을 보존하는 데 있지 않고, 지식이 누구의 삶에서 형성되고 그 해석과 평가에 누가 참여하는가를 교육의 문제로 드러내는 데 있다.

대학 안에서는 현자와 공동체가 지식의 인정에 참여하더라도, 대학 밖에서는 국가가 대학 자체의 정당성을 판정한다. 다음 장은 이 두 차원의 인정이 2013년 평가와 2018년 재편, 2024년 이후의 개입에서 어떻게 충돌하고 조정되었는지를 검토한다.

9) 사랑고는 이들을 ‘기능적 원주민(indígenas funcionales)’이라 부른다(Sarango 2019b:33, 주11).

Ⅳ. 복수국민 국가와 아마우타이 와시: 평가, 재편, 개입

1. 복수국민 헌법과 고등교육 개혁

2008년 헌법은 에콰도르를 상호문화적이고 복수국민적인 국가로 규정하고(제1조), 수막 카우사이를 국가의 원리로 받아들였다. 고등교육에 관해서도 헌법은 고등교육체계가 ‘책임 있는 자율, 공동통치, 기회의 평등, 질적 수준, 적합성, 통합성, 그리고 지식들의 대화의 틀 안에서 사유와 지식의 생산을 위한 자기결정’의 원칙에 따른다고 명시하였다(제351조). 헌법은 ‘지식들의 대화’와 ‘질적 수준’을 한 조항 안에 나란히 놓았지만, 두 원칙이 어긋날 때 무엇이 앞서는지는 정하지 않았다. 그 판단은 체계를 계획·규제하는 기구와 질적 수준을 평가·인증하는 기구에 맡겨졌고(제353조), 2010년 고등교육법(LOES)은 이를 고등교육위원회(CES)와 고등교육 평가·인증·질보장위원회(CEAACES)로 구체화하였다.

코레아 정부의 고등교육 개혁은 이 두 기구를 통해 진행되었다. 제헌의회 명령 제14호(2008)에 따라 국가평가인증위원회(CONEA)가 전국 대학을 평가하였고, 2009년 보고서는 26개 대학을 최하위인 E등급으로 분류하였다. 고등교육법 제정 이후 고등교육 평가·인증·질보장위원회가 이들 대학을 다시 평가하여, 2012년 4월 그중 14개 대학이 폐쇄되었다. 이들 대학의 재학생은 약 3만 8천 명이었다(El Universo 2012.4.12). 아마우타이 와시는 2013년 상호문화 대학을 위해 따로 마련된 평가모델로 평가받았다(CEAACES 2013).

국가와의 긴장은 평가 이전부터 있었다. 아마우타이 와시는 국가고등교육위원회의 규정을 통해 중앙 집중적 대학 모델을 강요하여 영토 기반의 운영을 가로막는다며, 2008년 2월 헌법재판소에 국가고등교육위원회를 상대로 불이행 소송을 제기하였다. 헌법재판소는 2009년 12월 9일 판결(0008-09-SAN-CC)에서 국가고등교육위원회가 설립법 제4조

와 대학 정관 제31조를 이행하지 않았다고 선언하였다. 그리고 국가고등교육위원회가 대학의 인가 신청을 심사할 때 국제노동기구(ILO) 협약 제169호에 따라, 원주민 민족과 인민의 영토에서 그들의 문화와 세계관에 따른 학술 과정을 개설하고 대학이 고유한 학습 방법을 시행하는 것을 존중하도록 명령하였다(Sarango 2019b:36). 대학의 장소를 본부 캠퍼스가 아니라 공동체의 영토로 보는 설계는 처음부터 국가 법제의 대학 개념과 어긋나 있었던 것이다. 같은 시기 정부와 원주민운동의 관계도 악화되었다. 2009년 1월 광산법에 반대하는 시위를 시작으로 수자원 민영화를 둘러싼 갈등이 이어졌고, 같은 해 2월에는 국가상호문화이중언어교육국이 교육부 관할로 넘어갔다(이성훈 2017:176, 181, 188). 운동에서 태어난 대학에 대한 평가는 이러한 정치적 지형과 함께 고려할 필요가 있다.

