연구보고 RR 2013-18

개발도상국가와의 교육과학기술협력에 관한 연구(Ⅰ) : 중남미 교육현황 및 교육개발협력과제

연 구 책 임 자 : 윤 종 혁(한국교육개발원)
공 동 연 구 자 : 최 정 윤(한국교육개발원)
이 석 희(한국교육개발원)
김 진 희(한국교육개발원)
박 환 보(한국교육개발원)
박 주 형(한국교육개발원)
황 원 규(강릉원주대학교)
이 진 상(고려대학교)
한 건 수(강원대학교)
곽 재 성(경희대학교)
유 성 상(한국외국어대학교)
김 재 욱(서울시교육청)
최 영 렬(한국직업능력개발원)
김 주 훈(한국교육과정평가원)
박 지 혜(국가평생교육진흥원)
연 구 조 원 : 김 진 하(한국교육개발원)
연 구 인 턴 : 홍 주 희(한국교육개발원)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

연구요약

한국은 2010년 1월 OECD DAC에 가입한 이래 후발 개발도상국을 대상으로 다양한 교육개발협력 사업을 추진 중이다. 또한 2010년 11월 'G20 정상회의', 2011년 OECD DAC의 '고위급 실무회의'를 서울에서 개최하고, 부산에서 세계개발원조총회(HLF-4)를 개최하는 등 적극적으로 국제무대에서 활약하고 있다. 이처럼 국제사회에서 한국의 위상이 높아짐에 따라 효과적으로 교육개발협력을 추진하기 위해 지원 지역의 수요에 기반을 둔 지역별 교육개발협력 모델의 필요성이 대두되고 있다. 특히 중남미지역은 다른 개발도상국에 비해 소득 수준이 비교적 높다는 이유로 그간 한국의 교육개발협력 분야에서 크게 주목받지 못했으나, 중남미는 전 세계에서 가장 개발 격차가 큰 지역으로 종합적이고 효과적인 정책 마련이 시급하다. 교육 분야에서도 계층별, 지역별, 종족별 교육 기회의 격차가 매우 큰 상황이며, 높은 중도탈락률 및 낮은 학업성취도 등 교육의 질 문제도 여전히 심각해 교육개발협력 수요가 매우 높은 지역이다.

그래서 본 연구는 앞으로 3년 동안 중남미지역을 대상으로 주요 개발도상국가 및 권역의 교육개발협력 수요분석 및 추진방안을 마련하고 종합발전계획을 구축하기 위해 추진되었다. 제 1차 년도는 조사 분석적 관점에서 중남미지역과의 교육협력을 위한 정책분석 및 기초과제를 연구하는 것을 목적으로 한다. 제 2차 년도에는 교육 외교적 관점에서 권역 특성에 기반을 둔 중남미 개발도상국가와의 중장기 교육협력방안을 연구하고자 한다. 그리고 마지막 제 3차 년도에는 교육외교 협력 및 컨설팅 관점에서 중남미 개발도상국가와의 교육협력 시범사업 추진을 위한 타당성 분석 및 실행방안을 연구할 예정이다.

제 1차년도 연구목적 달성을 위해 본 연구는 중남미지역 교육현황과 교육개혁 동향을 분석함으로써 교육개발협력 수요를 발굴하고 이를 토대로 추진전략과 과제를 제시하였다. 연구대상은 중미의 주요 개발협력국인 과테말라와 한국의 중점협력대상국인 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루 등 4개국을 포함하여 총 5개국을 선정하였다. 선정된 연구대상 5개국의 주요 교육개발지표를 각각 비교하여 교육개발협력 수요를 심도 있게 분석함과 동시에 중남미지역에 대한 종합적 이해를 위해 권역에 대한 연구를 함께 진행하였다.

본 연구는 크게 여섯 개 장으로 구성된다. 서론에 이은 제 2장에서는 지역별 연구의 토대구축 및 전략 기반을 도출하기 위해 선행연구 분석을 진행하고, 중남미 교육개발협력을 위한 의제 형성과정을 고찰하였다. 그리고 교육개발협력을 위한 수요분석의 기반이 되는 중남미의 사회·경제적 배경

을 개괄적으로 점검하였다. 이를 위해 먼저 중남미 지역의 지리적 특징, 언어, 문화 등 사회적 현황과 최근 정치동향을 살핀 후 경제적 동향 및 인프라를 분석하였다. 중남미지역은 일반적으로 오랜 식민지배 경험을 통해 공통된 언어(스페인어)와 종교(가톨릭)적 이해를 공유하고 있으며, 이로 인해 지역 간 협력이 활발하게 이루어지고 있다. 사회·경제적 발전 격차나 정치적 불안이 발전 저해요소로 작용하고 있으나, 공통된 언어와 종교에 의해 중남미지역의 연대의식이 형성되었고, 이 과정에서 국제 개발협력의 새로운 추세인 남남협력이 실질적으로 이루어지고 있다.

제 3장에서는 중남미 지역의 교육현황 및 교육개혁 동향을 분석하고 주요 교육 쟁점을 고찰하였다. 중남미지역의 교육현황 분석을 위해 교육 목표, 행정체제, 학제 및 초·중·고등교육, 교원양성, 교육과정·평가 등을 포함한 전반적인 교육시스템을 점검하고, MDGs, EFA, 인간개발지수(HDI) 등 주요 국제교육개발지표의 달성 현황과 과제를 분석하였다. 그리고 중남미지역의 교육현황과 교육개혁 동향을 바탕으로 중남미의 교육역량 제고를 위한 쟁점분석을 진행하였다. 대체로 중남미지역에서 정부의 교육에 대한 투자가 점차 증가하고 있으며, 전반적인 주요 국제교육개발지표에서 일정 수준의 성과를 거두었다. 그러나 중남미 전체에서 빈부격차에 따른 교육기회의 불평등이 매우 심각한 수준으로 조사되었으며, 특히 소득이 낮은 빈곤층이나 원주민 계층, 농촌 거주자의 경우 학업성취도 및 학업 이수율이 매우 낮은 것으로 조사되었다. 또한 전문성이 부족한 교원과 허술한 평가시스템 및 책무성 체제로 인한 낮은 수준의 교육 성취도가 문제점으로 지적되고 있다. 국제적인 성취도 평가에서 다른 개발도상국에 비해 낮은 순위를 보이고 있으며, 교육격차가 지역이나 집단에 따라 크게 나타나고 있다. 최근 중남미지역은 교육의 기회를 확대하고 교육의 질을 높이기 위해 다양한 정책적 노력을 기울이고 있다. 대표적으로 지방교육자치 확대, 중등교육기회 확대와 개선, 국가평가 체제 구축, 교원 인사시스템 개혁(선발과 경력 관리) 및 사적 영역의 교육 참여에 초점이 맞춰지고 있다. 중남미지역의 교육현황 및 교육개혁 동향을 분석함으로써 각 국가별로 교육개발협력을 위한 쟁점을 도출하였다.

과테말라의 최근 교육 분야 쟁점은 소외된 계층에 대한 교육기회 형평성 제고, 교사의 역량 강화, 국민의 기초학력 제고, 다문화 및 이중언어 교육으로 꼽힌다. 볼리비아의 경우 민족주의적 교육의 실현 및 직업기술교육의 활성화가 가장 시급한 문제로 조사되었다. 콜롬비아는 높은 중도탈락률, 중등교육의 기회 확대, 계층 간 교육격차 및 소외된 지역 아동을 위한 교육기회 확대가 주요 쟁점으로 분석되었다. 또한 교육 시스템 및 프로그램의 조정, 규제, 책무성 확보, 기능인력 부족 현상 및 교육재정 부족으로 인한 교육의 질 하락 역시 콜롬비아 교육 분야의 주요 쟁점이 되고 있다. 파라과

이의 교육 분야는 교육계획의 불분명한 수행, 낮은 교육의 질, 사회경제적 배경에 따른 교육격차 및 지역 간 교육격차, 비효율적인 교육행정 시스템 및 중앙집권적인 교육체제가 주요 쟁점이다. 마지막으로 페루의 경우 교육의 질 향상 문제와 계층 간 교육격차가 쟁점으로 조사되었다. 연구대상 국가 간 다소 차이는 있으나 교육의 질 문제와 계층 간 교육격차가 공통적인 교육 분야 쟁점으로 조사되었으며, 이 문제의 해결이 시급하다고 본다.

제4장에서는 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특성을 분석하였다. 연구대상 5개국의 교육개발협력 수원현황을 분석하기 위해 주요 선진공여국과의 교육개발협력 현황을 분석하고, 국제기구와 권역기구에서 이들 지역에서 진행하고 있는 교육개발협력 현황을 고찰하였다.

우선 대상국들의 교육개발협력 현황 분석을 위해 각 연구대상국가의 주요 협력파트너를 조사하였다. 과테말라의 주요 선진 공여국가는 미국과 독일이 있으며, 볼리비아의 주요 교육개발협력 공여국 및 기관은 스페인과 일본, UNICEF, 이베로아메리카 교육·과학·문화기구(OEI:Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 이하 OEI), 글로벌 시민단체(CBDE)가 있다. 콜롬비아의 경우는 주로 미국, 세계은행과 교육개발협력을 활발히 진행하고 있으며, 파라과이는 스페인, 독일, 일본, UNICEF, OEI, 세계은행과 교육개발협력을 진행하고 있다. 마지막으로 페루는 미국, 스페인, 세계은행, 미주개발은행이 주요한 교육개발협력 파트너로 조사되었다. 이들 선진공여국과 국제·권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 분석을 바탕으로 대 중남미 교육개발협력에 대한 특성 및 시사점을 도출하였다.

첫째, 선진 공여국은 자국의 개발협력전략 또는 분야별 지원전략, 그리고 국가별 협력전략 등에 기초하여 중남미 교육협력을 추진하고 있었다. 이에 비추어 볼 때, 향후 한국이 교육개발협력을 분절된 형태의 개별 프로젝트 단위로 추진하는 것이 아니라, 국가협력전략(CPS)에 기초하여 공동의 목표 달성을 위해서 보건의료, 경제개발 등 다른 영역과 연계하여 추진해야 한다는 시사점을 준다. 둘째, 선진 공여국은 대 중남미 교육 분야 개발협력 사업을 추진 시 충분한 사업기간을 두고 중장기 협력 전략 및 세부 목표를 명확하게 수립한다는 특징이 있었다. 따라서 한국 역시 비교적 중장기적 안목을 가지고 중남미 교육협력 사업을 설계하고, 이를 토대로 세부적인 추진 전략을 마련할 필요가 있다. 셋째, 중남미 여러 국가들을 대상으로 교육개발협력 사업을 진행하고 있는 여러 선진공여기구들은 개별적 국가 특성에 적합한 특화된 지원을 실시하고 있다. 이런 측면에서 볼 때, 중남미에 대한 교육개발협력 사업을 구상할 때 각 국가별 수요에 부합하고, 한국 교육이 가진 강점을 고려하여 선택과 집중을 통해 중점 교육협력 분야를 설정할 필요가 있다. 넷째, 중남미 국가들에 대한 국

제사회 지원의 또 다른 특징 중 하나는 공여기관 간의 원조협의체가 비교적 활발하게 운영되고 있다는 점이다. 선진 공여기관들은 여러 형태로 협력을 진행하고 있는데, 특히, 원조 효과성을 높이기 위해 모니터링이나 사업성과 평가에 있어서까지 협력을 추진하는 등 공동출자 등의 노력을 넘어서는 전반적인 협력관계가 형성되고 있다. 한국의 중남미 교육협력은 공여기관 협의체와 적극 협력하는 한편, 교육개발협력 사업을 추진할 때 여러 공여기관 및 국가와의 공동 지원을 고려할 수 있다.

제5장에서는 중남미 개발도상국가의 교육발전을 위한 한국의 교육개발협력 방향을 제시하였다. 먼저 한국의 대 중남미 교육개발협력 현황을 분석하였고, 교육개발협력 효과성 제고를 위하여 중남미 권역기구 중 대표적 교육협력기구인 OEI 활용방안을 제안하였다. 마지막으로 앞선 연구 결과를 종합한 SWOT분석을 통해 향후 한국과 중남미 교육개발협력사업의 추진전략과 과제를 제시하였다.

각 국가별 SWOT분석은 다음과 같다. 즉, 중남미 개도국과의 교육개발협력 추진전략을 세울 때 개별 국가의 강점, 약점, 기회, 위협으로 작용할 수 있는 요인들을 충분히 분석함으로 원조 효과성을 극대화 하였다.

먼저 과테말라와의 교육개발협력에 있어 내부적으로 잘 정비된 교육관련 법령과 규정, 교육부의 역량, 개선된 초등학교 취학률 및 문해율 등은 강점으로 평가된다. 그러나 교육부의 재원 및 세부추진계획의 부재, 교육의 효율성과 질 관리에 관한 모니터링과 평가의 부족, 낮은 교사의 질과 지역적 격차는 장애 요소로 작용한다. 외부적으로 봤을 때 과테말라는 중앙아메리카 권역의 거점 국가로서 개발협력 사업성과의 파급효과가 크고 교육협력에 대한 수요가 높지만, 다양한 민족 구성과 언어 구성, 그리고 이로 인한 불평등에 대하여 충분히 대비해야 할 것이다.

볼리비아의 경우 내부적으로 교육투자 재원이 높고, 초·중등 학령기 청소년의 등록률 및 성인 문해율이 높은 강점이 있다. 그러나 학생들의 학습량 부족(평균 4시간)으로 인한 기초학력 저하의 우려가 있고, 전문교사 인력양성체제가 부재하는 등 어려움이 있는 실정이다. 볼리비아는 현재 기존 서구세력과 결별하고 새로운 협력 대상 국가를 모색하는 시점에 있다. 이러한 외부적 환경은 교육개발협력에 있어 기회로 다가오지만, 동시에 정치적 불안정과 부정부패 등의 장애물을 극복해야 할 것이다.

콜롬비아는 중앙정부가 교육발전계획을 효과적으로 추진하고 있다. 뿐만 아니라 무상의무 교육의 공교육 체제가 체계적으로 세워져 있지만, 낮은 교육 재원과 교사의 질, 그리고 무엇보다 도농 간, 혹은 지역별 교육 격차가 심화되는 상황에 있다. 콜롬비아는 향후 OECD 가입 대상국으로써 국제사회가 교육 잠재력을 높이 평가하고 있는 국가이다. 콜롬비아 정부도 신흥국으로 성장하기 위해 과

학기술도시 구축 등 고등교육을 집중 육성하는 추세에 있다. 다만, 원활한 교육개발협력을 위해서는 민족과 언어에 따른 교육격차와 내전 후 이주민의 기초교육 문제 등을 고려해야 할 것이다.

파라과이는 기초교육이 성공적으로 확립되어 9년간 무상의무교육을 실시해 왔으며 초등교육 보편화와 양성평등을 달성한 국가이다. 다만 향후 전문성 위주의 교육행정체제를 확립하는 것이 필요하고, 교원노조의 정치적 중립이 요구되고 있다. 대외적으로 이미 한국의 중남미 거점협력국가로 지정된 바가 있고, 지속적인 한국의 ODA를 경험하고 있다. 향후 정치·사회적 변화를 고려하며 교육분야를 핵심사업 분야로 활용하는 방안을 모색해야 한다.

페루의 경우 역시 장기국가발전계획을 수립하여 체계적인 교육발전을 추진하고 있으며, 지방분권화를 통해 지방정부와의 협력을 통해 교육발전을 추구하고 있다. 각 급 학교의 취학율과 졸업률이 높고, 문해율 및 양성평등도 비교적 양호한 편이다. 그러나 집단 간 교육 기회 및 질적 수준에서 격차가 발생하고, 취약한 교사역량 등이 문제점으로 제기되고 있다. 페루는 지정학적으로 남미의 중심에 위치한 국가로써 안정적인 경제성장을 이루고 있어 페루 교육발전을 위한 국제사회 및 개발협력 기관의 관심이 증대되고 있는 상황이다. 다만 교육개발협력을 증대시키기 위해서는 취약한 교육인프라와 천연자원에 지나치게 의존하는 구조, 원주민의 낮은 교육수준 등에 대한 개선 방안을 마련해야 할 것이다.

이상의 분석 결과를 종합하여 도출한 중남미 5개 국가별 교육개발협력 추진 전략을 적극적 전략, 국면전환전략, 다양화전략, 방어적 전략 차원에서 제시하면 다음과 같다.

한-과테말라 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 선택과 집중, 한국기업의 사회공헌과 연계, 체계적 자료 수집과 관리를 제시하였다. 둘째, 국면전환전략으로 타 분야와 협력, 선진공여기관과의 협력, 교원양성과정 진학자에 대한 지원 전략을 수립했다. 셋째, 다양화전략으로 과테말라 교육부 및 교육연구자와 공동연구 추진, 중남미 교육전문가 양성, 교육전문가와 지역전문가 간의 협업관계 구축 지원을 제안하였다. 넷째, 방어적 전략으로 사업성과 관리, 기존 사업과 연계, 다른 공여기관 등과의 협력 전략을 제시하였다.

한-볼리비아 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 효율적 교육투자 지원, 직업교육 지원, 양성평등 교육 지원에 중점을 두었다. 둘째, 국면전환 전략으로 기초교육 질 제고, 교원전문성 제고 지원, 교사 교육 컨설팅 시행 등의 전략을 수립하였다. 셋째, 다양화 전략으로 국제규범준수, 중남미 지역전문가와 연계, 볼리비아 중점 지원 분야와 연계 전략을 제시하였다. 넷째, 방어적 전략으로 삼각협력을 통한 지원, OEI와의 연계 지원, 지역정부와의 공동개발 전략을 수립하였다.

한-콜롬비아 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 교육 연계 중점분야 선정, 한국기업과 산업기술교육 연계, 성과 분석 및 확산 방안 마련을 제안하였다. 둘째, 국면전환 전략으로 타 분야와의 연계 협력, 선진 공여국 및 국제기구와의 협력, 교원 전문성 개발 지원을 제시하였다. 셋째, 다양화전략으로 콜롬비아 교육 전문가와의 공동연구 추진, 지역 전문가와의 협력, 지역 교육 전문가 양성 전략을 수립하였다. 넷째, 방어적 전략으로 성과관리 방안 마련, 기존에 실시하는 프로젝트와 연계, 민간기업 및 단체와의 연계협력 추진 전략을 마련하였다.

한-파라과이 교육개발협력 추진전략은 첫째, 적극적 전략으로 교육의 질 향상 추진, 교육재원 확충, 직업교육 활성화 전략을 수립하였다. 둘째, 국면전환 전략으로 교육행정 효율성 강화, 국가 차원의 교육계획 수립, 무상의무교육 지원, 교육재원 확충 방안 마련 등을 제시하였다. 셋째, 다양화 전략으로 기존 국제 협력체제 활용, 국제사회의 교육의제 반영 등을 제안하였다. 넷째, 방어적 전략으로 교육발전 경험 공유, 교육의 전문성 신장을 위한 협력, 국제기구 활용 전략을 수립하였다.