2. 2013년 평가와 운영 정지

2013년 고등교육 평가·인증·질보장위원회의 평가모델은 ‘학습환경’과 ‘학습성과’를 두 개의 거시기준으로 설정하였다. 전체 50개 지표 가운데 11개는 상호문화 대학의 특성을 반영하기 위해 별도로 마련되었다. 원주민 출신 교수와 운영진의 비율, 키추아어와 슈아르(Shuar)어의 사용, 공동체 현자의 참여, 연구와 공동체의 관계 등이다(CEAACES 2013:50-51). 아마우타이 와시는 100점 만점에 26.9점을 받아 인증 기준에 미달하였고, 고등교육위원회는 2013년 11월 4일 결의(RPC-SE-12-No.049-2013)로 대학의 운영 정지를 최종 결정하였다(Sarango 2019b:38).

대학 측의 비판은 개별 지표의 점수가 아니라 평가의 틀 자체를 향하였다. 사랑고는 평가가 대학 고유의 교육모델을 고려하지 않은 채 ‘보편적 모델’에서 나온 평가모델을 적용하였다고 비판하였다(Sarango 2019b:38). 이 점에서 11개의 상호문화 지표는 양면적이다. 이 지표들은 평가모델이 상호문화성을 무시하지 않았음을 보여 준다. 그러나 이

들이 50개 지표의 일부로 배치되었다는 사실은, 상호문화성이 평가의 기준이 아니라 평가되는 항목의 하나로 다루어졌음을 보여 준다. 다양성은 인정되었지만 그것을 재는 척도는 하나였다. 2013년 평가가 남긴 물음은 평가가 필요한가가 아니라, 어떤 교육적 가치를 대학의 ‘질적 수준’으로 인정할 것이며 그 척도를 누가 정하는가였다.

3. 공동체 조직에서 공립·공동체 대학으로

운영 정지는 기획의 종료로 이어지지 않았다. 2013년 12월 4일 에콰도르 민족·인민개발위원회(CODENPE)의 협정 제2884호에 따라 ‘플루리베르시다드 아마우타이 와시’가 원주민의 연구와 지식을 위한 공동체 조직으로 구성되었다(CODENPE 2013; Krainer et al. 2017:70-72). 이 조직은 아비야 알라 원주민·상호문화·공동체 대학 네트워크(RUICAY)의 다른 기관들과 함께 자신들의 교육모델에 맞는 평가·인증체계를 모색하였다(Hooker Blandford 2015:9-11). 설립 당시 법제 때문에 쓰지 못했던 ‘플루리베르시다드’라는 이름은 국가제도 밖에서 비로소 공식 명칭이 되었다. 다만 이 공동체 조직과 이후 재편된 대학은 교육적·역사적 연속성을 갖지만, 법적·조직적으로 동일한 주체는 아니다.

제도 안으로의 복귀는 정치적 지형의 변화와 함께 왔다. 2017년 출범한 모레노(Lenín Moreno) 정부는 상호문화 이중언어교육과 원주민 대학을 ‘정당한 주인들에게 돌려주겠다’고 약속하였다(Sarango 2019b:39). 2018년 8월 개정 고등교육법은 아마우타이 와시를 공립·공동체 대학으로 재설립하고, 관계 기관이 이 대학의 평가에 상호문화적 특수성을 반영하는 기준을 마련하도록 규정하였다. 이는 2013년 평가가 남긴 물음에 대해 법이 내놓은 답변이었다.

그러나 복귀에는 대가가 따랐다. 개정법은 다섯 개의 ‘지식의 센터’로 이루어진 차카나 구조를 인정한 설립법 제4조를 사실상 삭제하였다(Sarango 2019b:40). 재설립을 이끌 관리위원회(Comisión Gestora)는 7

인으로 구성되었으나 그중 원주민은 1인이었다(같은 글:41, 주33). 설립 주체들도 이 과정에서 배제되었다(Ⅲ장 4절 참조). 2018년 재편은 평가의 내용에 상호문화성을 넓게 들였지만, 대학의 조직 원리를 정하고 재설립을 관리할 권한은 국가에 남겨 두었다. 공립화로 얻은 공적 재정과 법적 지위 역시 대학의 존립을 국가 예산과 감독에 묶는 조건이 되었다.

4. 재편 이후: 예산과 개입

재편 이후에도 국가와의 긴장은 이어졌다. 고등교육위원회는 2024년 1월 8일 고등교육법 제199조에 근거하여 아마우타이 와시에 대한 전면 개입(intervención integral)을 의결하였고, 개입 기한을 같은 해 6월 8일 까지로 정하였다(CES 2024). 2026년 초 대학 예산은 전년의 1,220만 달러에서 370만 달러로 69% 삭감되었다(Revelo Bastidas 2026.9.3). 같은 해 7월 고등교육위원회는 고등교육법 제199조의 개입 사유가 성립하였다고 보고 두 번째 개입을 의결하였으며, 최고 당국자들의 직무를 정지하고 90일 기한의 개입위원회에 총장직을 맡겼다(Sánchez 2026.7.15). 개입의 근거가 된 기술보고서는 설치 역량의 한계와 기관 강화 예산의 낮은 집행률을 지적하였으나(Revelo Bastidas 2026.7.17), 대학 측은 개입에 적법절차가 결여되었다고 비판하고 문제의 원인을 예산 부족 등에서 찾았다(Revelo Bastidas 2026.7.20).

분석적으로 주목할 것은 누가 옳은가보다 국가의 권한이 작동하는 통로가 바뀌어 왔다는 점이다(〈표 2〉).

〈표 2〉 아마우타이 와시에 대해 국가 권한이 작동한 통로

시기	국가의 수단	결정 주체	결과
2003-2009	설립 승인과 과정 인가	국가고등교육 위원회	자체재정 사립대학, 영토 과정을 둘러싼 소송
2013	평가와 인증	고등교육 평가·인증· 질보장 위원회(평가), 고등교육위원회(결정)	평가 26.9점, 운영 정지
2018	법적 형식과 조직 원리	국회(고등교육법 개정), 관리위원회	공립·공동체 대학, 차카나 조항 삭제
2024-2026	예산과 개입	국가 예산 당국, 고등교육위원회	전면 개입(2024), 예산 69% 삭감, 당국자 직무 정지(2026)

출처: 본문의 자료를 바탕으로 필자 작성.

2018년 재편의 성과였던 공적 재정은 대학을 존립시키는 조건이자 압박하는 수단이 되었다. 상호문화성과 공동체성은 이제 법이 인정하는 가치가 되었지만, 무엇이 공동체 대학이며 그것이 실현되었는지를 판단하는 권한은 여전히 국가에 있다. 다음 장은 대학 안의 지식 인정과 대학 밖의 국가 인정이라는 두 차원의 관계를 검토한다.

V. 아마우타이 와시를 통해 다시 읽는 플루리버시티

1. 이중의 인정 구조

앞의 두 장은 아마우타이 와시에서 지식의 인정이 서로 다른 두 층위에서 이루어졌음을 보여 준다. 첫째는 대학 안에서 어떤 지식과 경험을 학술활동으로 인정하는가의 층위이다. 2020년 교육모델은 현자위원회를 학술적 의사결정에 참여시키고, 공동체가 연구의 형성과 결과의 활용에 참여하도록 하였다. 둘째는 대학 밖에서 그 대학 자체를 정당한

고등교육기관으로 인정하는가의 층위이다. 설립 승인과 평가·인증, 법적 형식, 예산과 개입은 모두 이 층위에서 이루어졌고, 그 권한은 국가에 있었다(Ⅳ장 <표 2>). 본 연구는 이를 ‘이중의 인정 구조’라 부른다.

두 층위는 서로를 대체하지 않는다. 대학 안의 평가가 공동체적 원리를 따른다고 해서 국가의 외부 평가가 사라지지 않는다. 더구나 두 층위는 대칭적이지 않다. 대학 안에서 권한을 나누는 설계가 진전할수록, 그 설계를 담은 대학의 존립을 결정하는 바깥의 권한은 더욱 결정적인 변수가 된다. 2026년의 예산 삭감과 개입은 대학 안에서 십수 년에 걸쳐 쌓은 제도가 바깥의 결정 하나로 멈출 수 있음을 보여 준다. 복수 국민 헌법은 원주민의 지식을 인정하는 언어를 국가에 주었지만, 인정의 권한까지 나누어 주지는 않았다.

2. 대학의 안과 밖은 누가 정하는가

이중의 인정 구조는 산투스의 플루리버시티론이 비워 둔 자리를 드러낸다. Ⅱ장에서 보았듯이 산투스는 기존 제도 안에서 다른 지식에 문을 여는 플루리버시티(유형 1)와 관행적 제도 밖에서 만들어지는 서브버시티(유형 2)를 구분하였다. 이 구분의 기준은 대학이 기존의 제도적 틀 안에서 작동하는가, 아니면 관행적 제도 밖에서 대학이라는 이념을 대항적으로 점유하는가에 있다(Santos 2018:276, 280). 서브버시티가 흔히 사회운동에서 시작된다는 점도 지적되지만(같은 책:283), 무엇이 관행적 제도이며 한 대학이 그 안과 밖 가운데 어디에 놓이는지를 누가 정하는지는 다루어지지 않는다. 그의 관심은 대학이 사회와 어떠한 관계를 맺는가에 있었다. 대학의 거버넌스는 검토해야 할 영역으로 열거될 뿐 분석되지 않으며(같은 책:269), 국가의 평가와 인증은 논의의 중심에 들어오지 않는다.