한-페루 교육개발협력 추진전략은 첫째, 적극적 전략으로 삼각협력 추진, 교육개발협력 우선순위 정립, 기초교육 질적 개선 지원을 제시하였다. 둘째, 국면전환 전략으로 정책컨설팅, 교원 전문성 제고를 위한 연수 지원을 제안하였다. 셋째, 다양화 전략으로 국가발전전략 공동연구, 원주민 지원전략 수립 지원, 민간 자본 및 참여를 위한 공동연구 전략을 제시하였다. 넷째, 방어적 전략으로 교육 분야에 대한 무상원조규모 확대, 선진국 및 페루 국내 기관과의 협력체제 구축, 학업성취도 제고 전략을 마련하였다.

중소득국가가 많은 중남미 권역의 국제원조 규모는 꾸준히 감소하고 있으며 지원영역에 있어서의 변화도 감지되고 있다. 1990년대부터 교육 ODA 지원은 기존의 경제적 인프라 구축이나 일반적인 개발 프로젝트에서 사회 서비스나 사회적 인프라 구축 영역으로 옮겨가고 있다. 그 중에서도 가장 지원을 많이 받는 영역은 정부 서비스나 시민사회 협력 및 취업·주거 등의 경제적 영역이었다. 반면 기초교육이나 기본 건강시스템 및 위생 분야는 점차 지원 비중이 줄어들고 있다(ECLAC & ACCI, 2012).

일반적으로 저소득국인 경우 보건이나 교육과 같은 기초서비스에 대한 국제개발협력 수요가 높은데 반해, 중소득국가들은 산업기술이나 IT에 대한 수요가 크다. 이를 교육 분야에 적용한다면 한국의 중남미 중점국가인 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루와 중미 지역에 속하는 과테말라의 소득수준에 따른 교육발전과 인프라 구축 정도를 고려하여 국가 간에 차별화된 교육개발협력을 수립해야 한다. 하지만 개발도상국의 경제적 상황이 교육적 상황을 그대로 결정하는 것이 아님을 고려할

때 경제적 상황을 교육발달단계에 따라 차별화하는 방식의 지원협력방안이 필요하다. 본 연구의 경우 수원국 별로 경제적 배경뿐만 아니라 교육적 환경을 분석하고 있다. 국가 소득과 교육발달단계에 따른 교육개발협력 과제들을 차별화하여 제시하고 있는데 향후 2014년과 2015년까지 순차적으로 진행될 본 연구에서 보다 구체적으로 세부 과제를 선정하고, 각 협력과제별 로드맵 및 중장기 지원계획, 시범모듈 사업 등을 구체화하고, 국가별 특성을 더욱 세심하게 고려해야 할 것이다.

중남미 지역은 역사적, 언어적 공통성을 기반으로 다양한 지역협의체가 개설·운영되고 있다. 국가적 연대를 목표로 하는 기구들과 특화된 영역인 경제나 사회문화 영역의 개선을 위한 기구 등 다양한 방식으로 존재한다. 중남미 국가 간 국가연대를 위한 대표기구로서 이베로아메리카 정상회의(Cumbre Iberoamericana)가 있으며, 대표적인 경제통합을 위한 기구로는 브라질을 중심으로 한 메르코수르와 멕시코를 중심으로 한 태평양 동맹 등이 존재한다.

중남미에 대한 국제공여기관들의 원조를 살펴볼 때 특징적인 사항으로 지적되는 쟁점은 스페인의 역할이다. 스페인을 중심으로 중남미 22개국 정상들이 참여하고 있는 교육과학문화협력기구인 OEI는 이베로아메리카정상회의의 분과 기구로서 한국이 중남미 교육개발협력을 진행하는 과정에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 특히, OEI의 "교육목표 2021" 프로젝트는 OEI 전체적으로 참여하고 있는 중남미 국가들의 교육발전 우선순위로 지정되어 있다. 이는 전 세계적인 교육목표인 '새천년개발목표'(MDGs)나 '모든 이를 위한 교육'(EFA)보다 훨씬 구체적이며 상세한 항목으로 달성해야 할 교육목표를 제시하고 있다. 그리고 기초교육뿐만 아니라 중남미 국가들이 공유하고 있는 교육문제들에 대한 개선방안을 담고 있기 때문에 회원국들의 적극적인 참여를 얻고 있다. OEI 회원국들은 스페인어와 포르투갈어라는 공통의 언어를 바탕으로 회원국이 공동으로 노력할 중장기 교육발전 목표를 수립하는 한편, 목표를 효율적으로 달성하기 위해 자원을 조달하고 성과를 모니터링 함으로써 공동의 교육발전을 이룩하기 위해 적극 협력하고 있다.

최근 중남미의 국제개발협력을 논의함에 있어서 가장 대표적인 특징으로 거론되는 것은 국제기구 등과의 연대 협력 방식이라고 할 수 있다. 즉, 선진공여국 및 소속 기관의 전반적인 공적개발원조 규모가 축소되는 반면, 신흥국 간의 연계협력으로 이루어지는 남남협력(South-South cooperation)이 증가하고, 동시에 국제기구 및 국제NGO, 선진국 등과 개발도상국가와의 삼각협력(Triangular Development Cooperation)이 급속하게 늘어난다는 것이다. 2000년 MDGs의 채택으로 아프리카에 대한 ODA는 지속적으로 증가하는 반면, 중남미 지역에 대한 지원은 점차 줄어들었다. 하지만, 중남미 국가 간의 남남협력은 확대되고 있다. 중남미 지역에서는 지역적 연대를 바탕으로 기존의 남남

협력을 추진하던 아르헨티나, 브라질, 멕시코, 칠레를 비롯하여 새로운 국가들인 온두라스, 볼리비아 등의 국가들도 점차 중남미 타 국가들에 대한 원조를 진행하고 있다. 이러한 국가들은 한국과 마찬가지로 과거 혹은 현재에도 수원국과 공여국의 경험을 동시에 공유한다는 특징이 있다. 이러한 점을 고려할 때 선진공여국 이외에도 중남미의 신흥 공여국 및 중진개발도상국과 협력을 통해 삼각협력을 추진하는 것이 한국의 정책 추진 여건(지리적, 언어, 문화적 제약 등)을 고려할 때 효과적으로 교육개발협력 사업을 진행하는 첩경이 될 수 있다.

목 차

Ⅰ. 서 론 / 1

1. 연구의 필요성 ---- 3
2. 연구의 목적과 연구 문제 ---- 6
3. 연구내용 및 범위 ---- 7
4. 연구의 방법 ---- 10
5. 연구의 제한점 ---- 15

Ⅱ. 중남미 교육개발협력 추진배경 / 19

1. 교육개발협력의 개념 및 유형 ---- 21
2. 선행연구 분석 ---- 25
3. 중남미 교육개발협력의 주요쟁점 ---- 30
4. 중남미 교육개발협력 환경에 대한 개괄적 이해 ---- 35

Ⅲ. 중남미 개발도상국가의 교육현황 및 동향 / 59

1. 중남미 개발도상국가의 교육 현황 ---- 61
2. 중남미 개발도상국가의 교육개혁 동향 ---- 133
3. 중남미 개발도상국가의 교육 쟁점 ---- 151

Ⅳ. 선진공여국 및 국제·권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특성 / 171

1. 선진공여국의 대 중남미 교육개발협력 현황 ---- 173
2. 국제기구 및 중남미 권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 ---- 200
3. 선진공여국 및 국제권역기구의 대 중남미 교육개발협력 특성 및 시사점 ---- 213
4. 한국의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특징 ---- 217

Ⅴ. 중남미 교육발전을 위한 교육개발협력의 방향과 과제 / 237

1. 중남미 교육발전을 위한 개발협력의 기본방향 ---------- 239
2. 중남미 교육발전을 위한 국별협력 전략 및 과제 ---------- 241
3. 중남미 교육개발협력 효과성 제고를 위한 권역기구 활용방안 ---------- 280

Ⅵ. 결론 및 정책제언 / 287

1. 요약 및 결론 ---------- 289
2. 정책제언 ---------- 295

참고문헌 / 315

ABSTRACT / 327

부 록 / 329

1. 현지조사 피면담자 목록 ---------- 331
2. KEDI-OEI MOU ---------- 336
3. 중남미 공무국외여행 설문내용 ---------- 338

표목차

〈표 Ⅰ-1〉 연차별 연구목적 ---- 6
〈표 Ⅰ-2〉 연구대상국가 선정 ---- 9
〈표 Ⅰ-3〉 문헌 분석을 위한 틀 ---- 10
〈표 Ⅰ-4〉 해외사례 조사 분석 기준과 세부 조사영역 ---- 11
〈표 Ⅰ-5〉 현지 전문가 면담 ---- 12
〈표 Ⅱ-1〉 세계인권선언(26조) ---- 21
〈표 Ⅱ-2〉 MDGs와 EFA ---- 22
〈표 Ⅱ-3〉 McKenzie 외(2008)의 국제교육협력의 유형 분류 ---- 23
〈표 Ⅱ-4〉 OECD DAC의 교육개발협력 사업 분류 ---- 24
〈표 Ⅱ-5〉 중남미 국가 HDI 현황 ---- 36
〈표 Ⅱ-6〉 중남미 지역 GDP 성장률 ---- 37
〈표 Ⅱ-7〉 중남미 거시경제지표 ---- 38
〈표 Ⅱ-8〉 중남미 중소득국의 1인당 소득 차이 ---- 38
〈표 Ⅱ-9〉 과테말라 국가 개관 ---- 39
〈표 Ⅱ-10〉 과테말라의 인간개발지수 현황 ---- 41
〈표 Ⅱ-11〉 과테말라의 산업·경제지표 (2012) ---- 42
〈표 Ⅱ-12〉 볼리비아 국가 개관 ---- 42
〈표 Ⅱ-13〉 볼리비아의 거시경제지표 (2007년~2011년) ---- 45
〈표 Ⅱ-14〉 콜롬비아 국가 개관 ---- 46
〈표 Ⅱ-15〉 콜롬비아의 사회·문화적 특성 지표 ---- 48
〈표 Ⅱ-16〉 콜롬비아의 산업·경제지표 ---- 48
〈표 Ⅱ-17〉 콜롬비아의 지니계수(Gini Index) ---- 49
〈표 Ⅱ-18〉 콜롬비아의 인간개발지수 ---- 49
〈표 Ⅱ-19〉 콜롬비아의 사회·문화적 특성 지표 ---- 49
〈표 Ⅱ-20〉 파라과이 국가 개관 ---- 50
〈표 Ⅱ-21〉 연구대상국가 사회·문화적 특성 지표 ---- 51
〈표 Ⅱ-22〉 중남미 연구대상국가 사회·문화 지표 ---- 52
〈표 Ⅱ-23〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수 ---- 52

〈표 Ⅱ-24〉 중남미 연구대상국가 산업·경제지표 53
〈표 Ⅱ-25〉 페루 국가 개관 54
〈표 Ⅱ-26〉 연구대상국가 사회·문화적 특성 지표 55
〈표 Ⅱ-27〉 페루의 사회지표 56
〈표 Ⅱ-28〉 중남미 연구대상국가 산업·경제지표 57
〈표 Ⅱ-29〉 한국의 대 페루 주요 수출입품목 (2011.8~2012.7) 58
〈표 Ⅲ-1〉 국제적 관점에서 바라본 중남미 소득과 교육 62
〈표 Ⅲ-2〉 중남미 소득수준과 연령에 따른 평균 교육연한 64
〈표 Ⅲ-3〉 라틴아메리카 교육의 질(Latin Education Index 2012) 순위 66
〈표 Ⅲ-4〉 중남미 권역 MDGs 달성 현황 67
〈표 Ⅲ-5〉 중남미 권역의 EFA 달성현황 67
〈표 Ⅲ-6〉 중남미 인간개발지수 68
〈표 Ⅲ-7〉 과테말라 기초교육 취학자 및 취학률(2010년) 70
〈표 Ⅲ-8〉 과테말라 중등교육 취학자 및 취학률(2010년) 71
〈표 Ⅲ-9〉 과테말라의 고등교육 기관 현황(2011) 72
〈표 Ⅲ-10〉 과테말라의 교육재정 76
〈표 Ⅲ-11〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황 77
〈표 Ⅲ-12〉 과테말라의 EFA 현황 79
〈표 Ⅲ-13〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수 80
〈표 Ⅲ-14〉 볼리비아 초중등 학제 81
〈표 Ⅲ-15〉 볼리비아의 초중등 과정 등록 학생 수 (2001~2010) 86
〈표 Ⅲ-16〉 볼리비아의 교육 투자 비율 87
〈표 Ⅲ-17〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황 88
〈표 Ⅲ-18〉 볼리비아의 EFA 현황 89
〈표 Ⅲ-19〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수 91
〈표 Ⅲ-20〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황 101
〈표 Ⅲ-21〉 콜롬비아의 EFA 현황 102
〈표 Ⅲ-22〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수 103

〈표 Ⅲ-23〉 파라과이의 취학률 변화 ---------- 104
〈표 Ⅲ-24〉 파라과이 인구의 평균 교육기간 (년) ---------- 106
〈표 Ⅲ-25〉 교원 직무 평가를 위한 각 교사 수 (명) ---------- 106
〈표 Ⅲ-26〉 유급 및 자퇴의 비율 (1990~2011) ---------- 107
〈표 Ⅲ-27〉 2010년 평가 된 학생들의 수학 수준 ---------- 108
〈표 Ⅲ-28〉 2010년 평가 된 학생들의 언어영역 수준 ---------- 108
〈표 Ⅲ-29〉 2008년 평가 된 중남미지역과 파라과이의 학생 수준 (6학년 기준) ---------- 109
〈표 Ⅲ-30〉 파라과이 교원양성기관의 유형 및 통계(2009) ---------- 110
〈표 Ⅲ-31〉 교원양성기관 자격 인증 프레임워크 ---------- 111
〈표 Ⅲ-32〉 교사양성기관 인증을 위한 평가기준 ---------- 112
〈표 Ⅲ-33〉 기관 인증평가 결과 ---------- 113
〈표 Ⅲ-34〉 40개의 교원양성 공식기관 진단 요약(자체평가 보고서) ---------- 113
〈표 Ⅲ-35〉 GDP 대비 중남미 국가별 교육부 예산 ---------- 116
〈표 Ⅲ-36〉 학생 1인당 공교육비 투자 규모 / 초등학교 기준 ---------- 116
〈표 Ⅲ-37〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황 ---------- 117
〈표 Ⅲ-38〉 파라과이의 EFA 현황 ---------- 118
〈표 Ⅲ-39〉 메르코수르(MERCOSUR) 회원국가의 교육지수 비교 ---------- 119
〈표 Ⅲ-40〉 중남미 연구대상국가 HDI 현황(2012) ---------- 120
〈표 Ⅲ-41〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황 ---------- 130
〈표 Ⅲ-42〉 페루의 EFA 현황 ---------- 131
〈표 Ⅲ-43〉 페루 인간개발지수(HDI) 현황(2012년) ---------- 132
〈표 Ⅲ-44〉 학교유형별 등록학생비율 변화(%) ---------- 136
〈표 Ⅲ-45〉 2008~2015 교육계획 ---------- 138
〈표 Ⅲ-46〉 2012~2016 전략적 교육 시행 계획 ---------- 139
〈표 Ⅲ-47〉 2012~2016 교육계획의 4대 전략 목표 및 실천계획 ---------- 140
〈표 Ⅲ-48〉 신교육법의 4대 교육 정책 ---------- 141
〈표 Ⅲ-49〉 아이마라 원주민을 위한 대학교 개관 ---------- 143
〈표 Ⅲ-50〉 라파즈 직업기술학교 개관 ---------- 144

〈표 Ⅲ-51〉 국가발전 2021: 교육부문 발전목표 150
〈표 Ⅲ-52〉 교육단계별 주요 교육 지표 151
〈표 Ⅲ-53〉 중앙아메리카 지역 국가들의 기초교육 중도탈락률 152
〈표 Ⅲ-54〉 2011년 고등학교 졸업예정자 대상 평가 결과 153
〈표 Ⅲ-55〉 지역별 토착 언어 현황 156
〈표 Ⅲ-56〉 초등학교 교과목별 주당 최소 수업 시간 157
〈표 Ⅲ-57〉 2010년 콜롬비아 교육단계별 총등록률과 순등록률 161
〈표 Ⅲ-58 〉 중남미 국가들의 SERVE 평가 결과 167
〈표 Ⅳ-1〉 대중남미 ODA 10대 공여국 175
〈표 Ⅳ-2〉 대중남미 ODA 10대 공여 다자기구 175
〈표 Ⅳ-3〉 대중남미 ODA 10대 수원국 176
〈표 Ⅳ-4〉 선진국의 중남미 연구대상국에 대한 교육 분야 ODA 현황 176
〈표 Ⅳ-5〉 과테말라의 주요공여국과 기관의 원조규모 178
〈표 Ⅳ-6〉 최근 5년간 과테말라에 대한 국제사회의 교육 분야 지원 규모 179
〈표 Ⅳ-7〉 스페인의 대 볼리비아 교육원조 현황 184
〈표 Ⅳ-8〉 일본의 대 볼리비아 교육원조 현황 184
〈표 Ⅳ-9〉 선진국의 콜롬비아에 대한 ODA 현황 187
〈표 Ⅳ-10〉 콜롬비아 주요공여국과 기관의 원조규모 188
〈표 Ⅳ-11〉 콜롬비아 주요공여국과 기관의 교육 분야 ODA 현황 188
〈표 Ⅳ-12〉 콜롬비아의 교육 분야별 ODA 수혜현황(2007~2011) 189
〈표 Ⅳ-13〉 파라과이 주요공여국의 원조규모 190
〈표 Ⅳ-14〉 파라과이 주요공여국과 기관의 교육 분야 ODA 현황 191
〈표 Ⅳ-15〉 파라과이의 교육 분야별 ODA 수혜현황(2007~2011) 191
〈표 Ⅳ-16〉 스페인의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황 192
〈표 Ⅳ-17〉 독일의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황 193
〈표 Ⅳ-18〉 일본의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황 194
〈표 Ⅳ-19〉 페루에 대한 선진국의 ODA 추이 195
〈표 Ⅳ-20〉 주요공여국/기관별 페루 ODA 추이 196