아마우타이 와시의 궤적은 이 유형론만으로 정리되지 않는다. 산투스가 원주민 상호문화 대학을 서브버시티의 예로 들었으므로(같은 책:284),

그의 분류에서 이 대학은 처음부터 서브버시티에 속한다. 그러나 국가가 인정한 고등교육체계를 기준으로 보면, 이 대학은 2004년부터 2013년까지 그 안에 있었고, 2013년부터 2018년까지는 그 밖에서 공동체 조직으로 존속하였으며, 2018년 재설립되어 다시 안으로 들어왔다. 중요한 것은 그 이동을 대학이 선택하지 않았다는 점이다. 대학을 체계 밖으로 내보낸 것은 국가의 평가였고, 다시 안으로 들인 것은 국가의 법이었다. 대학의 제도적 위치는 대학의 지향이 아니라 국가의 결정이 정하였다. 아마우타이 와시가 ‘플루리베르시다드’라는 이름을 공식적으로 쓸 수 있었던 때가 국가제도 밖에 있던 시기였다는 사실(Ⅳ장 3절)은 이 역설을 압축한다. 산투스가 서브버시티로 분류하는 이 대학은 국가제도 밖에 있을 때 비로소 스스로를 플루리버시티라 부를 수 있었다.

이 점에서 아마우타이 와시는 이론의 적용 사례가 아니라 이론의 빈 자리를 드러내는 사례이다. 산투스의 유형론은 대학과 사회라는 두 항으로 짜여 있다. 그러나 이 사례에서 대학의 제도적 위치를 결정한 것은 그 사이에 있는 세 번째 행위자, 곧 국가였다. 평가를 둘러싼 대학의 대응도 이를 확인해 준다. 아마우타이 와시는 2008년 창립을 주최한 아비야 알라 원주민·상호문화·공동체 대학 네트워크의 다른 기관들과 함께, 자신들의 교육모델에 맞는 평가·인증체계를 구축하는 작업에 참여하였다(Sarango 2019b:37; Hooker Blandford 2015:9-11). 2012년에 시작된 이 작업은 상당 부분 대학이 체계 밖에 있던 시기에 진행되었고, 2018년 하나의 체계로 정리되었다(RUICAY 2018:7). 체계 밖의 대학조차 평가라는 언어로 정당성을 다투어야 했다는 것은, 플루리버시티의 핵심 쟁점이 대학이 문을 여는가에 앞서 정당성을 판정하는 권한이 어디에 있는가임을 보여 준다.

3. ‘복수세계의 지식공동체’: 차이·관계·권한

이중의 인정 구조가 이 사례를 읽는 분석틀이라면, 본 연구가 그 너

며에서 제안하는 개념은 ‘복수세계의 지식공동체’이다. 이는 서로 다른 지식세계가 자신의 역사적·언어적·공동체적 기반을 유지하면서, 지식의 생산과 정당성의 판단에 함께 참여하는 대학의 상태를 가리킨다. 여기서 ‘복수세계’는 Ⅱ장에서 본 플루리버스의 의미, 곧 하나의 현실에 대한 여러 해석이 아니라 세계를 구성하는 상이한 방식들을 뜻하며, 각 세계는 내부의 차이와 외부와의 관계 속에서 변화하는 역사적 구성이다 (Escobar 2020:126-127). 이 개념은 세 요소를 함께 요구하고, 각 요소는 Ⅱ장에서 정리한 세 개념의 물음에 대응한다.