〈표 Ⅳ-21〉 페루의 교육분야별 ODA 수원 추이(2007~2011) 196
〈표 Ⅳ-22〉 주요공여국/기관의 페루 교육분야 ODA 추이(2007~2011) 197
〈표 Ⅳ-23〉 과테말라 토착민 여학생(7~12세)의 기초교육 중도 포기율 200
〈표 Ⅳ-24〉 UNICEF의 대 과테말라 교육분야 ODA 현황 201
〈표 Ⅳ-25〉 세계은행의 대 과테말라 '교육의 질과 중등교육' 목표 및 현황 201
〈표 Ⅳ-26〉OEI의 각 분야별 사업 동향(2011~2013년) 204
〈표 Ⅳ-27〉 세계은행의 중남미 연구대상국가 교육지원 프로젝트 206
〈표 Ⅳ-28〉 세계은행의 대 콜롬비아 교육 기회 개선 프로그램 207
〈표 Ⅳ-29〉 UNICEF의 대 파라과이 교육문야 원조규모 208
〈표 Ⅳ-30〉 Education and Equity 프로그램 자금출처(2010) 208
〈표 Ⅳ-31〉 OEI-파라과이 교육위원회의 중장기 및 단기계획 제안 209
〈표 Ⅳ-32〉 파라과이 정부의 전략 부문과 세계은행의 지원 현황 210
〈표 Ⅳ-33〉 세계은행의 페루 ODA 지원추이 (2008~2012) 212
〈표 Ⅳ-34〉 세계은행의 중남미 연구대상국가 교육지원프로젝트(2000~2013) 212
〈표 Ⅳ-35〉 미주개발은행의 중남미 국가별 교육지원 프로젝트추이 213
〈표 Ⅳ-36〉 한국의 대 중남미 ODA 지원규모 214
〈표 Ⅳ-37〉 한국의 양자간 ODA의 지역별 지원현황(순지출 기준) 217
〈표 Ⅳ-38〉 KOICA 중남미 연구대상국가 연도별 지원 실적 217
〈표 Ⅳ-39〉 EDCF중남미 연구대상국가 연도별 지원 실적 218
〈표 Ⅳ-40〉 한국의 중남미 교육분야 규모 추이, 2005~2011 218
〈표 Ⅳ-41〉 한국의 대 과테말라 지원 추이, 2007~2011 219
〈표 Ⅳ-42〉 한국의 대 과테말라 지원 총 규모와 교육분야 규모 추이, 2007~2011 219
〈표 Ⅳ-43〉 최근 5년간 ODA 사업 수행기관별 한-과테말라 교육분야 개발협력 현황 (2007~2011) 220
〈표 Ⅳ-44〉 KOICA 과테말라 교육관련 사업내역(1997~2011) 221
〈표 Ⅳ-45〉 대 볼리비아 무상원조 연도별 지원 규모 224
〈표 Ⅳ-46〉 KOICA 볼리비아 지원 내역(2005~2011) 225
〈표 Ⅳ-47〉 KOICA 볼리비아 교육관련 사업내역(1997~2011) 226

〈표 Ⅳ-48〉 콜롬비아에 대한 KOICA의 연도별 지원 실적 ---------- 228
〈표 Ⅳ-49〉 콜롬비아에 대한 분야별 지원 추이(2007~2011) ---------- 229
〈표 Ⅳ-50〉 KOICA 콜롬비아 교육관련 사업내역(2000~2013) ---------- 229
〈표 Ⅳ-51〉 파라과이 연도별 지원 추이(2006~2011) ---------- 230
〈표 Ⅳ-52〉 한국의 파라과이 지원 총 규모와 교육분야 규모 추이, 2007~2011 ------ 231
〈표 Ⅳ-53〉 KOICA 파라과이 교육관련 사업내역(1997~2013) ---------- 231
〈표 Ⅳ-54〉 KOICA의 페루 무상원조 추이 ---------- 234
〈표 Ⅳ-55〉 분야별 KOICA의 페루 무상원조 추이(2007~2011) ---------- 234
〈표 Ⅳ-56〉 KOICA 페루 교육관련 지원사업 내역(1997~2013) ---------- 235
〈표 Ⅴ-1〉 한-과테말라 교육개발협력 SWOT 분석 ---------- 242
〈표 Ⅴ-2〉 한-과테말라 교육개발협력 추진전략 ---------- 246
〈표 Ⅴ-3〉 한-볼리비아 교육개발협력 SWOT 분석 ---------- 249
〈표 Ⅴ-4〉 볼리비아와의 교육개발협력전략 ---------- 252
〈표 Ⅴ-5〉 한-콜롬비아 교육개발협력 SWOT 분석 ---------- 256
〈표 Ⅴ-6 〉 콜롬비아와의 교육개발협력전략 ---------- 262
〈표 Ⅴ-7〉 한-파라과이 교육개발협력 SWOT 분석 ---------- 267
〈표 Ⅴ-8 파라과이와의 교육개발협력전략 ---------- 270
〈표 Ⅴ-9〉 페루 교육 SWOT 분석 ---------- 274
〈표 Ⅴ-10〉 페루와의 교육개발협력전략 ---------- 277
〈표 Ⅴ-11〉 교육분야 OEI ODA 프로젝트 현황 ---------- 282
〈표 Ⅴ-12〉 교육목표 2021 프로젝트 세부목표 ---------- 285

그림목차

[그림 Ⅰ-1] 연차별 연구 추진계획 ---- 8
[그림 Ⅱ-1] 과테말라 ---- 39
[그림 Ⅱ-2] 볼리비아 ---- 43
[그림 Ⅱ-3] 콜롬비아 ---- 47
[그림 Ⅱ-4] 파라과이 ---- 50
[그림 Ⅱ-5] 페루 지도 ---- 54
[그림 Ⅲ-1] 중남미 15개국: 교육단계별 총등록률(2009년 이후 최신자료) ---- 62
[그림 Ⅲ-2] 중남미와 타 지역 국가 간 교육성취도 비교 ---- 63
[그림 Ⅲ-3] 중남미 국가와 OECD: 2000/2009 PISA 읽기평가의 진전도 ---- 63
[그림 Ⅲ-4] 과테말라의 학제 ---- 69
[그림 Ⅲ-5] 과테말라 비형식교육 취학자 수(2012) ---- 73
[그림 Ⅲ-6] 과테말라의 청소년 문맹률 ---- 74
[그림 Ⅲ-7] 과테말라 교육부 조직 (2013) ---- 75
[그림 Ⅲ-8] 볼리비아 교육 시스템 조직도(2004) ---- 84
[그림 Ⅲ-9] 중저소득국 평균과 비교한 볼리비아의 문해율 ---- 85
[그림 Ⅲ-10] 볼리비아의 초중등 교육과정 등록률 ---- 85
[그림 Ⅲ-11] 볼리비아의 지방행정 및 교육 시스템 ---- 86
[그림 Ⅲ-12] 볼리비아 정부의 교육 분야 투자 비율 ---- 88
[그림 Ⅲ-13] 콜롬비아 학제 ---- 92
[그림 Ⅲ-14] 초등교육 이수율 비교 ---- 96
[그림 Ⅲ-15] 전쟁난민 학생의 공립 교육과정 취학자 수 증가추이 ---- 98
[그림 Ⅲ-16] 파라과이 학제 ---- 105
[그림 Ⅲ-17] 교육문화부 조직도 ---- 115
[그림 Ⅲ-18] 페루 교육부 조직도 ---- 121
[그림 Ⅲ-19] 페루 학제의 변화 ---- 123
[그림 Ⅲ-20] 중남미 9개국과 OECD: 2008년 GDP 대비 교육에 대한 공공 및 민간지출 비율 ---- 136
[그림 Ⅲ-21] 3학년 학생 중 수학 과목에서 가장 낮은 성취 수준을 보이는 비율 ---- 168

[그림 Ⅲ-22] 도시지역과 시골지역 학생의 학업성취도 격차(수학): 169
[그림 Ⅲ-23] 도시지역과 시골지역 학생의 학업성취도 격차(읽기): 169
[그림 Ⅳ-1] 대중남미 ODA 및 비중 추이 173
[그림 Ⅳ-2] 중남미 국가들의 GNI에 비추어본 ODA 지원 비중: 1964~2010년 174
[그림 Ⅳ-3] 과테말라 국민총소득 및 중앙정부지출 대비 ODA 비율 1960~2012 177
[그림 Ⅳ-4] 최근 5년간 국제사회의 과테말라 지원규모 178
[그림 Ⅳ-5] 콜롬비아의 ODA 수혜액 추이 186
[그림 Ⅳ-6] 콜롬비아 국민총소득 대비 ODA 수혜액 추이 186
[그림 Ⅵ-1] 볼리비아의 개발이념과 한국의 교육개발협력사업 301

영문용어

AECID	Agencia Espanola de Cooperacion International para el Desarrollo 스페인 국제개발협력기구
ACS	Association of Caribbean States 카리브국가연합
ADEA	Association for Development of Education in Africa 아프리카 교육발전협의회
ALBA	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America) 미주대륙을 위한 볼리바르 동맹
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation 아시아 태평양 경제협력체
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations 동남아시아 제국 연합
AU	African Union 아프리카연합
CAFTA-DR	Central America-Dominican Republic Free Trade Agreement 중미자유무역협정
CAS	Country Assistance Strategy 국별지원전략
CARICOM	Caribbean Community Secretariat 카리브공동시장
CARIFTA	The Caribbean Free Trade Association 카리브 자유무역연합
CBDE	Campaign for the Right to Education 글로벌 시민단체
CDCS	Country Development Cooperation Strategy 국별개발협력전략
CPS	Country Partnership Strategy 국별협력전략
DAC	Development Assistance Committee 개발 원조 위원회
DCD	Development Co-operation Directorate 개발협력국

ECLAC	Economic Commission for Latin America and the Caribbean 중남미·카리브 경제위원회
EDCF	Economic Development Cooperation Fund 대외경제협력기금
EFA	Educational For All 모든 이를 위한 교육
EU	European Union 유럽연합
FEALAC	Forum for East Asia–Latin America Cooperation 동아시아·라틴아메리카 협력포럼
FGI	Focus Group Interview 포커스 그룹면담
FY	Fiscal Year 회계년도
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit 독일개발협력기구
GNI	Gross National Income 국민총소득
GNP	Gross National Product 국민총생산
GRuS	Grupo de Socios para Desarrollo de Bolivia 볼리비아의 개발을 위한 파트너 그룹
HDI	Human Development Index 인간개발지수
HLF–4	Busan High Level Forum on Aid Effectiveness 부산 세계개발원조총회
HRD	Human Resource Development 인적자원개발
ICT	Information and Communications Technology 정보통신기술
IDA	International Development Association 국제개발협회

IDB	InterAmerican Development Bank 미주개발은행
IDPs	Internally Displaced Persons 국내유랑민
JICA	Japan International Cooperation Agency 일본 국제 협력 기구
KOICA	Korea International Cooperation Agency 한국 국제 협력단
KOTRA	Korea Trade-Investment Promotion Agency 대한무역투자진흥공사
KSP	Knowledge Sharing Program 지식공유사업
LLECE	El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (The Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education) 라틴아메리카 교육질 평가연구소
LMIC	Lower-Middle Income Country 하위중소득국
MDGs	Millenium Development Goals 새천년개발목표
MERCOSUR	Mercado Común del Sur (Southern Common Market) 남미공동시장
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra 토지없는농민운동
NGO	Non-Governmental Organization 비정부단체
OAS	Organización de los Estados Americanos (Organization of American States) 미주기구
ODA	Official Development Assistance 공적개발원조
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development 경제협력개발기구

OEI	Organizacion de Estados Iberoamericanos (Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture) 이베로-아메리카국가 교육과학문화기구
OIC	Organization of the Islamic Conference 이슬람회의기구
PISA	Programme for International Student Assessment 학업성취도 국제 비교 연구
PND	Plan Nacional de Desarrollo (National Development Plan) 국가개발계획
PPP	Public-Private Partnership 민관협력
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study 수학 과학 성취도 추이변화 국제비교 연구
TPP	Trans Pacific Partnership 환태평양 협력파트너십
TVET	Technical and Vocational Education Training 기술직업교육 훈련센터 사업
UNDP	United Nations Development Programme 유엔개발계획
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 유엔 교육 과학 문화 기구
UNICEF	United Nations Children's Fund 유엔 아동기금
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (Guatemalan National Revolutionary Unity) 과테말라 민족혁명연합
USAID	United States Agency for International Development 미국 국제 개발처
WB	World Bank 세계은행

Ⅰ

서 론

1. 연구의 필요성
2. 연구의 목적과 연구 문제
3. 연구내용 및 범위
4. 연구의 방법
5. 연구의 제한점

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅰ 서 론

1 연구의 필요성

한국은 OECD DAC에 정식으로 가입한 이래 후발 개발도상국을 대상으로 다양한 교육·인재육성 분야 ODA 사업 등을 추진 해오고 있다(국제개발협력위원회, 2010). 또한 2010년 11월 'G20 정상회의', 2011년 OECD DAC의 '고위급 실무회의'를 서울에서 개최하고, 부산에서 세계개발원조총회(HLF-4)를 개최하는 등 적극적으로 국제무대에서 활약하고 있다(김태완, 2011). 이처럼 국제사회에서 한국의 위상이 높아짐에 따라 효과적으로 개도국의 인재양성을 지원하기 위하여 교육개발협력의 추진방향과 과제의 재정립을 통한 국가의 품격 및 위상 제고가 요구되고 있다. 또한 효과적으로 개도국과의 교육개발협력을 추진하기 위해 지원 국가의 수요에 기반을 둔 지역별 교육개발협력 모델의 필요성이 대두되고 있다.

중남미지역은 그간 다른 개도국에 비해 소득 수준이 비교적 높아 교육개발협력 분야에서 크게 주목받지 못했다. 2000년대 들어서면서 최빈국 중심으로 개발협력이 집중되는 흐름 속에 중소득 국가들로 구성된 중남미 지역에 대한 관심은 점차 낮아졌다. 하지만, 아직도 중남미 지역은 빈곤이 퇴치되지 않은 지역, 전 세계에서 가장 개발 격차가 큰 지역으로서 평가받고 있다(정상희, 2012). 특히 중남미 33개국 중 1/3인 10개국의 경우 불평등 지수가 최고 레벨인 것으로 밝혀졌다(UNDP, 2010). 특히 사회 유동성이 저조한 지역에서 개발 격차와 불평등이 지속적으로 발생하고 있어 지역 개발에 걸림돌로 작용하고 있으며, 따라서 종합적이고 효과적인 정책 마련이 시급하다. 이러한 격차 문제는 교육 분야에서도 예외가 아니다.

중남미지역의 초등교육 취학률과 성인 및 청소년 문해율 등 교육 분야 지표는 개선되는 모습을 보이고 있으나, 국가 간의 격차가 존재할 뿐만 아니라, 한 국가 내에서도 계층별, 지역별, 종족별 교육 기회의 격차가 매우 크다(ECLAC, 2012). 그리고 높은 중도탈락률과 낮은 학업성취도 등 교육의 질 문제도 여전히 해결해야 할 과제로 남아있다(L'Homme & Henriquez, 2010).

또한 중남미 국가들은 교육 분야에서 공통적으로 유아교육 서비스의 공급 부족, 불평등한 학교교육에의 접근성, 저조한 교육성과, 취직능력에서의 기술격차, 학교교육 후 구직·취직 활동의 어려움, 고등교육을 통한 지식 사회의 구현 등 유사한 어려움을 겪고 있다(Seelke, 2007). 지금까지 중

남미 국가들은 끊임없는 노력을 통해 이러한 어려움을 극복하고 MDGs를 달성하는데 어느 정도 성과를 보여 왔으나, 앞으로 더 많은 지원이 필요한 상황이다.

특히, 중남미 국가와 같이 중소득국가들의 경우 기초교육에 대한 관심을 넘어선 지속가능한 발전에 기여할 수 있는 교육체제를 구축하고자 하는 요구가 많다. 이러한 의미에서 선제적인 입장에서 한국의 국별협력전략의 틀 아래에서 교육 분야의 특수성을 고려한 교육개발협력전략을 수립하는 것은 의미 있는 것이다.

중남미 지역의 지속적인 발전을 위해 한국 정부는 2005년 파리 선언과 2011년 부산선언을 통해 원조효과성 제고의 필요성을 절감하고 추진 전략도출에 노력을 기울이고 있다. 그 예로 한국 정부는 선택과 집중 전략의 일환으로 2010년 중점협력국가를 선정해 2012년부터 중점협력국에 대한 국별 협력전략을 수립해 추진 중에 있다(www.odakorea.go.kr 홈페이지 중의 '한국ODA의 이모저모-국가협력전략(CPS)' 부분을 참조할 것). 중남미지역의 경우 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루 4개국이 중점협력국으로 선정되어 한국-중남미 협력이 확대됨에 따라 효과적이며 가시적인 성과를 낼 수 있는 구체적인 협력지원방안, 실천적인 모니터링 및 후속조치의 필요성이 더욱 부각되고 있다. 또한 교육 분야에서 향후 정부부처, 국제기구 및 선진공여국, 신흥공여국 등과의 다양한 연계·협력체계를 통해 중남미지역에 대한 교육개발협력 사업의 중복과 낭비를 예방하고 선택과 집중원칙에 따른 지원전략이 필요한 실정이다.

본 연구의 대상 5개국 중 중점협력국가로 선정된 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루에 대한 〈한국 정부의 국별협력전략(2013~2015)〉이 마련되었지만, 교육 분야는 어느 국가에서도 중점분야로 선정되지 않았다. 볼리비아와 파라과이의 경우 교통과 농업 및 보건 분야가, 콜롬비아는 농촌지역개발, 산업(중소기업 육성), ICT를 통한 공공부문 강화가, 페루는 보건의료 및 농촌지역 개발 및 ICT 인프라 확충이 중점 지원 영역이었다(국제개발협력위원회, 2012;2013a;2013b;2013c). 하지만, 이들 중점지원대상국은 대부분 범분야 지원전략을 통해 양성평등 이슈가 부각되고 있으며 농촌지역 개발에 있어서의 교육역할의 강조, 그리고 지속가능한 성장기반을 구축하기 위한 인적자원 양성 및 교육·훈련에 대한 강조는 교육이 다른 영역 개발과 긴밀하게 관련되어 있음을 보여주고 있다. 이러한 맥락에서 교육 분야는 각 국가별 CPS 중점분야가 아님에도 불구하고 교육ODA가 이루어져야 하는 근거가 된다.

또한, 공공 외교적 관점에서 한국 교육이 국가발전에 미친 영향이 국제사회에서 널리 인식되고 있으며 이로 인해 많은 개발도상국들의 관심이 교육 분야에 집중되고 있다(김태완, 2011). 중남미 국가와 같이 중소득국가들의 경우 기초교육에 대한 관심을 넘어선 지속가능한 발전에 기여할 수 있는 교육체제를 구축하고자 하는 요구가 많다(ECLAC, 2012). 이러한 측면을 고려했을 때 교육 분야

의 특수성을 고려하는 동시에 교육 분야를 우리나라의 국별 협력전략과 연계하여 선제적인 입장에서 우리나라의 대 중남미 교육개발협력전략을 수립해야 한다.