〈표 3〉 ‘복수세계의 지식공동체’의 세 요소

요소	대응하는 개념과 물음	요구하는 것	미흡할 때의 한계
차이	플루리버스: 어떤 세계가 존재하고 지속될 수 있는가	서로 다른 지식세계의 존립 조건을 인정하고 하나의 기준으로 환원하지 않음	차이가 하나의 기준에 흡수됨
관계	플루리버설리티: 종속 없이 어떻게 관계할 수 있는가	차이를 고립시키지 않고 대화와 협력의 관계를 형성함	병렬적 공존에 머물
권한	플루리버시티: 누가 승인과 평가에 참여하는가	지식의 생산·승인·평가 권한이 하나의 제도나 지식체계에 독점되지 않도록 참여의 조건을 재구성함	참여가 기존 질서 안에서 제한됨

출처: 필자 작성

아마우타이 와시의 경험은 세 요소가 어디에서 어긋나는지를 보여 준다. 차이와 관계는 교육철학과 2020년 교육모델에서 상당 부분 제도화되었다. 권한은 대학 안에서는 재구성되었지만 대학 밖에서는 그렇지 못하였다. 대학 안의 재구성 역시 누가 현자인가를 정하는 새로운 승인 절차를 낳았다(Ⅲ장 3절). 권한의 재구성은 권한의 소멸이 아니라 재배치이며, 재배치된 권한 또한 성찰의 대상이 된다.

4. 지속의 조건

플루리버시티는 기존 대학을 대체하는 완성된 모델이 아니라, 대학이 자신의 전제를 성찰하며 다른 지식주체와의 관계를 거듭 다시 구성해 가는 과정이다. 그러나 앞에서 보았듯이 이 구성은 대등한 당사자 사이의 협상이 아니다. 이 사례에서 플루리버시티가 지속되기 위한 조건으로 세 가지를 도출할 수 있다.

첫째는 평가 기준의 공동 설계이다. 2018년 법이 상호문화적 특수성을 평가에 반영하도록 한 것은 진전이였다. 그러나 그 기준을 누가 만드는가가 정해지지 않으면 상호문화성은 다시 평가되는 항목의 하나로 남는다. 앞에서 본 아비야 알라 원주민·상호문화·공동체 대학 네트워크의 시도는 공동 설계가 어떤 형태일 수 있는지를 보여 주는 참조점이다. 둘째는 정치적 국면에 좌우되지 않는 재정이다. 공립화로 얻은 공적 재정이 예산 삭감과 개입의 통로가 된 경험은, 공적 재정이 대학의 자율을 보장하는 제도적 장치와 함께 가야 함을 보여 준다. 셋째는 대학 안에서 나누어진 권한의 투명성이다. 현자와 공동체에게 나누어진 권한도 누가 공동체를 대표하는가의 물음에서 자유롭지 않다. 그 절차가 공동체 내부의 다양성을 반영할 때, 대학은 ‘완전히 제도화되어 있지 않다’는 바깥의 비판에 대해서도 자신의 정당성을 주장할 수 있다.

세 조건 가운데 어느 것도 대학 혼자서 만들 수 없다. 아마우타이 와시의 중요성은 이상적인 대안을 제시한 데 있지 않고, 서로 다른 지식세계가 관계하는 대학을 만드는 일이 어디에서 막히고 무엇을 필요로 하는지를 구체적인 역사로 보여 준 데 있다. 플루리버시티는 대학 안의 교육적 실험이자, 지식을 인정하는 권한을 대학과 공동체, 국가가 어떻게 나눌 것인가를 두고 벌어지는 정치의 문제이다.

VI. 결론

본 연구는 아마우타이 와시의 교육철학과 제도적 경험을 통해 플루리버시티를 다시 읽었다. 이 대학은 원주민운동 속에서 형성된 교육철학을 현재의 학술적 의사결정 참여, 공동체와 함께 설계하는 연구, 원주민 언어의 학술어 지위 등으로 제도화하였다. 그러나 설립 승인에서 2013년 평가, 2018년 재편, 2024-2026년의 예산 삭감과 개입에 이르기까지 이 대학의 정당성을 판단하는 권한은 일관되게 국가에 있었다. 본 연구는 이를 대학 안의 지식 인정과 대학 밖의 국가 인정이 비대칭적으로 겹쳐 있는 ‘이중의 인정 구조’로 분석하였다.