중남미 지역 국가들은 언어(스페인어)와 종교적인(가톨릭교) 측면에서 볼 때, 다른 지역에 비해서 권역 내 국가 간의 공유할 수 있는 부분이 많은 편이다(강경희, 2003). 이에 따라 중남미 권역에 속해 있는 국가 간의 협력은 활발하게 이루어질 수 있었다. 유럽국가의 식민지를 경험했던 중남미 국가들의 국가통합 운동을 비롯하여, 최근까지 통합주의 외교가 반복되고 있다(강경희, 2003: 389).

이러한 지역적 연대의 활성화는 중남미 지역 국가들이 특정한 지역적 목표를 달성하기 위해 구체적인 활동을 할 수 있는 여건이 되었다. 중남미 지역에서는 국제사회가 1990년 태국의 좀티엔에서 '모두를 위한 교육'(Education for All, EFA) 의제를 강조하고 구체적인 행동계획을 제시하기 이전인 1980년부터 이미 유네스코 중남미지역 사무소를 중심으로 기초교육 발전을 위한 공동 프로젝트(El Proyecto Principal de Educacion, PPE)를 추진했다. 1979년 멕시코시티에서 유네스코와 UN 중남미 경제위원회, 미주기구(OAS)가 공동으로 개최한 중남미 교육장관 및 경제장관 회의에서는 중남미 지역의 교육문제를 함께 해결하고자 2000년까지 장기적인 교육발전계획을 세우기로 합의하였다(UNESCO Santiago, 1980).

이처럼 중남미 지역은 다른 어떤 지역보다도 국가 간의 협력 가능성이 높은 지역이다. 게다가 최근 중남미 지역 국가들이 공통적으로 보이고 있듯이, 경제성장과 사회주의 정권의 영향력 확대는 지금까지 국제사회가 경험한 개발의 방식과는 사뭇 다르다. 브라질의 경제성장과 쿠바의 높은 교육성취 등, 이미 가까운 곳에서 자신들의 개발 모델을 찾을 수 있는 중남미 국가들이 굳이 먼 곳에 있는 한국에 관심을 기울일 필요는 없을 지도 모른다. 따라서 우리 정부와 중남미 지역의 효과적인 교육개발협력을 위해 중남미지역의 특성과 수요를 접목한 추진전략을 수립해 추진할 필요가 있다.

이에 본 연구는 중남미 지역의 5개 국가(볼리비아, 콜롬비아, 페루, 파라과이, 과테말라) 및 중남미 권역을 대상으로 교육개발협력 추진전략을 모색할 예정이다. 특히 양자 간 협력 외에도 중남미 지역의 특수성을 고려하여 다자기구를 활용한 협력 방안을 모색하고자 한다. 이를 위하여 본원(한국교육개발원)은 2013년 9월 파나마 OEI 총회 현지에서 OEI와 교육개발협력협정을 체결함으로써, 앞으로 중남미 지역과의 교육개발협력 전략을 마련하는 토대를 구축하고자 한다.

2 연구의 목적과 연구 문제

본 연구는 중남미 국가의 교육발전 기반을 구축하고 인재개발정책을 지원하여 중남미 개발도상국가의 교육역량 강화 및 거버넌스 개선을 지원하는 것을 목적으로 하고 있다. 즉, 중남미 중점지원국 및 지역협의체(OEI 등)와 협력 하에 교육 지원, 교류, 공동사업 등에 적용하기 위한 개발협력 쟁점 발굴 및 의제개발을 수행하고, 이를 통해 중남미 중점 지원대상국의 다층적인 교육격차 해소, 지속가능한 국가발전 실현에 기여하고자 한다.

이와 관련하여 본 연구는 앞으로 3년(2013~2015)간 다음과 같은 연차별 연구목적에 맞추어 연구를 추진할 예정이다.

〈표 Ⅰ-1〉 연차별 연구목적

연차	연구목적
제 1차 년도 (2013년)	중남미지역의 교육현황 및 교육개혁 동향, 중남미지역에 대한 해외 공여국 및 국제·권역기구의 교육개발협력 동향, 한국-중남미 교육개발협력을 위한 쟁점 분석 및 추진전략 수립
제 2차 년도 (2014년)	중남미 국가 및 지역협의기구의 교육협력 수요분석 및 중장기 교육개발협력 종합발전계획 구축
제 3차 년도 (2015년)	선택과 집중의 원칙에 따라 중남미 특정 국가와의 교육개발협력 시범 프로그램 및 사업을 추진하는 타당성 조사 및 교육개발협력 실행 조치 마련

제1차 년도에는 중남미 권역과 연구대상 5개국의 교육현황과 교육개혁 동향, 이들 지역에 대한 해외 선진 공여국 및 국제·권역기구의 교육개발협력 동향을 분석함으로써 한국-중남미의 국별·권역별 교육개발협력 추진전략을 수립하는 것을 목적으로 하고 있다.

제2차 년도에는 연구대상 5개국과 OEI등 지역협의기구의 교육개발협력 수요를 분석하고, 이를 바탕으로 지원 현안 및 중장기 교육개발협력 종합발전계획을 구축하는 것이 목적이다.

마지막 제3차 년도에는 선택과 집중의 원칙에 따라 제1차, 제2차 연구결과를 바탕으로 교육개발협력 추진에 가장 용이한 국가를 선택해 교육개발협력 시범 프로그램 및 사업을 추진하기 위한 타당성 조사와 교육개발협력 실행 조치를 마련하고자 한다.

이와 같은 측면에서 1차년도의 주요 연구 문제는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 중남미지역의 교육 현황과 교육개혁 동향은 무엇이며, 그 특성은 무엇인가?

둘째, 중남미지역에 대한 해외 공여국 및 국제·권역기구의 교육개발협력은 어떤 내용과 방식으로 전개되어 왔는가?

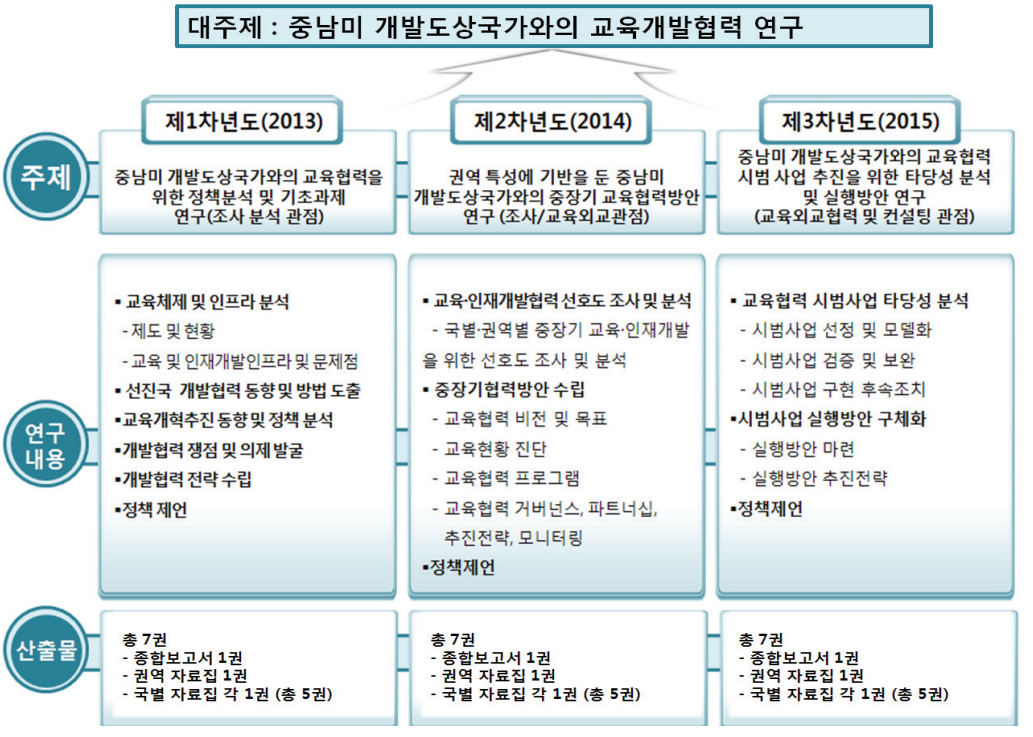
셋째, 중남미지역의 교육발전을 위한 한국의 교육개발협력 방향은 어떻게 설정되어야 하며, 추진전략 및 정책제언은 무엇인가?

중남미지역의 교육개발협력 수요를 분석하고 추진전략을 마련하기 위해 본 연구는 첫째, 중남미 권역 및 연구대상 5개국의 교육체제 및 인프라, 국제교육개발지표 달성 현황을 분석하고 교육발전계획 방향을 분석한다. 둘째, 미국, 스페인, 일본, 독일, 세계은행, 미주개발은행, OEI 등 주요 해외 공여국과 국제·권역기구의 교육 분야 원조현황 내용과 방식을 분석한다. 셋째, 한국의 대 중남미 교육개발협력의 방향을 설정하고, 구체적 중장기 발전계획 및 추진전략을 마련한다. 이와 같이 본 연구는 중남미지역의 교육개발협력 수요와 현황을 분석함으로써 효과적인 중장기 추진전략을 마련하고자 한다.

3 연구내용 및 범위

가. 연차별 추진계획

본 연구는 중남미 개발도상국가와의 교육개발협력연구라는 대주제 아래 다음과 연차별 세부 추진계획을 수립하였다. 제 1차 년도에는 조사·분석적 관점에서 중남미지역의 교육체제 및 인프라를 분석하고 선진 공여국·기관의 교육개발협력 동향을 고찰함으로써 교육개발협력의 쟁점과 의제를 발굴한다. 이를 통해 수원국의 수요를 반영한 교육개발협력 전략을 수립하고자 한다. 제 2차 년도에는 조사/교육 외교적 관점에서 권역 특성에 기반을 둔 중남미 개발도상국가와의 중장기 교육협력방안 연구라는 주제로 중남미지역의 교육개발협력 선호도를 조사·분석하고 중장기협력방안을 수립하고자 한다. 본 중장기 협력방안에는 교육협력의 비전 및 목표, 교육현황 진단, 교육협력 프로그램, 교육협력 거버넌스 및 파트너십, 추진전략이 포함될 예정이다. 마지막 제 3차 년도의 주제는 중남미 개발도상국가와의 교육협력 시범사업 추진을 위한 타당성 분석 및 실행방안 연구이다. 타당성 분석의 차원에서 시범사업을 선정하고 모델화를 진행한 후, 검증 및 보완작업을 거쳐 시범사업 구현 후 속조치에 대한 연구를 진행한다. 또한 구체적인 실행방안과 추진전략을 마련할 예정이다.



[그림 Ⅰ-1] 연차별 연구 추진계획

나. 2013년도 연구 대상국가 및 권역

1) 연구대상국가 및 권역 선정 (5개국 및 1개 권역)

본 연구는 중남미 전체 지역을 중미 및 카리브해 연안 지역과 남아메리카 지역 등 2대 권역으로 구분하고, 우리 정부가 추진하는 중점지원대상국 콜롬비아, 페루, 볼리비아, 파라과이, 그리고 중미 국가인 과테말라를 더해 총 5개 중점지원대상국을 선정하여 집중적인 조사·분석 연구를 수행하고자 한다. 특히 이들 5개 국가를 세 가지의 틀 즉 1) 교육체제 및 교육개혁 동향 분석 2) 중장기 교육개발협력 발전계획수립, 3) 교육협력 시범사업 실행 등에 대한 포괄적, 체계적, 실천적 제언을 포함하는 종합연구과제로 추진하고자 한다. 또한 이 과정에서 중남미지역에 대한 종합적 이해를 위해 권역에 대한 연구를 병행하였다.

연구대상 권역 및 국가는 중남미 중점지원 대상 5개국 및 OEI를 중심으로 하는 권역 협력을 대상으로 하면서, 국무총리실 선정 중점협력 국가에 대한 정보 및 한국국제협력단 (KOICA, 이하 KOICA)의 해외 원조 사업 추진 상황을 종합적으로 고려하여 5개국을 선정하였다.

〈표 Ⅰ-2〉 연구대상국가 선정

국무총리실 개발협력위원회 선정 (4개국)	콜롬비아, 볼리비아, 페루, 파라과이
한국국제협력단(KOICA) 중남미 해외사무소 (8개국)	콜롬비아, 볼리비아, 페루, 파라과이 과테말라, 에콰도르, 엘살바도르, 아이티
본 연구의 중점협력 국가선정 (5개국)	콜롬비아, 볼리비아, 페루, 파라과이, 과테말라

국무총리실 산하 개발협력위원회는 중남미의 중점협력국가로 콜롬비아, 볼리비아, 페루, 파라과이 4개국을 선정하였고, KOICA는 중남미 지역의 콜롬비아, 볼리비아, 페루, 파라과이, 과테말라, 에콰도르, 엘살바도르, 아이티 등 8개국에 해외사무소를 설치하여 해외 원조사업을 수행하고 있다. 이들 국가는 우리나라와의 외교, 경제협력 관계, 수원 방식 및 태도, 국가 거버넌스, 수원국의 사회경제 체제, 성장 잠재력, 기존 원조실적 등을 고려하여 선정된 국가들이다. 또한 국가의 전략적 측면에서 장기적으로 지속발전 가능한 교육개발협력이 필요한 나라라고 할 수 있다.

이러한 측면을 종합하여 본 연구의 중점협력국가로 선정한 5개 국가는 각각의 이유와 의미를 가진다. 예컨대 콜롬비아는 중남미 지역 한국전쟁 참전보훈국이라는 특수한 의미를 가지고 있다. 페루의 경우는 태평양동맹[1]의 중점협력국이며, 볼리비아는 중남미 지역의 '볼리바르적 대안'(ALBA)[2] 회원국가로 특수한 지위와 발전 가능성을 가지고 있기 때문에 선정하였다. 파라과이는 남미 '원뿔지역'[3] 중점협력대상국가라는 점에서 선정되었으며, 과테말라는 중앙아메리카 권역 대표국가이자 KOICA의 현지 사무소가 설치되어 있는 관계로 중미권 교육개발협력의 허브 국가로 선정하였다.

이처럼 중점협력국가를 선정하여 1차 년도에서는 중점 국가 및 권역에 대한 이해를 바탕으로 연구를 추진하고자 한다. 그리고 2차, 3차 년도는 본격적으로 권역별 특성을 반영하여 중앙아메리카(멕시코 중심 남남협력 모색), 카리브해 연안도서국(미국, 프랑스, 국제기구와 협력 모색), 남미 지역 협력(브라질, 칠레, 아르헨티나와의 남남북협력 모색)을 중장기적으로 구현할 수 있는 체제를 마련할 것이다.

1) 태평양동맹은 중남미 APEC 회원국인 멕시코, 페루, 칠레와 함께 콜롬비아가 2013년에 새롭게 결성한 경제연합체이다.

2) '볼리바르적 대안'은 베네수엘라의 차베스 전 대통령이 주도하여 쿠바, 볼리비아, 에콰도르 등이 참여한 반미 성격의 중남미 기구이다(피터 H. 스미스, 2010: 493-495).

3) 주로 지리학 연구 분야에서 남미 아르헨티나, 우루과이, 파라과이, 볼리비아, 브라질 남부 지역 등을 포함한 지역이 대략 원뿔 모양으로 생긴 것을 비유하여 지칭한다.

4 연구의 방법

가. 문헌 분석

문헌분석은 주로 중남미지역의 교육현황과 교육개발협력 수요를 분석하기 위한 기초적 방법으로 활용하였다. 그런 측면에서 개발협력 및 교육개발협력 분야에서 오랜 기간 연구를 진행해온 국제기구 및 지역협의체 국제기구, 중남미 지역협의체, 외교부 및 교육부, 기재부 등의 정부부처, 경제인문사회연구회 산하 연구기관, 대학 등에서 연구된 관련 선행 문헌들을 분석하여 연구 문제와 방법을 확인하고, 연구 결과 등을 비교·검토하였다.

그리고 문헌분석은 연구방법을 체계화하기 위해 아래와 같은 분석틀을 토대로 진행하였다. 우선 거시적 차원(Macro level)에서는 국제 개발협력에 대한 전반적인 이슈와 흐름을 살필 수 있는 문헌을 분석하였다. 다음으로 중시적 차원(Messo level)에서는 교육 분야의 개발협력을 다루는 문헌을 분석을 진행하였다. 마지막으로 미시적 차원(Micro level)에서는 특정 국가 혹은 권역의 교육개발협력에 관련된 문헌을 조사하였다.

〈표 Ⅰ-3〉 문헌 분석을 위한 틀

구분		국제기구 및 지역협의체	국가 단위
개발협력 (Macro)		- 권기수 외(2008)	- 국제개발협력위원회(2013a, b, c) - 국제개발협력위원회(2012) - 권기수 외(2012)
교육개발협력 (Messo)		- World Bank(2011) - 윤종혁(2012a)	- 윤종혁(2012a)
지역 교육개발협력 (Micro)	권역 협력	- IDB(2011)	- 이석희 외(2007~2009) - 이석희 외(2010~2012)
	국가별 협력	- OECD(2011)	- 윤종혁 외(2012b)

나. 현지 조사

중점 5개국의 질적 수요조사를 위하여, 과테말라, 볼리비아, 파라과이, 페루 등 중남미 현지 조사를 수행하였다. 세부적으로 교육협력 사업을 담당하는 기관 방문, 협력사업 추진과정 관찰, 전문가 심층 면접조사를 통해 본 연구의 다면 분석을 실시하고 중점 추진 의제를 발굴하였다.

특히 본 연구는 인터뷰 조사방법(interview based research method)을 채택하고 포커스 그룹 면

담조사와 집단별 현지 심층 면담조사를 실시하였다. 면담조사는 기본적으로 현지방문 기간에 진행하였고, 국가별 현지 협력연구진을 통하여 피면담자 선정과 면담 일정을 구성하였다.

〈표 Ⅰ-4〉 해외사례 조사 분석 기준과 세부 조사영역

분석기준	주요 연구 영역			문항형태
비전과 목표	권역 차원의 개발협력 비전 및 목표, 개발협력의 기본 방향			개방형
	교육 계획(교육 개발 전략, 정책, 대상)			개방형
현황 및 수요 분석	정치, 경제, 사회문화적 환경			개방형
	교육현황 및 교육개발협력 현황			개방형
	교육 개발협력 분야	교육 일반		폐쇄형
		기초 교육		
		중등 교육		
		고등 교육		
		직업 기술 교육		
		기타		
	효과적인 교육개발 협력유형	[Hardware] 시설 신축 및 개보수		폐쇄형
		[Hardware] 물자 및 재정 지원		
		[Software] 인력 양성		
		[Software] 시스템/프로그램 개발		
		[Software] 연구		
		[Software] 정책		
		[Software] 단기적 정보교류		
	긴급하고 중요한 교육협력 과제			개방형
추진 체계 및 모니터링	교육개발 협력 체제	수원국 주도	교육 ODA 계획(교육 ODA 개발 전략/정책/대상)	폐쇄형
		원조 일치	교육 ODA 비율(규모)	폐쇄형
			주요 공여 국가/기구	
			교육 분야의 유사 프로젝트 실행 조직의 수	
			교육 분야의 비구속성 원조 비율	
		원조 조화	프로그램 기반 접근 맥락에서 제공된 교육 ODA 비율	폐쇄형
			공동으로 착수된 교육 분야 공여 과제 비율	
			공동으로 착수된 교육 분야 공여 분석 작업 비율	
		결과 중심	교육 분야에서 과정 평가 및 모니터를 위한 성과 틀	폐쇄형

분석기준	주요 연구 영역			문항형태
		상호 책임	교육 이해관계자 간의 정기적 공동 검토 절차	
	교육개발 협력 사업 시행의 문제점 및 애로사항	실행 전 단계	공여자 중심의 프로젝트 준비(공여자)	폐쇄형
			국제 컨설턴트의 질(공여자)	
			공여자 측의 프로젝트 시작을 위한 긴 과정(공여자)	
			프로젝트 설계 불충분(공여자)	
			프로젝트 준비 역량 부족(정부)	
			복잡한 내부 절차: 평가 및 승인(정부)	
			복잡한 내부 절차: 대충 자금 확보(정부)	
		실행 단계	공여자의 지나친 간섭(공여자)	
			국제 컨설턴트의 질(공여자)	
			총 프로젝트 예산 중 국제 컨설턴트 예산의 높은 비율(공여자/정부): 어느 정도가 전체 예산 중 올바른 비율인지?	
			프로젝트 참여자에 대한 재정적 인센티브 부족(공여자/정부)	
			조달: 품질보다 저비용 중시(공여자)	
			공여자 측의 복잡한 절차: 예산 승인(공여자)	
			원조 전달 메커니즘 변화(공여자)	
			프로젝트 관리 역량 부족(정부)	
			공여자 본부 및 현장 지역 사무소 간 권한 배분 부족(공여자)	
	효과적인 교류협력 방안			개방형

〈표 Ⅰ-5〉 현지 전문가 면담*

국가	일시	면담자	방문기관
과테말라 (과테말라시티)	2013.7	박환보	- 주과테말라 한국대사관 - KOICA 과테말라 사무소 - 과테말라 교육부 - 과테말라 시티 공립초등학교 - OEI 과테말라 - GIZ 과테말라 사무소 - Guazacapan, Santa Rosa 공립초등학교 및 보건소 부설 보육시설 - University of San Carlos - JICA 과테말라 사무소 - INTEPCAP ICAT 센터 - 과테말라 시티 사립여자중고등학교

국가	일시	면담자	방문기관
			- 과테말라 시티 사립유치원 - San Juan del Obispo 지역 공립초등학교
볼리비아 (라파즈)	2013.7	황원규, 김진희	- 볼리비아 부통령실 - 주볼리비아 한국대사관 - KOICA 볼리비아 사무소 - 볼리비아 교육부 - UMSA - CIDE - OEI 볼리비아 - UNICEF 볼리비아 사무소 - Campaign for the Right to Education - UNIBOL 대학교
파라과이 (아순시온)	2013.8	유성상	- 파라과이 의회 - 파라과이 교육문화부 - 파라과이 외교부 - 주파라과이 한국대사관 - KOICA 파라과이 사무소 - 주파라과이 한국교육원 - EU 파라과이 사무소 - 세계은행 파라과이 사무소 - OEI 파라과이 사무소 - 파라과이 CSOs (JPE, PYEDU, OMAPA) - National University of Asuncion - Catholic University of Asuncion - Christian Children’s Funds of Canada(CCFC) - Development Institute - Cerro Poty Indigenous School
페루 (리마)	2013.6	이석희, 이진상	- 페루 교육부 - 주페루 한국 대사관 - KOICA 페루 사무소 - 세종학당 - 리마 교육청 - SENATI - GRADE - OEI 페루 사무소 - CTIC
파나마 (파나마시티)	2013.9	윤종혁, 박주형	- OEI 교육장관회의 - 주파나마 한국 대사관

* 피면담자 목록은 부록 참고

1) 포커스 그룹 면담(Focus Group Interview: FGI)

집단 면담 조사는 수원국 및 공여국, 그리고 각계의 입장을 모두 고려할 수 있다. 특히 파리선언 및 아크라 행동계획의 5대 원칙인 주인의식, 일치성, 조화, 성과관리, 그리고 상호책임성을 한자리에서 논의할 수 있어 효과적이라고 할 수 있다. 피면담자는 중남미 대상 국가별 학계, NGO, 그리고 국제기구와 같은 국제교육 및 인재개발협력의 주체가 되는 그룹을 대표하는 전문가 및 실무자로 구성하여 면담을 진행하였다.

2) 심층 면담

심층 면담은 정부, 학계, NGO, 국제기구 등과 같은 그룹별 최소 한 명에서 3명으로 포커스 그룹 면담에 참여한 피면담자를 포함하여 실시하였다. 심층 면담은 포커스 그룹 면담의 조사항목과 내용을 기본으로 하여, 추가적으로 과제별 실행계획서 작성에 필요한 내용과 구체적 평가항목, 그리고 현재 진행되고 있는 유사 개발협력 과제를 알아보는 형식으로 진행하였다.

3) 공여기관 방문

대상국가와의 교육개발협력 사업을 추진하는 기관과 교육과학기술협력 관련정부기관(교육부, 과학기술부, 관련 정부부처), 대학, 비정부조직 등을 방문하여 대상사업의 추진과정과 애로사항 청취, 네트워크 및 연구 파트너십 구축을 논의하였다.

가) 협력사업 추진과정 관찰(Observation)

KOICA, EDCF 등 교육개발협력 추진현장을 방문하여 운영과정을 관찰하고 애로사항 청취.

나) 전문가 심층 면접조사(In-depth Interview)

기관 전문가를 대상으로 한국의 대 중남미 교육개발협력사업이 지닌 성과, 문제점 개선, 협력과제 등에 관한 심층 면접조사(interview)를 실시하여 교육협력의제 발굴.

4) 현지조사

현지 기관 방문은 현지 면담조사와 동시에 수행하였다. 포커스 그룹 면담에 이은 그룹별 심층 면담은 관련 현지 기관에서 진행하였다. 예를 들어, 정부 관련 피면담자와의 면담은 교육부 또는 관련

정부 부처에서 진행함으로써, 심층 면담뿐 아니라 그 기관의 고유한 분위기를 연구자가 관찰하고, 관련 자료를 추가적으로 획득하였다.

가) 협력사업 추진 현황 조사

수원국의 교육협력사업 현장을 방문하여 추진현황을 관찰하고 애로사항 청취.

나) 현지전문가 심층 면접조사(Depth Interview)

현지 전문가들을 대상으로 우리나라와의 교육개발협력사업이 지닌 성과, 문제점 개선, 협력과제 등에 관한 심층 면접조사(interview)를 실시하여 교육협력의제 발굴.

다. 정책 포럼

관련 분야 전문가를 대상으로 전문가회의 및 정책포럼을 개최하여 중남미 권역 및 중점 5개 개발도상국가와의 교육협력에 관련한 의견을 광범위하게 수렴하여 연구의 방법과 내용을 협의하고, 교육개발협력과제에 관한 의견을 수렴하였다.

5 연구의 제한점

본 연구는 3개년 동안 진행될 중남미 권역 개발 도상국가 및 권역의 종합적인 교육개발협력전략을 수립하고 사업을 발굴하는 연구의 제1차 년도 연구이다. 기초연구를 통해 중남미 권역의 사회경제적 배경과 교육환경을 분석함으로써 향후 진행될 국가 및 권역별 수요분석연구와 교육개발협력과제 모듈화 작업의 토대가 되는 자료를 제시하는 것을 목표로 하였다. 이러한 목표를 달성하기 위한 정책연구를 추진하면서 몇 가지 연구의 한계점이 있음을 미리 밝히고자 한다.

첫째, 중남미 지역 연구 자료의 부족으로 인해 연구진행 과정에서 어려움이 있었다. 중남미 지역은 최근까지 경제적 측면이나 외교적 측면에서 한국의 큰 관심의 대상이 되지 않았다. 근래에 칠레, 페루, 콜롬비아와의 자유무역협정(Free trade agreement)을 체결함으로써 한국과 중남미 국가 간의 교역량이 증가하고 한국의 대기업들이 중남미 국가들로 진출하는 등 중남미지역과의 교류가 확대되고 있으나, 학술적으로 심도 있게 진행된 중남미 지역 관련 연구와 자료는 매우 드문 상황이다. 중남미지역과 관련된 대부분의 자료는 중남미에 진출한 한국의 외교기관이나 공공기관(KOICA,

KOTRA 사무소 등)에 의해 생산된 것이 대부분이며, 대학이나 연구기관에 의해 면밀하게 분석된 자료들은 매우 제한적이었다. 특히 교육 분야의 경우는 연구자료가 더욱 부족한 실정이다. 이는 국내의 중남미 전문 연구기관이 부족하고, 이미 존재하는 연구기관의 관심이 대부분 경제나 역사, 사회, 정치적 영역에 한정되어 있기 때문이다. 그래서 본 연구는 중남미지역의 교육관련 연구자료 부족을 극복하기 위해 대 중남미 전통 공여국인 영미권 국가들(미국, 캐나다, 영국 등)의 개발협력 전문기관이나 국제기구의 연구 자료를 활용하여 연구를 진행하였으나, 한계를 극복하는데는 많은 어려움을 겪었다.

둘째, 중남미의 대부분 국가들은 스페인어를 공용어로 활용하고 있기 때문에, 연구진이 중남미 권역이나 개별 국가에 관한 원 자료를 수집하고 분석하는 데에 한계가 있었다. 일부 중요 문서의 경우 번역을 통해 연구진들이 공유하는 방법을 활용하였지만, 5개나 되는 연구대상국가와 권역 전체에 관한 방대한 자료를 모두 번역하는데 한계가 있었다. 또한 해당 국가를 방문해 현지조사를 진행하는 과정에서도 교육 분야와 관련된 전문지식을 갖춘 통역 인력을 확보하기가 어려웠으며, 이로 인해 면담을 진행하는 과정에서 심층적인 정보를 구하기가 힘들었다.

셋째, 중남미 지역을 동일한 권역으로 정의하기에는 지역별 특성이 다르다는 문제가 있었다. 통상적으로 중남미 지역의 대상은 중미의 일부 국가와 남미 국가들을 포함한다. 영미권에서는 Latin America라는 표현을 쓰는 국가들을 중심으로 교육개발협력이 논의되고 있다. 하지만, 중남미 지역에는 북중미의 멕시코가 포함되며 카리브해 연안의 도서국가들도 포함된다. 그러나 본 연구에서는 이러한 국가들을 연구대상에 포함시키지 않았다. 중남미 권역을 분석한 대부분의 자료들이나 연구도 멕시코와 카리브해 연안 국가들을 제외했기 때문에 특별한 경우를 제외하고는 이런 국가들은 분석대상에 포함하지 않았다. 하지만, 향후 2차, 3차 연구를 진행함에 있어서 카리브해 연안에 대한 논의를 포함할 필요성이 있는지는 더욱 검토할 필요가 있다. 카리브해 국가들 중에는 아이티(Haiti)처럼 지진, 허리케인 등의 자연재해로 인해 국제사회의 원조가 급증한 국가군, 또는 이미 오랜 기간에 걸쳐 한국의 원조대상국이었던 도미니카 공화국과 자메이카 등이 포함되어 있다. 또한 사회주의 국가이긴 하지만 카리브해 국가들에 큰 영향을 미치고 있으며 교육 분야에서는 중남미 국가들 중 가장 높은 교육 성취도를 보이고 있는 쿠바를 포함한다. 향후 연구진행 과정에서 중남미 권역을 좀 더 세분화하여 접근할 것인지를 결정해야 한다.

넷째, 우리 정부는 2013년까지 본 연구에 포함된 5개국 중 과테말라를 제외한 4개국의 국별협력전략이 마련하였다. 그 중 교육 분야가 독립적으로 중점 협력 영역으로 제시된 중남미 국가가 없다는 점은 연구의 외부 환경 측면에서 위협요인으로 남아있다. 본 연구가 진행되는 도중에 발표된 중점지원 대상 4개국의 국별협력전략을 보면 교육이 다른 중점협력 영역의 수단적인 요소로 활용되고

있음을 알 수 있다. 그러므로, 본 연구는 앞으로 독자적인 방식으로 교육 분야 개발협력 전략 및 과제를 발굴하고, 이를 정책적으로 활용하여 개발협력분야 전체적으로 가져올 수 있는 파급효과 등에 대해 비판적으로 분석해야 한다. 특히, 현실을 반영하여 교육개발협력 과제를 제시함에 있어서 교육 분야 사업을 개별적으로 제시하는 것보다는 오히려 타 영역과의 연계를 높이는 방안에 대해서도 향후 진행될 2, 3차년도 연구에서 좀 더 심도있는 검토가 필요할 것이다.

Ⅱ

중남미 교육개발협력 추진배경

1. 교육개발협력의 개념 및 유형
2. 선행연구 분석
3. 중남미 교육개발협력의 주요쟁점
4. 중남미 교육개발협력 환경에 대한 개괄적 이해

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅱ 중남미 교육개발협력 추진배경

1 교육개발협력의 개념 및 유형

한국의 교육 분야에서 추진하고 있는 ODA 사업을 통틀어 흔히 '교육 ODA(Education ODA)'라는 용어를 사용하고 있으며, 국제사회에서는 이를 '국제 교육개발 및 협력(International educational development and cooperation)'혹은 '국제 교육협력(International educational cooperation)'이라고 지칭한다(윤종혁 외, 2012a: 20, 27-31). 국제 교육개발 및 협력은 공동의 교육목표를 달성하기 위해 두 개 이상의 국가 혹은 기관이 협력하는 것을 의미한다(McKenzie 외, 2008). 본 연구는 보고서 집필을 효율적으로 운용하고, 인도주의적 지원과 국가 주도의 개발협력을 포괄적으로 아우르는 측면에서 '교육 ODA'와 '국제 교육개발 및 협력'을 동일한 의미의 '교육개발협력'으로 정의하였다.

교육개발협력에서 교육에 대한 관점은 크게 인간의 기본적인 권리로서의 측면과 빈곤퇴치 및 경제성장의 측면 두 가지로 나뉜다(윤종혁 외, 2012a: 27-28). 첫째로, 인도주의적 측면에서 교육은 1948년에 발표된 세계인권선언에 인간의 기본적인 권리, 개인의 발전과 세계평화의 수단으로 명시되어 있다. 이러한 관점은 특히 UN에서 진행 중인 MDGs나 UNESCO의 EFA에 제시되어 있다.

〈표 Ⅱ-1〉 세계인권선언(26조)

1. 모든 사람은 교육을 받을 권리를 가진다. 교육은 최소한 초등 및 기초단계에서는 무상이어야 한다. 초등교육은 의무적이어야 한다. 기술 및 직업교육은 일반적으로 접근이 가능하여야 하며, 고등교육은 모든 사람에게 실력에 근거하여 동등하게 접근할 수 있어야 한다.
2. 교육은 인격의 완전한 발전과 인권 및 기본적 자유에 대한 존중심을 강화는 것을 목표로 한다. 교육은 모든 국가, 인종 또는 종교 집단 간에 이해, 관용 및 우의를 증진하며, 평화의 유지를 위한 국제연합의 활동을 촉진하여야 한다.
3. 부모는 자녀에게 제공되는 교육의 종류를 선택할 우선권을 가진다.

출처: 윤종혁 외(2012a) 27쪽에서 재인용

〈표 Ⅱ-2〉 MDGs와 EFA

MDG 2	MDG 2: 보편적 초등교육의 달성 MDG 2-a : 2015년까지 전 세계 모든 아동들이 초등 교육 전 과정을 이수하도록 한다.
EFA 6	모든 이를 위한 무상 초등교육을 제공한다.

출처: 윤종혁 외(2012a) 28쪽에서 재인용

두 번째는 빈곤퇴치 및 경제성장의 관점에서 교육을 바라보는 관점이다. 교육과 경제성장은 세 가지 측면에서 연관성을 지닌다. 1) 미시적 관점에서 교육은 인적자원 개발을 통해 노동 생산력을 증가시켜 경제적 성장을 이룰 수 있다. 2) 교육은 새로운 지식과 기술개발을 촉진해 혁신적 경제역량을 제고함으로써 경제발전을 지원한다. 3) 교육은 지식과 기술의 보급을 활성화시킴으로써 새로운 지식과 기술의 습득을 촉진해 경제성장을 지원한다(Hanushek & Woessmann, 2008). 또한 적절한 교육시스템은 경제 환경의 발전으로 이어져세계화 및 기술의 발전, 일자리 창출을 촉진한다. 즉, 교육을 빈곤퇴치 및 경제성장과 연관시켜 바라보는 관점에서는 개인의 역량을 강화함으로써 노동생산성을 제고하는 것을 주요 목표로 삼고 있다. 특히 한국이나 싱가포르, 대만과 같이 단기간에 눈부신 경제성장을 이룬 국가발전 사례를 분석하는데 이러한 교육의 역할이 강조되어 왔다. 이러한 관점에서 특히 주목해야 할 것은 교육의 양적발전 뿐 아니라 질적 발전이 매우 중요한 역할을 하고 있다는 것이다. 특히 중남미지역의 경제성장이 지금까지 미약했던 이유를 교육의 질적 발전이 양적 발전과 적절히 병행되지 않았던 것에서 찾자는 논의가 진행된 바 있다(Londoño, 1996).

교육개발협력의 유형은 일반적으로 세 가지로 구분된다. 첫째는 교육 인프라 구축 등 물적 기반 확보, 둘째는 프로그램 제공, 마지막으로 인적교류이다(윤종혁, 2012: 4-8). 물적 기반확보의 경우 학교 시설 건립이나 기자재 지원 등의 교육 인프라 구축의 차원으로 진행되며, 이는 특히 시설이나 물적 자원 부족으로 고생을 겪고 있는 최빈국에 특히 중요한 부분이다. 프로그램 제공의 경우 소프트웨어적인 측면에서 교육정책 컨설팅이나 교육 프로그램 지원 등을 의미한다. 프로그램 제공은 현재 국제사회에서 가장 강조되고 있는 유형이다. 마지막으로 인적교류 유형은 전문가 파견이나 연수 프로그램의 형태로 운영된다.