이 분석에서 도출되는 이론적 주장은 다음과 같다. 산투스스는 기존 제도 안에서 문을 여는 플루리버시티와 관행적 제도 밖에서 만들어지는 서브버시티를 구분하고, 원주민 상호문화 대학을 후자의 예로 들었다. 그러나 아마우타이 와시는 국가가 인정한 고등교육체계의 안에서 밖으로, 다시 안으로 두 번 자리를 옮겼고, 그 이동을 정한 것은 대학의 지향이 아니라 국가의 평가와 법이었다. 이 대학이 ‘플루리베르시다드’라는 이름을 공식적으로 쓴 것은 오히려 국가제도 밖에 있던 시기였다. 대학과 사회라는 두 향으로 짜인 유형론에는 이러한 이동을 결정하는 국가의 권한이 들어설 자리가 없다. 플루리버시티는 대학이 사회에 문을 여는 문제이기 이전에, 대학과 공동체, 국가 사이에서 인정의 권한이 어떻게 배분되는가의 문제이다. 본 연구가 제안한 ‘복수세계의 지식공동체’는 차이와 관계의 인정에 더하여 지식의 생산·승인·평가 권한의 재구성을 함께 요구하는 개념이며, 아마우타이 와시의 경험은 앞의 두 요소가 상당 부분 제도화된 뒤에도 권한이 대학 밖에서 재구성되지 않을 때 그 지향이 어디에서 멈추는지를 보여 준다. 이러한 주장은 이론을 사례에 적용해서가 아니라 사례가 이론의 빈자리를 드러내면서 얻어졌다. 원주민운동이 ‘플루리버시티’라는 개념보다 먼저 그 실천을 시작하였다는 서론의 출발점은 여기서 방법론적 의미를 갖는다. 국내 탈식민

연구가 주로 인식론의 차원에서 다루어 온 ‘단일한 척도의 지배’라는 문제의식(김은중 2011:26)도, 이 사례에서는 평가지표와 법률 조항, 예산이라는 구체적인 제도의 형태로 나타난다.

아마우타이 와시는 2026년 초 예산이 대폭 삭감되었고, 같은 해 7월 두 번째 개입을 겪었다. 필자는 국가의 감독과 공적 책임이 필요하다는 점을 부정하지 않으며, 대학 내부의 운영 문제 또한 가법계 볼 수 없다고 본다. 그러나 이번 개입은 대학의 상호문화적 성격을 평가할 기준을 공동으로 설계하는 절차 없이, 예산과 행정 처분의 형태로 이루어졌다. 공동체 대학의 목표가 실현되었는지를 판단하는 기준을 국가만이 정한다면, 2008년 헌법이 내건 복수국민·상호문화 국가의 원리는 대학의 이름 속에만 남는다. 아마우타이 와시가 보편적 지식질서를 넘어 복수 세계의 지식공동체로 나아갈 수 있는지는, 대학이 내부의 문제를 스스로 바로잡는 역량과 함께 국가가 인정의 권한을 나눌 제도적 의지를 보이는가에 달려 있다.

본 연구는 교육철학 문헌과 교육모델, 법령과 평가 자료에 기대었고, 설립 과정과 평가에 대한 서술은 상당 부분 대학 측 당사자의 자료에 의존하였다. 현장 자료는 2025년의 짧은 방문에 그쳤다. 학생과 교원, 현자와 지역 공동체가 이러한 원리를 교육현장에서 어떻게 경험하고 협상하는지, 2026년의 개입과 예산 삭감이 교육과 연구의 실천을 어떻게 바꾸는지는 후속 현지조사로 검토해야 한다.

다만 이러한 긴장이 아마우타이 와시만의 것인지는 더 검토되어야 한다. 공동체의 기획에서 출발한 교육 기관이 국가의 인정을 얻는 과정에서 자율성을 어떻게 협상하는가는 멕시코 오아하카 자치공동체대학교(UACO)와 같은 다른 원주민·공동체 고등교육 경험과의 비교 속에서 더 분명해질 것이다. 이 비교는 후속 연구의 과제로 남긴다.