이러한 유형분류 외에 McKenzie는 다음과 같이 교육개발협력의 유형을 분류한 바 있다(McKenzie, 2008).

〈표 Ⅱ-3〉 McKenzie 외(2008)의 국제교육협력의 유형 분류

구분	내용
인적교류 (People Exchange)	- 교육 교류협력의 가장 고전적 형태로 개인적 교류를 수반 - 장학금, 현장방문, 교육과정 프로젝트 및 연구협력을 통한 학생, 교사, 연구자, 행정가의 국제 교류 - 인적교류를 촉진하는 메커니즘 및 네트워크
초국가적 교육 (Transnational Education)	- 여러 국가에 의한 교육기관 및 센터 공동운영 및 자금 지원 - 현지 파트너와 공동으로 해외 분교 설립 - 해외 원격교육
정보교류 (Information Exchange)	- 성공적 교육 교류협력을 위한 주요 요소로 정보센터(information clearing house) 설립을 포함 - 국가 간 교육참여 및 성취에 대한 비교 지표(예: OECD Education an a Glance) - 지속적 국제 데이터 수집을 위한 노력을 포함(예: SEAMEO(Southeast Asian Ministers of Education Organization) 지역 센터, AUN(ASEAN University Network), EURYDICE(European Union s Information Network on Education in Europe)
제도개혁 (Regulatory Reform)	- 다른 유형의 교육적 교류를 가능하게 하는 법률적 행정적 체계 - 질 보장을 위한 자격 인증 및 학점 교류의 허용을 위한 다자간 협정을 포함(예: EU에서의 볼로냐 프로세스 및 리스본 협약) - 국가 간 질 보장 메커니즘 설립(예: 고등교육 질 보장을 위한 유럽 네트워크), 국가 간 학생 및 유자격자 교류를 위한 규제 개혁 등 - 특정 지역에서 교육 및 유자격자에 대한 단일 시장 형성에 필수적임
개발협력 (Development Partnership)	- 저개발 국가의 교육강화를 위하여 선진 파트너와의 협력을 통해 두 개 이상의 국가가 체계적 관계(MOU 등)하에서 실시하는 개발 협력. - 주로 재정적 지원보다는 기술적 협력과 관련됨

출처: McKenzie(2008), p28

교육개발협력을 이해하는 사업 분류 역시 고찰할 필요가 있다. 일반적으로 교육개발협력의 차원에서 진행되는 사업의 경우 다음의 〈표 Ⅱ-4〉와 같이 분류할 수 있다. 이는 OECD DAC에 의한 사업 분류로, 교육을 크게 교육일반, 초등교육, 중등교육, 고등교육으로 구분하였다. 교육일반은 교육단계가 불특정한 경우에 사용되며, 교육정책 및 행정관리, 교육시설 및 연수, 교원 연수, 교육연구로 나뉜다. 초등 교육은 교육 제도의 체계상 가장 먼저 받는 교육으로서의 초등교육, 아동과 성인을 위한 기초 생활 기술, 유아 교육으로 나뉘며, 중등 교육은 중학교 및 고등학교 수준의 중등교육과 직업 훈련으로 나뉜다. 마지막으로 고등 교육은 대학 및 전문대학 수준의 고등교육 및 전문기술자·관리자 훈련이 포함된다.

〈표 Ⅱ-4〉 OECD DAC의 교육개발협력 사업 분류

구분		내용
교육일반 (Education, level unspecified)	교육 정책 및 행정 관리 (Education policy and administrative management)	- 교육 분야 정책, 계획, 프로그램 - 교육부 및 교육 행정, 관리 시스템 지원 - 기관 역량 강화 및 자문 - 학교 운영 및 거버넌스 - 교육과정 및 교재 개발 - 기타 교육 활동
	교육 시설 및 연수 (Education facilities and training)	- 교육 시설, 장비, 기자재 - 교육에 대한 보조적 서비스(편의 시설, 교원 숙소) - 언어 훈련 - 콜로키엄, 세미나, 강연 등
	교원 연수 (Teacher training)	- 교원 연수(교육 단계가 불특정일 경우) - 직전 연수 및 현직 연수 - 교원연수 교재 개발
	교육 연구 (Educational research)	- 교육 효과성, 적합성 및 질에 관한 연구 - 체계적 평가와 모니터링
초등 교육 (Basic Education)	초등 교육 (Primary education)	- 공식 및 비공식 초등 교육 - 교육제도의 체계상 가장 먼저 받는 교육 - 학습 자료 보급
	아동과 성인을 위한 기초 생활 기술 (Basic life skills for youth and adults)	- 아동 및 성인의 기초생활기술 습득을 위한 공식 및 비공식 교육 - 문해 및 수리 교육
	유아 교육 (Early childhood education)	- 공식 및 비공식 취학전 교육
중등 교육 (Secondary Education)	중등 교육 (Secondary education)	- 중학교 및 고등학교 수준에 대한 교육제도의 체계상 두 번째 받는 교육
	직업 훈련 (Vocational training)	- 기초 직업 훈련 및 중등 수준의 기술 교육 - 직업 현장 방문 교육 - 견습 - 비공식 직업 훈련
고등 교육 (Post-secondary Education)	고등 교육 (Higher education)	- 대학, 전문대학(colleges), 폴리테크닉(polytechnics)의 학위 프로그램 - 장학금 제도
	전문 기술자 및 관리자 훈련 (Advanced technical and managerial training)	- 전문 수준의 직업 훈련 및 현직연수

출처: http://www.oecd.org/dac/stats/education.htm에서 2013.10.1. 검색

2 선행연구 분석

지금까지 중남미 교육에 대한 협력방안 등을 모색한 연구는 극히 예외적인 경우를 제외하고는 아주 드문 편이다. 최근 중남미 지역에 대한 관심을 바탕으로 한 일부 연구들이 중남미 지역에 대한 전반적인 개발협력 관점에서 교육협력 과제를 일부 제시한 경우는 있었다. 하지만, 본 연구와 같이 중남미 권역에 대한 전반적인 분석을 통해 교육개발협력 방안을 제시할 뿐만 아니라 국무총리실 산하 개발협력위원회에서 결정된 중점협력국인 중남미 4개국(콜롬비아, 페루, 볼리비아, 파라과이)에 대한 국가별 교육개발협력 전략을 수립하는 연구는 진행되지 않았다. 대부분의 선행연구들은 일부 국가를 대상으로 한 경제협력 연구 등이었다.

본 연구와 관련하여 분석된 주요 선행연구들로서는 세 부류의 연구들이 있다. 교육개발협력모형 구축 연구, 권역 및 국가별 교육개발협력방안 연구, 중남미 지역의 교육협력방안 연구 등이 그것이다.

가. 교육개발협력모형 구축 연구

먼저, 개발협력 모형을 개발하는 측면에서 교육 분야의 특수성을 어떻게 반영되어야 하는지를 분석한 연구들이 있다. 개발협력을 추진하는 과정에서 교육 분야 이외의 다른 분야(보건, 복지 등) 역시 고려되어야 할 특수성이 있다. 그러나 교육 분야의 경우 교육투자효과가 단기적이지 않다는 점, 교육은 독립적일 뿐만 아니라 다른 사회전반적인 현상들과 관련된다는 것, 인간의 삶에 장기적으로 영향을 미친다는 점(Psacharopoulos, 1995) 등이 교육개발협력에서 신중히 논의되어야 한다.

중남미 지역의 교육개발협력 방안을 마련하기 위해서는 교육 분야의 특수성이 반영된 한국형 교육개발협력 모델에 대한 분석이 선행되어야 하는데 한국교육개발원에서 진행된 일련의 연구들은 이를 잘 보여주고 있다. 이찬희 외(2008)의 '한국형 교육개발협력 모델 구축 연구' 및 이찬희 외(2009)의 '한국형 교육개발협력 추진전략 연구', 그리고 윤종혁 외(2012a)의 '한국의 교육ODA 실천전략 연구' 등은 본 연구에서 중남미 지역 및 국가들과 교육개발협력 방안을 구축할 때 필요한 요소들을 알려주고 있다.

한국의 과거 발전경험을 분석한 이찬희 외(2008)의 연구는 한국의 교육개발협력의 비교우위 분야들을 제시하고 있다. 한국교육이 국가발전 과정에서 핵심적 영향을 미친데 기여한 정책들로서 국가발전전략으로서의 교육정책, 초·중등· 고등교육의 보편화 정책, ICT를 활용한 교육정보화 정책, 교육재정의 확보 및 효율적 운영방안, 산업화와 직업훈련을 통한 교육과 노동시장의 연계 등을 분석하였다. 또한 성공적인 교육개발협력을 위하여 사업대상국의 충분한 지식을 토대로 국제사회의 지

원 방향 및 수원국의 발달단계와 의지를 종합적으로 고려해야 됨을 밝혔다. 연구에서 제시된 한국적 맥락을 반영한 교육개발협력 과제들은 본 연구에서 중점과제들로 활용될 수 있다. 또한 해당 지역 및 국가에 대한 포괄적인 이해를 바탕으로 교육개발협력방안을 수립해야한다는 제언을 통해 본 연구는 교육 분야 이외의 폭넓은 사회, 경제적 측면에서 분석 대상국가들을 이해하려고 노력하였다.

이찬희 외(2009)의 연구는 보다 구체적으로 분야별 교육개발협력사업의 추진전략을 제시하고 이를 개발협력적 관점에서 분야별 추진전략과 구체적인 프로젝트의 내용을 제시하였다. 교육단계별 추진전략과 더불어 교육정보화 및 지역교육·훈련 영역에서의 전략을 제안하였다. 특히, 교육과정 및 교과서 개발 분야와 교원정책 분야에 대한 추진전략을 과거 한국의 경험을 토대로 수립하였다. 또한 한국의 국가재건 시기에 외국으로 받은 차관의 효과성을 분석하고 어떤 요인에 의해 차관이 다른 국가에서와는 다르게 효과적으로 활용되었는지를 설명하였다. 이 연구는 중남미 지역 및 국가들에 대한 교육개발협력방안을 수립함에 있어서 보다 구체적으로 모듈을 개발할 때 직접적인 도움이 될 수 있다. 마지막으로, 윤종혁 외(2012a)는 '한국의 교육ODA 실천전략 연구'를 통해서 한국의 교육개발협력의 원칙과 전략을 제시함으로서 중남미 지역 교육개발협력모델을 개발하는데 영향을 미치고 있다. 윤종혁 외(2012b)는 한국의 교육개발협력은 기초교육을 중심으로 범주류화 협력 원칙에 따라 다른 분야와의 공동사업의 필요성도 강조하였다. 이와 더불어 국가에서 지정된 중점협력국 이외에 권역별로 일정 수(3개 국가) 이내의 국가들을 대상으로 교육 분야 선정사업을 진행할 필요성이 있다고 제안하였다.

나. 권역 및 국가별 교육개발협력방안 연구

본 연구 이전에 경제인문사회연구회의 협동연구차원에서 다음과 같은 선행연구가 이루어졌다. 지난 2007~2009년에 이루어진 [아시아개발도상국가의 교육협력에 관한 연구]((Ⅰ·Ⅱ·Ⅲ)(이석희 외, 2007~2009)는 아시아 지역 개발도상국가와의 교육 및 과학기술협력에 관한 연구의 일환으로 수행하였다. 그리고 2010년~2012년에 이루어진 [아프리카 개발도상국가와의 교육·과학기술 협력에 관한 연구](Ⅰ·Ⅱ·Ⅲ)(이석희 외, 2010~2012)는 아프리카 지역의 개발도상국가를 대상으로 교육협력에 관한 연구로서 이루어졌다. 두 연구는 비록 본 연구와 다른 지역을 대상으로 하고 있다는 차이에도 불구하고 본 연구에 큰 영향을 미쳤다. 국별 접근뿐만 아니라 권역별 접근이 필요하다는 점과 해당 지역에 대한 연구에서 필요한 요소로서 교육 이외의 광범위한 사회, 경제적 배경에 대한 고려가 있어야 한다는 점을 강조하고 있다.

아시아 지역 및 중점협력국가들을 대상으로 이석희 외(2007~2009)는 교육협력방안을 수립하기

위한 연구를 진행하였다. 2010년 기준으로 아시아지역 중점협력대상국인 몽골, 베트남, 인도네시아, 캄보디아 및 라오스와 중점협력국은 아니지만 많은 교육개발협력이 진행되었던 중국 그리고 중동·CIS 지역의 우즈베키스탄의 교육현황을 분석하고 교육개발협력 전략 및 과제를 제시하였다. 중남미 연구는 아시아연구와 같이 3개년 협동연구로 수행되고 중장기 협력방안을 작성한다고 하는 점에서 같지만, 국별 지원전략만이 아니라 교류협력에 관하여도 대안을 검토하고, 권역협력에서 남남협력을 지원하기 위한 삼각협력방안에 관하여도 검토하게 된다는 점에서 차이가 있다.

이와 유사하게 3년 동안 아프리카 지역 중점 지원대상국 및 권역을 대상으로 진행된 연구에서 이석희 외(2010~2012)는 중점협력국인 나이지리아, 에티오피아, 콩고민주공화국과 중점협력국이 아닌 이집트, 탄자니아를 대상으로 교육 및 과학기술 현황 분석을 통해 협력방안을 제안하였다. 특히, 2차년도 연구부터는 이집트를 제외하고 아프리카 지역 협력기구인 아프리카 교육발전협의회(ADEA)와의 권역별 협력방안을 제안하기도 했다. 아프리카연구와 본 연구는 연구대상과 연차별 연구내용면에서 기본적으로 같은 취지에서 연구하게 된다. 그러나 양 연구는 다음과 같은 차이가 있다. 첫째, 연구대상국가 및 권역에서 양 연구는 차이가 있고, 연구내용면에서 아프리카 연구가 공적개발원조에 중점을 두는데 비하여, 중남미 연구는 공적개발원조는 물론 교류협력에도 중점을 두게 될 것이다. 특히 중남미 연구는 중미와 남미로 구분되어 있으므로 권역 면에서 2개 권역에 걸쳐 연구하게 되고, 중남미는 아프리카 국가에 비하여 교육 및 경제적으로 다소 발전되어 있으므로 남남협력 및 삼각협력의 관점에서 협력연구가 이루어질 것으로 예상된다.

본 연구는 아시아 및 아프리카 두 지역 연구의 연구방법과 성과를 바탕으로 보다 진전된 방식으로 연구를 추진한다는 점에서 의의가 있다. 이는 아프리카, 아시아 두 선행연구에 비해 연구의 분석틀과 연구방법을 다각화한다는 점에서 진전을 이루고 있다. 예를 들어 기존의 두 연구가 수행한 개발도상국의 교육제도에 대한 기초연구 성과를 바탕으로, 본 연구는 국제비교교육 연구의 준거분석틀을 개방형, 주제형으로 분류할 예정이다. 개방형 교육비교 연구에서는 일반적인 교육체제 분석을 수행하고, 주제형 분석에서는 각 영역별, 분야별로 세부 영영을 나누어서 중남미 국가의 교육체제를 다면 분석할 것이다. 또한 연구방법상 기존 연구에서는 주로 한국과 수원국 간의 양자간 협력 채널에 집중하였다. 그런데 본 연구는 국제기구, 중남미 권역기구 등 다자간 개발협력 채널을 가동할 계획이다. 다시 말해 두 선행연구가 권역별 연구에서 각 지역의 단체(ASEAN, AU, ADEA) 등과의 협력관계 속에서 이루어졌는데 비해, 본 연구는 지정학적 권역에 걸쳐 연구할 예정이다.

내용적 측면에서도 두 선행연구가 주로 공적개발원조에 중점을 두는데 비하여, 중남미 연구는 공적개발원조는 물론 교육 분야 교류협력을 포괄적으로 발굴하고 프로그램화하는데 중점을 두고자 한다. 그리고 본 연구에서 국별/권역별 교육발전을 위한 남남협력(South-South Cooperation)을 지

원하기 위한 삼각협력(Triangle Cooperation)방안을 적극 검토하게 된다는 점에서 의의가 있다. 이는 2011년 11월 28일~29일 우리나라에서 개최된 OECD DAC의 부산세계개발원조총회(HLF-4)에서도 강조된 개발협력 방향성을 기반으로 하여 본 연구도 전략적으로 수용하여 연구의 질 제고를 위해 기여할 수 있다.

다. 중남미 지역의 교육협력방안 연구

중남미 지역은 아프리카와 일부 아시아 지역과는 다르게 UN이 지정한 최빈국(Least Developed Countries)[4]이 아닌 중소득국에 포함되는 특징을 가진다. 이러한 특징으로 기존의 아프리카나 아시아의 최빈국을 대상으로 개발한 협력모델이 적합하지 않을 수도 있다. 이런 의미로 중남미 지역에 대한 교육 분야 협력을 제시한 선행연구에 대한 분석이 중요하다. 하지만, 중남미 지역에 대한 교육개발협력 사업들이 매우 제한적이었고 개발협력의 측면에서나 국가적 측면에서 다소 도외시되었던 중남미 지역이었기 때문에 교육 분야에 중점을 둔 연구들이 매우 적었다. 이러한 점을 고려할 때 개발협력적 관점에서 중남미에 대한 연구들도 선행연구로 포함되었다.

권기수 외(2008)는 '미주개발은행(IDB: InterAmerican Development Bank, 이하 IDB)을 활용한 대 중남미 경제협력 확대방안'을 통하여 중남미지역과의 종합적이며 구체적인 민관차원의 경제협력방안을 제시하였다. 특히 이 연구에서는 IDB 신탁기금 활용 확대, IDB 조달시장 참여 확대, IDB 차관 활용 활성화 등 경제적 실익을 극대화 할 수 있는 구체적인 방안을 제시하고, 보다 중장기적인 관점에서 IDB를 활용해 대 중남미 개발협력을 강화할 수 있는 다각적인 방안 발굴에 주안점을 두었다.

이러한 목적 달성을 위하여 이 연구에서는 중남미 경제에서 차지하는 IDB 위상을 다각도로 분석하고, IDB 프로젝트에 대한 우리기업의 참여 확대가능성과 유망 진출분야를 분석하였다. 다음으로 2005년 IDB 가입 이후 한국의 IDB를 통한 중남미지역과의 협력을 분석하였고, 사례분석의 일환으로 일본과 스페인의 IDB를 활용한 중남미지역과의 협력사례를 분석하여 시사점을 분석하였다. 이와 같은 분석결과를 토대로 하여 IDB를 활용한 중남미지역과의 민관차원의 단기적, 중장기적 협력 방안과 정책과제를 도출하였다.