Ⅰ 참고문헌

- 김달관·조영현(2012), 「에콰도르의 탈식민적 국가개혁으로서 수막 카우사이: 실천적 측면을 중심으로」, 『이베로아메리카』 14권 1호, 부산외국어대학교 중남미지역원, 21-55.
- 김윤경(2010), 「1980~1990년대 에콰도르의 원주민운동: CONAIE의 ‘상호문화성’과 ‘복수국민」, 『서양사론』 107호, 한국서양사학회, 201-233.
- 김은중(2011), 「권력의 식민성과 탈식민성: 유럽중심주의와 제3세계주의를 넘어서」, 『이베로아메리카연구』 22권 2호, 서울대학교 라틴아메리카연구소, 1-35.
- _____ (2016), 「안데스 문명의 자연관(Sumak Kawsay)과 중용(中庸)의 성(誠)론에 대한 상호문화적 해석」, 『이베로아메리카연구』 27권 1호, 서울대학교 라틴아메리카연구소, 1-36.
- 안태환(2009), 「라틴아메리카의 근대성/(탈)식민성 기획과 상호문화성의 상응성」, 『라틴아메리카연구』 22권 3호, 한국라틴아메리카학회, 95-128.
- 양은미(2018), 「볼리비아의 탈식민프로젝트와 상호문화적 이중언어교육」, 『이베로아메리카연구』 29권 1호, 서울대학교 라틴아메리카연구소, 21-64.
- 이성훈(2017), 「코레아 정권과 원주민 운동의 주요 갈등 요인」, 『중남미연구』 36권 3호, 한국외국어대학교 중남미연구소, 169-194.
- 조영현·김달관(2012), 「에콰도르 원주민 사상과 세계관의 복원: 수막 카우사이(Sumak Kawsay)에 대한 이론적 고찰」, 『중남미연구』 31권 2호, 한국외국어대학교 중남미연구소, 127-160.
- Escobar, Arturo 지음, 박정원·엄경용 옮김(2022), 『플루리버스: 자치와 공동성의 세계 디자인하기』, 알랩.
- Mignolo, Walter D. 지음, 김은중 옮김(2010), 『라틴아메리카, 만들어진

대륙: 식민적 상처와 탈식민적 전환』, 그린비.

Santos, Boaventura de Sousa 지음, 안태환 · 양은미 · 박경은 옮김
(2025), 『남의 인식론: 인식론 살해에 맞서는 정의』, 알렙.

Asamblea Constituyente(2008), *Constitución de la República del Ecuador*,
Registro Oficial No.449, 20 de octubre de 2008, Quito.

Asamblea Nacional del Ecuador(2018), *Ley Orgánica Reformatoria a la
Ley Orgánica de Educación Superior*, Registro Oficial, Suplemento
No.297, 2 de agosto de 2018, Quito.

CEAACES(Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la
Calidad de la Educación Superior)(2013), *Resolución* No.001-06
8-CEAACES-2013, 31 de octubre de 2013, Quito.

CES(Consejo de Educación Superior)(2024), *Resolución* No. RPC-SE-02
-No.003-2024, 8 de enero de 2024, Quito.

CODENPE(Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del
Ecuador)(2013), *Organización Comunitaria Pluriversidad Amawtay
Wasi*, Acuerdo, No.2884, 4 de diciembre de 2013, Quito.

El Universo(2012.4.12), “14 universidades categoría E fueron suspendidas,”
Guayaquil, Ecuador, <https://www.eluniverso.com/2012/04/12/1/1447/senescyt-suspende-universidades-categoria-e-que-no-pasaron-e-valoracion.html>(검색일:2026.8.30.)

Escobar, Arturo(2014), *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre
desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín: Ediciones UNAULA.

_____(2018), *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence,
Autonomy, and the Making of Worlds*, Durham: Duke University
Press.

_____(2020), *Pluriversal Politics: The Real and the Possible*, Durham:
Duke University Press.

- Hooker Blandford, Alta(2015), “Interculturalidad desde la perspectiva de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de ABYA YALA, RUIICAY,” *Revista Universitaria del Caribe* Vol.15, No.2, Managua: URACCAN, 7-11.
- Huanca Soto, Ramiro Reinaldo(2019), *¿El entretejido de la pluriversidad? Conocimientos en tensión y diálogo en universidades indígenas de Abya Yala: Amawtay Wasi(Ecuador), UAIIN-CRIC(Colombia) y Tupak Katari(Bolivia)*, Tesis doctoral, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Krainer, Anita et al.(2017), “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador,” *Revista de la Educación Superior*, Vol.46, No.184, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 55-76.
- Mato, Daniel coord.(2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, Caracas: IESALC-UNESCO.
- _____ (2018), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Mignolo, Walter D.(2000), *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton: Princeton University Press.
- _____ (2005), *The Idea of Latin America*, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- _____ (2011), *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham: Duke University Press.
- Montaluisa Chasiquiza, Luis O.(2019), *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*, Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