이 연구는 국제기구를 활용한 지역(중남미)과의 협력방안을 모색하였다는 점에서 의의가 있다. 즉, 이 연구는 대 중남미 국가들과의 협력 시 국가 간 협력방안을 마련하는 동시에 권역차원에서의 협력방안도 함께 모색할 필요성을 제시하였으며, 국제기구를 통한 협력이 타 국가 및 권역과의 협

4) UN이 1971년 제안한 개념으로 1인당 국민소득과 사회, 경제적 변수들을 고려하여 선정한 국가들을 의미한다. 2012년 현재 48개국이 최빈국으로 분류되고 있다.

력 시 효과적인 수단이 될 수 있다는 점을 시사한다. 단, 이 연구는 경제협력에 한정되어 있으므로 본 연구에서는 중남미에 대한 권역기구(OEI)를 활용한 교육 분야 협력에 중점을 두어 연구를 수행하고자 한다.

이현주 외(2008)는 '한국의 대 중남미 무상원조방안 연구'를 통해 선진 공여국들의 대 중남미 무상원조 사례를 분석하여 한국의 대 중남미 무상원조 개선을 위한 전략을 제시하였다. 이를 위하여 미국, 스페인, 일본, 스웨덴 등 4개국의 선진 공여국의 사례를 대 중남미 ODA의 규모와 비중, 협력대상국 현황, 대 중남미 정책방향 및 지원 분야, 사업형태 등 네 가지에 중점을 두고 분석하였다.

이러한 분석을 기반으로 이 연구는 한국의 대 중남미 무상원조에 대하여 대 중남미 ODA의 규모와 비중, 현행 정책 및 지원 분야, 사업형태, 협력대상국 현황을 다각도로 살펴보고, 대 중남미 원조의 성과 및 개선점, 향후 추진방향 및 지원방안을 제시하였다. 이 연구에서 제시한 대 중남미 무상원조사업의 개선필요사항 및 향후 추진방안은 첫째, 대 중남미 지원의 방향성 확립을 통한 원조사업의 일관성을 확보하고 효과성 제고해야 한다는 것, 둘째, 협력대상국의 '선택과 집중'의 원칙을 강화해야 한다는 것, 셋째, 남남·삼각협력의 활성화 및 한-지역통합체, 다자간기구, NGO 협력관계 활용을 통한 연수사업을 확대하고 질적으로 개선해야 한다는 것 등 3가지이다.

이 연구는 거시적 차원에서의 한국의 대 중남미 무상원조 방향과 원칙들을 제안했다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서 제시한 중남미 무상원조를 위한 원칙들은 본 연구 수행을 위한 지침이 될 수 있을 것이다.

권기수 외(2012)의 중남미 개발수요와 한국의 분야별 ODA 추진방안 연구는 성장 잠재력이 크고 개발수요가 높은 중남미지역을 대상으로 현지 개발수요에 입각하여 중점 협력 분야를 발굴하고 원조 효과성 제고를 위한 주요 정책과제를 도출함으로써 종합적이고 체계적인 ODA 지원 전략을 제시하는 것을 목적으로 수행되었다.

이를 위하여 중남미 지역의 개발협력 환경 및 개발수요를 분석하고, 중남미 ODA 방향과 우선협력분야에 대한 분야별 ODA 확대 방안을 제시하였다. 분석 대상국은 한국의 ODA 중점협력대상국, 높은 개발 잠재력, 한국과의 협력태도 및 의지, 한국과의 경제관계 등을 고려하여 엘살바도르, 온두라스, 파라과이, 볼리비아, 에콰도르, 페루, 콜롬비아 등 7개국을 선정했다. 이들 국가를 중심으로 중남미 국가의 우선지원 분야를 분석하여 환경, 교육 및 훈련, ICT 분야별 한국과의 ODA 협력방안을 제시하였다.

이 연구는 중남미의 개발수요와 협력분야 발굴을 위한 수요분석 방법론과 모형을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 따라서 본 연구 수행 시에도 구체적이고 정량적인 데이터를 바탕으로 협력 수요와 중점 협력분야에 대한 분석 준거를 도출할 필요가 있다.

전적으로 중남미 지역에 대한 연구는 아니지만 중남미 일부 국가에 대한 교육분야 협력방안을 마련한 연구로서 윤종혁 외(2012b)의 연구가 있다. 중점 협력국가별 교육과학기술 협력방안 마련 연구'에서 중남미 국가 중 콜롬비아와 파라과이에 대한 유·무상 국제교육협력 과제가 제시되었다. 해당 국가가 처한 국가현황을 다양한 측면에서 살펴보고 국제사회와 한국과 해당 국가와의 교육협력 사업 추진현황 등을 분석하였다. 구체적인 중점 추진과제로 소외지역에 대한 교육접근성 확대, 직업훈련 강화를 통한 일자리 창출, 우수 인력 양성을 위한 고등 교육 사업, ICT를 활용한 환경친화적 교육환경 구축 그리고 창의성 증진을 위한 교육과정 개편을 제안하였다. 그러나 이 연구는 지원대상국 현장 방문이 제한적으로 이루어진 관계로 국가별 협력과제를 객관적으로 조사하는데 많은 한계를 지니고 있다.

3 중남미 교육개발협력의 주요쟁점

가. 중남미의 통합과 교육개발협력의 쟁점

대체로 중남미 지역은 1492년 콜럼버스가 인도를 찾아 대서양을 횡단한 후 카리브해에 도착함으로써 서방 세계와 접하는 것으로 보고 있다. 이는 당시 유럽 중심의 가톨릭세계가 스페인과 포르투갈을 중심으로 중남미에 접근하는 시발점이 된 것이다. 초창기 중남미 지역은 주로 카리브해 도서국가, 즉 쿠바, 아이티, 트리니다드 토바고 등을 중심으로 스페인과 접촉하였다. 그러나 16세기 이후로는 카리브 도서국가는 물론이고 중앙아메리카는 멕시코, 남아메리카는 페루와 볼리비아 지역을 중심으로 스페인의 식민지로 전락하였다(잰 니퍼스 블랙 편, 2012: 117-126).

당시 스페인과 포르투갈의 식민지였던 이른바 '라틴 아메리카'로 불리던 지역의 명칭은 '아메리카'였다. '아메리카' 그리고 아메리카 지역에 거주하는 백인이라는 의미였던 '아메리카노'(Americano)는 라틴 아메리카의 독립투쟁을 이해하는 핵심 용어라고 할 수 있다(박구병, 2013). 19세기 초기까지 '아메리카노'는 스페인어 '크리오요(Criollo)' 혹은 영어의 '크리올(creole)'과 마찬가지로 중남미 지역에서 태어나고 거주하는 백인을 의미하였다. 달리 말하면, 중남미지역이 스페인의 식민지가 되면서 현지에 정착한 스페인계 백인과 그의 후손들을 여타 중남미 지역 원주민, 혹은 흑인노예, 혼혈 메스티조 등과 차별화한 용어라고 할 수 있다. 그러나 이 용어는 1820년대 이후로는 스페인과의 독립투쟁을 거치면서 중남미에서 태어난 모든 민족을, 즉 피부색과 인종을 가리지 않고 '아메리카노'로 지칭하는 것으로 그 의미가 변화되었다(박구병, 2013). 이는 중남미 지역, 즉 라틴 아메리카가

스페인이라는 절대적 제국주의 세계로부터 벗어나서 하나의 지역 거주민, 이전의 고대 마야, 잉카, 아즈텍 문명의 계승자로서 살아갈 수 있음을 의미한다.

이는 시몬 볼리바르가 1822년 현재의 베네수엘라, 콜롬비아, 에콰도르 지역을 통합한 그란 콜롬비아 공화국을 수립한 것에서 잘 나타난다(박구병, 2013). 이후 중남미 지역, 즉 라틴 아메리카는 프랑스, 미국 등의 제국주의 세력과 싸우면서 아이티와 쿠바가 독립국가로 되는 등 본격적으로 독립운동을 시작하였다. 그런 한편으로 스페인의 영토였던 구 멕시코 지역이 미국과의 전쟁으로 모두 빼앗기는 등 20세기 초에는 캘리포니아 이북 지역이 모두 미국의 영토로 되기도 하였다. 이는 주로 미국과 멕시코, 그리고 카리브지역 국가에 대한 긴장 관계로 인해 아메리카 대륙 전체적인 주도권을 미국이 차지하는 계기로 작용하였다(피터·H·스미스, 2010: 118-120).

20세기 이후 미국이 쿠바, 파나마 등을 중심으로 범미국주의 관점의 식민지 정책을 전개하면서 이에 대한 반발이 중남미 전 지역으로 번져나갔다. 이는 특히 제2차 세계대전 당시 아르헨티나와 브라질을 중심으로 독일 등의 유럽추축국을 지지하는 움직임에서 대표적으로 나타난다고 볼 수 있다(피터·H·스미스, 2010: 174-181). 이와 같은 움직임은 독일과 스페인, 중남미 지역이 합종연횡 하는 방식의 유럽-중남미통합 구상이라고 할 수 있다.

제2차 세계대전이 끝난 후 미국은 이런 움직임에 대한 대항 정책으로 카리브해 연안 및 도서국가, 중앙아메리카를 중심으로 하는 개발협력정책을 적극 추진하였다. 미국이 주도하는 IDB, 미주기구(OAS)을 통하여 지속적인 교육지원정책을 추진하고, UN이 중심이 되는 중남미·카리브경제위원회(ECLAC)는 미국의 안보정책 차원에서 교육협력에 주력하였다(피터·H·스미스, 2010:192-198). 그런 과정에서 1959년 쿠바는 사회주의 체제로 전환하면서 미국의 안보 위기를 가져왔으며, 이를 계기로 하여 중남미 지역에 좌파 정부가 등장하기 시작하였다. 이를테면, 1970년대 칠레의 아엔데 정부에 대한 '피노체트' 군부 쿠데타는 미국이 중남미 좌파주의를 우려한 대응책으로 추정된다(피터·H·스미스, 2010:227-235).

1990년대 사회주의 체제가 무너지면서 중남미 지역은 새로운 '아메리카노' 통합체제를 구상하게 된다. 이 시기에 남미공동시장(MERCOSUR)을 비롯한 중남미 지역 통합기구가 등장하면서 중남미의 사회경제적 발전과 교육정책 등에 대해 통합 논리를 실천한다(장명수, 2013). 이는 미국 중심의 개발협력체제에 대한 대응논리로서 미국 이외의 국제기구 혹은 선진공여국과 협력하는 방안, 한국, 중국, 일본을 포함한 아시아 지역과의 교류협력 방안(APEC, FEALAC), 중남미 권역 내 통합전략을 실천하는 방안(태평양동맹, 볼리바르동맹 등) 등으로 다각화하고 있다. 그 중에서 최근 한국정부가 관심을 가지고 중남미 협력정책으로 추진하는 방안은 이베로아메리카 통합정상회의 중의 교육협력을 위한 부속기구인 OEI, APEC, FEALAC(동아시아-라틴아메리카협력포럼) 등이라고 할 수 있다.

최근의 중남미통합전략은 한국 정부가 독자적으로 중남미 권역에 대한 중점지원협력전략을 제안하고, 파라과이, 볼리비아, 페루, 콜롬비아 등 4개국에 대해 교육개발협력을 실천하는 것에서 잘 드러나고 있다. 이들 중에서 본 연구진이 2013년 7월 현지 조사 등을 통해 분석한 바에 따르면, 볼리비아와 페루 등은 한국과 대등한 상황의 교류협력을 선호하고 있으며, 개발도상국에 대한 일방적인 지원협력 방식을 제공하기가 어려울 것으로 보인다. 이는 미국이 주도하는 선진국 중심 개발협력체제에 대한 반대 논리라는 측면에서 우리 정부가 주의할 부분이라고 본다. 특히 그간 우리 정부가 추진한 '자원개발외교'라는 전략이 노골적으로 드러나는 정책은 오히려 상대국으로부터 역효과를 불러일으킬 수 있다(장명수, 2013). 그런 측면에서 중남미 국가들의 사회경제적 맥락과 역사적 변천과정을 이해하면서 호혜평등의 협력정신을 실천하는 것이 바람직한 개발협력방안이라고 본다.

나. 중남미 대상국가에 대한 한국의 교육협력전략

2013년에 한국 정부가 공식으로 발표한 협력전략을 보면, 중남미 지역에 대한 협력지원방안은 주로 파라과이, 페루, 볼리비아, 콜롬비아 등 4개국에 초점을 맞추고 있다. 특히 수원국의 요청과 우리의 비교우위·강점 분야를 결합함으로써 상호 윈-윈 할 수 있는 사업을 추진한다는 것이다(국제개발협력위원회, 2012; 2013a; 2013b;2013c). 그런 관점에서 볼리비아는 보건, 교통, 농촌개발 등을 중점 지원항목으로 하고 있으며, 콜롬비아는 농촌지역개발, 중소기업 육성, 공공행정 지원을 골자로 하고 있다. 또한 페루는 보건의료, 농촌지역 개발, 정보통신 지원 등을 통해 협력의제를 실천하며, 파라과이는 기초사회 서비스, 불균형 완화, 운송시스템 개선 등을 골자로 하고 있다.

한국 정부가 제안한 중점 지원 4개국에 대한 협력 과제 중에서 직접 교육개발협력으로 볼 수 있는 분야는 기초사회 서비스 분야에 포함된다고 볼 수 있다. 그 이외에는 간접적으로 부문 간 연계전략(Cross-Cutting Approach)을 통해 교육협력 전략을 발굴할 필요가 있다. 그런 면에서 본 연구는 보건의료와 농촌지역개발을 연계하여 농촌지역사회에 대한 교육지원, 즉 기초교육과 교육복지를 지원 대상 과제로 구상하였다. 또한 공공행정 지원과 정보통신 지원에 대해서는 교육정보화 사업 실천사례를 적극적으로 소개하는 방안을 모색하였다. 불균형 완화 정책과 관련하여 대학교육을 지원하고 기초교육을 중점 지원하는 실험적인 설계도 필요할 것이다.

이와 함께 우리 정부가 선정한 중점 지원대상국에 대한 논란도 있다. 특히 콜롬비아와 페루는 이미 OECD에서 차기 회원국으로 가입시키기 위해 사전 점검에 나선 상태로서 사실상 중진 개발도상국이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 한국 정부가 콜롬비아와 페루를 개발도상국 지원 대상으로 선정한 것은 몇 가지 추론이 가능할 수 있다.

첫째, 콜롬비아는 6·25 참전 보훈국으로서 우리 정부가 에티오피아, 타이, 필리핀 등과 함께 정치사회 문화적으로 배려하는 대상국가라고 할 수 있다. 공식적으로 선진 공여국의 개발협력 방안을 거부한 타이를 제외하고는 우리 정부는 이런 '보은 외교'라는 측면에서 국제 사회의 신뢰를 확보한 것이라고 할 수 있다.

둘째, 콜롬비아와 페루 양국은 모두 권역 중심국가로서 향후 한국의 교육개발협력을 확산시키는 중간 거점이 될 수 있다. 특히 페루는 이미 APEC을 통해 우리 정부와 긴밀한 협력관계를 구축하고 있으며, 콜롬비아는 중앙아메리카 및 카리브해 도서국가를 지원하기 위한 교두보 역할을 할 수 있다.

셋째, 콜롬비아와 페루에 대한 교육개발협력전략은 한국교육이 지닌 장점을 쉽게 제공할 수 있는 모범사례가 될 수 있다. 콜롬비아는 고등교육이 비교적 발전한 나라이지만, 대학원 중심 연구체제가 여전히 미비한 상태이다. 그런 측면에서 콜롬비아는 한국의 산학연구단지 운영에 대해 많은 관심을 가지고 있으며, 우리 측은 대덕 연구단지 건설 등과 관련된 교육발전경험(KSP) 노하우를 제공해 줄 수 있다. 특히 콜롬비아와 페루는 도시와 농촌 간 교육격차가 심각하고, 도시 지역의 학교폭력 등의 교육위기 현상이 만연한 상태이다. 그러므로 한국의 기초교육 지원정책과 교육복지사업, 학교폭력을 예방하기 위한 교육대책 등을 함께 공유할 필요성이 있다.

일반적으로 중남미 지역 국가는 남부 아시아 및 사하라이남 아프리카 등 다른 개발도상국에 비해 생활여건은 좋은 편이라고 할 수 있다. 그러므로 한국의 교육개발협력전략은 주로 도시와 농촌 간, 그리고 소수원주민 지역사회에 대한 교육격차를 해소하는 지원전략이 우선되어야 할 것이다. 동시에 다른 대륙에 비해 상대적으로 발전한 고등교육 분야의 교류협력을 활성화하고, 직업기술훈련에 대한 지원 사업을 통해 인적역량을 강화하는 전략이 필요하다. 특히 중남미 지역에 대한 개발협력 전략은 언어 소통문제가 가장 큰 장애요소이기 때문에 지역 내 중심국가인 브라질, 칠레, 아르헨티나, 멕시코 등과 함께 하는 제3자협력(트라이앵글 협력) 혹은 국제기구 및 국제NGO 등과 협력·제휴하는 전략이 요청된다.

다. 중남미 지역의 교육배려 정책과 기초교육 현황

현재 UN과 세계은행, 유네스코 등 국제기구를 중심으로 교육을 활용하여 인재양성 정책을 달성하고 사회개발을 지원하기 위한 글로벌 교육개혁을 추진하고 있다. 이는 특히 아시아·아프리카 지역의 기초교육에 대한 지원사업, 그리고 중남미 지역에 대한 교육격차 해소사업 등을 중심으로 실천하고 있다. 이미 2000년부터 UN과 유네스코는 새천년 개발목표(MDGs)와 모든 이를 위한 교육(EFA)를 달성하기 위해 초등교육과 성인문해교육, 여성교육 등을 강조하였다. 그 중에서도 중남미

지역은 성인문해교육과 초등교육을 중점적으로 육성하는 정책에서 많은 성과를 거두고 있다. 그럼에도 불구하고 안데스산맥을 포함한 페루, 볼리비아, 에콰도르 등의 내륙 인디언 거주지역, 그리고 과테말라와 엘살바도르, 니카라과 등을 포함한 남부 멕시코 지역, 아이티 등을 포함한 카리브해 도서 국가, 아마존분지 지역의 원주민 거주지는 여전히 교육여건이 열악한 상황이라고 할 수 있다(브라이언 W 블루엣 외, 2010 참조).