- Pluriversidad Amawtay Wasi(2014), *Amawtay: Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi*, No.1, Quito: Chinchaysuyu.
- Quijano, Aníbal(2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,” *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, ed. by Edgardo Lander, Buenos Aires: CLACSO, 201-246.
- Revelo Bastidas, Robel(2026.7.17), “Universidad Amawtay Wasi: Estos son los argumentos para la intervención del CES,” *Primicias*, <https://www.primicias.ec/sociedad/argumentos-informe-tecnico-ces-intervencion-universidad-amawtay-wasi-128027/>(검색일:2026.8.30.)
- _____(2026.7.20.), “Universidad Amawtay Wasi: Rector suspendido habla de ‘manipulación’ y falta de debido proceso por la intervención,” *Primicias*, <https://www.primicias.ec/sociedad/universidad-amawtay-wasi-rector-intervencion-ces-presupuesto-128262/>(검색일:2026.8.30.)
- _____(2026.9.3.), “Universidad Amawtay Wasi busca docentes bajo contrato ocasional tras recibir USD 2 millones más de presupuesto luego de intervención,” *Primicias*, <https://www.primicias.ec/sociedad/universidad-amawtay-wasi-convocatoria-docentes-ocasionales-aumento-presupuesto-131787/>(검색일:2026.9.5)
- Reynaga, Ramiro(1993), *Tawa Inti Suyu: 5 siglos de guerra Kheswaymara contra España*, Quito: ECUARUNARI y CONAIE.
- Romero, A. & M. Amagua(2023), *Memoria histórica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, Quito: Editorial UINPIAW.
- RUIICAY(Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala)(2018), *Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Acreditación de las Universidades Indígenas, Interculturales y*

Comunitarias de Abya Yala, Managua: URACCAN.

Sánchez, Elías(2026.7.15.), “CES interviene la Universidad Amawtay Wasi por 90 días,” *El Diario*, Portoviejo, Ecuador, <https://www.eldiario.ec/centro/ces-interviene-la-universidad-amawtay-wasi-por-90-dias-15072026/> (검색일:2026.8.30.)

Santos, Boaventura de Sousa(2007), *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, trad. Ramón Moncada Cardona, La Paz: CIDES-UMSA / Plural Editores.

_____ (2018), *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*, Durham: Duke University Press.

Sarango Macas, Luis F.(2014), *El Paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, Managua: URACCAN.

_____ (2019a), “La Universidad Comunitaria intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’: Hacia un nuevo paradigma de educación superior, Chinchaysuyu-Ecuador,” in *Saberes y prácticas para el buen vivir*, ed. by Javier Tobar, Popayán: Universidad del Cauca, 247–264.

_____ (2019b), “La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder,” *Revista Universitaria del Caribe*, Vol.23, No.2, Managua: URACCAN, 31–43.

UIAW(Universidad Intercultural Amawtay Wasi)(2004), *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*, Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

UINPIAW(Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi)(2020), *Modelo Pedagógico: Educación*

superior intercultural y comunitaria, Quito: Editorial UINPIAW.

Walsh, Catherine E.(2009), *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

❖ ABSTRACT

Rethinking Pluriversity through Amawtay Wasi:
From a Universal Order of Knowledge to a Knowledge
Community of Many Worlds

Kwon, Bongcheol

Busan University of Foreign Studies

Questioning the modern university's institutionalization of particular knowledge systems as universal standards, this article reexamines pluriversity through the educational philosophy and institutional experience of Amawtay Wasi, an intellectual and educational project of Ecuador's Indigenous movement grounded in community, territory, knowledge, and life. Drawing on educational models, legal texts, evaluation documents, and field materials, it examines how this philosophy was institutionalized in the curricula, organization, and decision-making of the university and traces the university's relationship with the state, from its suspension in 2013 and its reconstitution as a public community university in 2018 to the budget cuts and state interventions since 2024. While the authority to recognize knowledge was partly shared with communities and their sages, the authority to judge the university's legitimacy remained with the state. The article conceptualizes this arrangement as a "dual structure of recognition" and shows that pluriversity is concerned less with the coexistence of diverse knowledges than with the redistribution of authority over their production, validation, and evaluation among the university, communities, and the state. Finally, it proposes a "knowledge community of many worlds," in

which different knowledge-worlds jointly produce and evaluate knowledge while sustaining their respective historical, linguistic, and communal foundations.

Keywords: Pluriversity, Amawtay Wasi, Interculturality, Pluriverse, Decoloniality, Ecuador

■ 논문투고일 : 2026. 09. 05

■ 심사완료일 : 2026. 10. 05

■ 게재확정일 : 2026. 10. 09