현재 중남미 지역은 브라질, 아르헨티나, 멕시코, 칠레 등의 신흥국과 페루, 볼리비아, 파라과이, 에콰도르, 과테말라, 코스타리카, 쿠바, 아이티와 같은 개발도상국이 혼재되어 있다. 중남미 국가들은 이미 라틴아메리카 교육과학문화기구(OEI)를 중심으로 교육통합에 대한 의지가 강하게 작용하고 있다. 매년 9월 중남미 지역 내의 각 국가별로 순회하며 열리는 OEI 교육분과 정기총회에서 권역 내 교육협력이 핵심 주제가 되고 있다. 실제로 본 연구진이 옵저버 자격으로 참석한 2013년 9월 파나마에서 개최된 OEI 정기총회도 비슷한 논의가 거듭되었다. 다만 이 지역에 대한 교육협력과 교육개혁 어젠다는 주로 OEI 본부와 스페인, 미국·캐나다 등이 주도하고 있지만, 최근에는 브라질도 권역 내 교육통합을 선도적으로 이끌고 있다. 특히 칠레와 아르헨티나, 볼리비아, 페루 등 4개국 사이에 긴장감을 조성하는 국경 분쟁, 미국의 쿠바 외교에 대한 중남미 국가 간의 불일치와 갈등 등이 복합 작용하고 있다(잰 니퍼스 블랙 편, 2012: 11-13). 그런 한편으로 멕시코-칠레 연합(APEC)이 브라질 혹은 기타 남미 국가의 교육협력에 많은 갈등 요인으로 작용하기도 한다. 더구나 2013년부터는 멕시코-칠레 연합이 중남미 권역 내 동일한 APEC 회원국인 페루, 콜롬비아와 함께 '태평양동맹'을 결성함으로써, 이 동맹의 4개 회원국은 미국 중심의 '환태평양 경제동반자 협력체제' (TPP: Trans-Pacific Partnership)를 주도하여 동아시아-중남미 경제포럼(FEALAC)의 대항마로 등장하기도 한다.[5)]

그런데 브라질과 아르헨티나를 중심으로 하는 교육통합 논의에 파라과이, 볼리비아, 페루 등이 합세하면서 고등교육과 직업기술교육을 중심으로 하는 교육협력이 활발해지고 있다(윤종혁, 2013). 그러나 더욱 중요한 교육쟁점은 사실상 중남미 권역 내에서 백인과 인디언과의 혼혈계층인 메스티조를 중심으로 하는 주류 사회가 소수 인디오 원주민 및 아프리카계 노예 출신 흑인계층을 대상으로 벌이는 노골적인 인종차별·종족차별에 따른 교육갈등이라고 할 수 있다. 특히 브라질, 콜롬비아, 페루, 볼리비아 등의 중남미 주류사회는 인디오 원주민을 교육적으로 차별하는 등 소수민족에 대한 교육적 배려 정책을 경시하고 있다. 중남미 소수민족의 고유 언어를 보존하는 지원정책이 소홀해지면서, 소수 민족사회가 기존 공교육에서 소외되는 현상도 빈번해지고 있다.[6)]

5) 우리 정부도 2013년 12월 TPP에 참여하기로 결정했지만, 사실 본 연구진이 외교부 중남미 전문가들과 연구 협의차 면담하였던 2013년 상반기까지는 FEALAC가 중남미와의 경제협력을 위한 중요한 의제 논의 대상으로 조명되기도 하였다.

현재 안데스산맥 양 경사면에 접근하는 페루, 볼리비아, 칠레, 에콰도르 등은 다양한 민족이 지닌 문화적 경험을 통합하는 방식으로 소수민족을 배려하는 다문화 중심 교육개혁에 집중하고 있다. 이는 주로 고산지대에 거주하는 인디오 중심 소수민족을 배려하는 교육정책을 검토하고 있음을 의미한다. 특히 볼리비아는 2009년부터 기존 국호를 개정하여 '볼리비아 다민족국'(Plurinational State of Bolivia)으로 명기하고, 공용어도 기존 스페인어 이외에 케추아어 등의 부족언어를 동시 채택하는 국어정책을 추진하였다(www.naver.com/search 2013년 12월 4일 검색). 이와 같이 최근 중남미 안데스 지역 국가를 중심으로 국어정책을 재검토하여 소수민족을 배려하는 방식의 교육지원정책이 절실하다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 최근 미국과 중국, 일본 등의 공여국과 국제기구 등이 협력하여 과학·수학 등의 기초교과활동 지원 사업, 소수민족 중심 지역사회에 대한 학교 신설사업 등을 추진하고 있다. 앞으로 중남미 국가들은 소수민족을 배려하는 다문화 교육을 통해 교육의 질을 높이고, 교육기회의 불평등을 해소하기 위하여 노력할 것으로 보인다(윤종혁, 2013). 이는 우리 정부가 이 지역에 대한 교육개발협력을 추진할 경우에 무엇보다도 우선하여 소수 민족을 배려한 농촌 지역 및 도서벽지 지역사회에 대한 지원전략이 중시되어야 함을 의미한다.

4 중남미 교육개발협력 환경에 대한 개괄적 이해

가. 중남미 권역

1) 사회 현황

중남미지역은 지리적 구분에 따라 아메리카대륙 중 중앙아메리카와 남아메리카 권역을 의미하는 것으로 캐나다와 미국을 제외한 아메리카대륙에 속해있는 33개국을 의미하며 총넓이는 약 2,000만 ㎢이다(브리태니카 백과사전, 2013). 중남미지역을 좀 더 세분화하면 북부의 멕시코와 카리브지역의 국가군(그레나다, 도미니카공화국, 도미니카연방, 바베이도스, 바하마, 세인트빈센트, 세인트루시아, 세인트키츠네비스, 아이티, 안티구아 바부다, 자메이카, 쿠바, 트리니다드 토바고), 중미 국가군(과테말라, 니카라과, 벨리스, 엘살바도르, 온두라스, 코스타리카, 파나마) 및 남미 국가군(가이아나, 베네수엘라, 볼리비아, 브라질, 수리남, 아르헨티나, 에콰도르, 우루과이, 칠레, 콜롬비아, 파라과이, 페루)으로 구분될 수 있다.

6) 우리 정부가 2013년에 공식 발표한 콜롬비아와 볼리비아, 페루에 대한 중점지원협력과제도 주로 흑인과 인디오 원주민 등 소수 민족이 거주하는 농촌 지역 및 도서벽지 지역에 대한 보건 및 인력자원 개발정책에 초점을 맞추고 있다(www.odakorea.go.kr 2013년 12월 3일 열람 검색).

중남미 지역은 스페인의 식민지 지배를 공동으로 경험한 국가들이 많고 언어와 문화적 측면에서 많은 공통점을 지니고 있다. 스페인 식민지 지배를 경험한 중남미 국가들이 라틴아메리카를 하나의 미국의 연방제와 같은 통합 국가로 형성하려고 했던 통합주의 운동의 역사는 이 지역의 연대 노력이 오랫동안 지속되고 있음을 보여준다. 예컨대, 1862년 남아메리카 독립의 상징인 시몬 볼리바르가 파나마회의에서 라틴아메리카합중국 건설을 추진하기도 했다(강경희, 2003).

하지만, 포르투갈어를 사용하는 브라질이 존재하며, 남미 개별 국가 내에서도 스페인어 이외의 다양한 언어를 사용하는 그룹이 많고 국가별로 사회·경제적 발전단계도 상이하기 때문에 동일한 목표를 달성하기 위해 단일 국가처럼 원활한 협력이 어려운 실정이다. 또한 우파와 좌파 정권의 정치적 특성 차이로 인해 국가 간 협력이 저해되기도 한다(권기수 외, 2012). 그럼에도 불구하고 서양 열강에게 받은 오랜 식민지배경험은 중남미지역의 연대의식을 높이고 보다 주체적인 경제개발 및 빈곤퇴치 전략을 수행할 수 있게 하였다. 이 과정에서 국제 개발협력의 새로운 추세인 남남협력이 실질적으로 이루어지고 있다(안태환, 2013).

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면, 중남미 국가들의 인간개발지수(Human development Index)는 0.781로 전 세계 평균인 0.694보다 높은 수치를 보여주었다. 하지만 인적개발이 높은 국가보다 다소 낮은 수치를 보여주고 있다. 반면 평균 수학년도(7.8년)의 경우에 세계 평균인 7.5년보다는 다소 높은 수준을 보여주고 있으나 인적개발이 높은 국가(8.8년)보다는 낮은 수준을 보여주고 있다. 이는 인간개발지수 중 교육분야의 상대적 순위가 다소 낮음을 보여준다.

〈표 Ⅱ-5〉 중남미 국가 HDI 현황

구분 / 권역	HDI	기대수명	평균 수학연한	기대 수학연한	GNI	GNI순위 - HDI순위	비소득 HDI
라틴아메리카/ 캐리비안	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	–	0.770
세계 평균	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	–	0.690
인적개발 매우 높은 국가	0.905	80.1	11.5	16.3	33,391	–	0.927
인적개발 높은 국가	0.758	73.4	8.8	13.9	11,501	–	0.781
인적개발 보통 국가	0.640	69.9	6.3	11.4	5,428	–	0.661
인적개발 낮은 국가	0.466	59.1	4.2	8.5	1,633	–	0.487
최저개발도상국	0.449	59.5	3.7	8.5	1,385	–	0.475

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp.144-147.

2) 경제 현황

중남미 국가들은 1990년대 후반 경제위기를 겪은 이후 2000년대 초반까지 저 성장세를 보였다(〈표 Ⅱ-7〉). 비록 2000년대 후반 전 세계적인 금융위기로 인해 2009년에 마이너스 성장률을 기록했지만 2004년부터 2010년까지 지속적으로 5% 이내의 성장률을 기록하였다. 하지만, 2011년부터 경제성장률이 다소 낮아지고 있다. 실업률의 경우에도 2000년대 초·중반 10%를 넘었으나 2006년 8%대로 낮아진 이후 전반적으로 실업률이 감소하고 있다. 이는 2010년 이후 전반적으로 중남미 지역의 경제 현황이 개선되고 있음을 보여준다.

〈표 Ⅱ-6〉 중남미 지역 GDP 성장률

구분	GDP 성장률(%)	실업률 변화
1990	0.5	·
1995	0.8	·
2000	4.5	10.4
2002	0.5	11.2
2004	5.8	10.3
2006	5.6	8.6
2008	4.0	7.3
2009	-1.9	8.1
2010	5.9	7.3
2011	4.3	6.7

출처: ECLAC(2012). Statistical yearbook for Latin America and the Caribbean.
http://interwp.cepal.org/anuario_estadistico/anuario_2012/en/contents_en.asp (검색일 2013.8.13.)

이러한 성장은 과거 중남미의 성장을 견인했던 1차 산품인 원자재의 전 세계적인 수요확대와 가격상승에 의한 것으로 해석된다. 농수산물뿐만 아니라 원유, 천연가스 등의 에너지 가격의 상승, 광물 가격의 상승이 경제개발을 견인하였다. 특히, 중국을 포함한 신흥국가들의 경제성장에 따른 국제적 원자재 수요의 확대는 1차 산품 중심의 경제구조를 가진 중남미의 수출확대를 가져왔다(김기현, 2011). 이와 더불어 국가의 재정건성성이 상승하고 민간소비와 투자의 확대 역시 중남미 국가들의 GDP 성장을 이끌었다. 이러한 경제 성장 덕분에 중남미지역의 실업률도 꾸준히 감소하고 있다.

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면 중남미의 1인당 GDP는 $9,704에 이르며 소비자 물가 상승률이 6.0%, 실업률은 7.4%를 보이고 있다.

〈표 Ⅱ-7〉 중남미 거시경제지표

구분 / 권역	GDP	GDP 증가율	1인당 GDP	소지자물가 상승률	실업률	무역수지 (억불)	외환보유고 (억불)
라틴아메리카/ 캐리비안	5,847.7	2.7	9,704	6.0	7.4	51.6	779.9

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp.144-147.

하지만 이러한 경제적 성장에도 불구하고 중남미 국가 간 소득차이는 크게 나타났다. 중남미 대부분의 국가가 속한 하위·상위 중소득국[7]을 중심으로 이를 살펴보면, 2003~2007년 평균을 기준으로 하위 중소득국[8]의 경우 평균 소득이 $4,000대였으며 상위 중소득국의 경우 대략 $9,000대의 1인당 소득을 보이고 있다. 불평등지수인 지니계수를 살펴보면 하위 중소득국의 경우(52.3)가 상위 중소득국(49.2)에 비해 불평등 정도가 크게 나타났으며 빈곤률의 경우에도 하위 중소득국(23.3%)에서 상위 중소득국(12.7%)보다 더 높게 나타나고 있다.

〈표 Ⅱ-8〉 중남미 중소득국의 1인당 소득 차이

변수	국과 수	최저	최대	평균	표준편차
하위 중소득국					
1인당 GDP(달러)	8	2,329	6,250	4,006	1,390
지니 계수(0~100)	8	44.5	57.7	52.3	4.7
빈곤률(%)	8	13.2	35.4	23.3	7.8
상위 중소득국					
1인당 GDP(달러)	20	6,077	16,407	9,125	2,654
지니 계수(0~100)	20	42.4	58.4	49.2	4.6
빈곤률(%)	20	0	40.6	12.7	11.3

출처: ECLAC(2012). Middle-income countries: A structural-gap approach, p. 18.

7) 세계은행은 시기별로 소득 수준 구분을 제시하고 있는데 , 2011년의 경우 저소득국(L)은 1인당 GNI가 $1,025미만인 국가, 하위 중소득국(LM)은 $1,026~$4,035인 국가, 상위 중소득국(UM)은 $4,036~$12,475인 국가이며 고소득국(H)은 $12,475 이상인 국가들로 분류하였다.

8) 2011년 기준으로 중남미의 하위 중소득국은 벨리즈, 볼리비아, 엘살바도르, 과테말라, 가이아나, 온두라스, 니카라과, 파라과이이며, 상위중소득국은 저소득국인 아이티와 고소득국인 바하마, 바베이도스, 세인트키츠네비스, T&T를 제외한 모든 중남미 국가가 해당된다.

나. 중남미 개발도상국의 사회·경제적 배경

1) 과테말라

〈표 Ⅱ-9〉 과테말라 국가 개관

국 명	과테말라 공화국 (하위중소득국: LMICs)		
위 치	중앙아메리카에 위치		
수 도	과테말라시티(Guatemala City, 250만 명)		
종 족	메스티조(50%), 원주민(43%), 기타(7%)		
기 후	고원지대(고산기후), 태평양연안(열대성기후)		
주요자원	니켈, 원유, 수력자원		
산업구조	서비스업(62.7%), 제조업(24%)		
면 적	약 11만 km^2	GDP (2012)	$508억
인 구 (2011)	1,470만 명	1인당 GDP (2012)	$3,368
정치체제	대통령중심제	대외정책	–
통화단위	Quetzal(Q)	언 어	스페인어
종 교	가톨릭(70%), 개신교(30%)	독 립 일	1821년 8월 21일

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
한국정보화진흥원(http://www.egovexport.or.kr/country/southamerica/southamerica_1.jsp?cd=49) (검색일 2013년 10월 16일)

가) 사회 현황

[그림 Ⅱ-1] 과테말라

출처: 내셔널지오그래픽(http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/guatemala-guide/)에서 2013.10.30. 인출

과테말라의 공식 명칭은 과테말라 공화국(Republic of Guatemala)로서, 멕시코를 중심으로 하는 중앙아메리카의 유카탄 반도 남쪽에 위치하고 있다. 좀 더 구체적으로 보면 태평양 연안 방면으로 북쪽의 멕시코와 남쪽의 엘살바도르 사이에 있으며, 동쪽으로는 카리브해 연안국가인 온두라스와 벨리즈와 국경을 접하는 중앙아메리카 중심부에 위치하고 있다. 국토 면적은 약 108,889㎢으로 남한 면적(99,720㎢)에 비해서 조금 넓은 편이지만, 인구는 2012년 기준으로 1,471만 명으로 남한의 약 1/3 수준이다.[9] 과테말라의 지형은 대부분 산악지형으로서, 중앙 고원지대, 태평양과 카리브해 연안의 좁은 해안평야 지대, 북부의 페텐(Peten)호수를 중심으로 한 넓은 저습지의 세 개 지역으로 구분할 수 있다.

과테말라는 복수 국가가 합쳐져 있다고 표현될 정도로 인종에 따라 매우 불평등한 사회 구조를 갖고 있다(USAID, 2012: 12). 과테말라 전체 인구의 약 59%는 라디노(Ladino)라고 불리는 메스티소(원주민과 스페인계 백인의 혼혈)와 유럽계 백인이며, 나머지 약 40%가 23개 부족으로 이루어진 아메리카 원주민이다. 원주민들은 각각 자신의 언어를 갖고 있기 때문에, 과테말라는 공용어인 스페인어를 포함해서, 21종의 마야어와 싱카어, 가리푸나어 등 모두 24종의 언어가 존재한다(UNESCO, 2010: 31).

과테말라는 소수의 백인들이 정치와 경제를 장악하고 있다. 반면에 과테말라의 원주민들은 주로 고원지대에서 거주하며 농업을 주업으로 하고 있지만, 계절에 따라서 커피 농장이나 사탕수수 농장의 저임금 노동자로 동원되고 있다. 게다가 과테말라의 원주민들은 오랫동안 정치·사회·경제적으로 차별받았기 때문에, 빈곤의 상태에서 벗어나지 못하고 있다. 이러한 불평등한 사회구조는 교육 기회에도 영향을 미치고 있으며, 원주민들의 평균 수학연한은 3.8년으로 라디노의 절반에 불과하다(USAID, 2012: 4).

과테말라는 마야 문명을 중심으로 번영했지만 마야문명의 멸망 이후 1524년 스페인에 정복되었다. 그리고 1543년에는 과테말라 총독령이 설치되었고, 중앙아메리카의 행정, 사법, 교구(敎區)의 중심지로서 약 300년간 스페인의 식민지 지배를 받았다. 중앙아메리카는 1821년 과테말라를 중심으로 중앙아메리카 주연합[10]을 구성하고 독립을 선언하였으나, 내부의 대립으로 인해 불과 17년만인 1838년 연방이 해체되었고, 과테말라는 1847년에 공화국으로 독립하였다. 그러나 독립 이후로도 오랜 시간동안 소수에 의한 독재정치가 지속되었다고 본 연구진과 면담한 현지 관계자들은 밝혔다.

과테말라는 1985년 신헌법 제정을 통해서, 행정, 입법, 사법권을 분리하고, 4년 단임의 대통령 중심제를 확립하였다. 그러나 이후에도 쿠데타 등 정치적인 혼란은 계속되었고, 군부를 중심으로

9) 세계은행 통계(http://data.worldbank.org/country/guatemala)

10) 오늘날 멕시코 치아파스 주, 과테말라, 엘살바도르, 니카라과, 코스타리카, 온두라스로 구성됨.

한 우익과 좌익 게릴라 사이의 내전이 지속되었다. 오랜 내전 후, 정부와 과테말라 민족혁명연합(Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG)간 평화협상이 시작되고, 마침내 1996년 12월 29일 영구평화정착에 합의함으로써 내전이 공식적으로 종식되었다.[11] 그러나 과테말라의 정치 상황은 여전히 불안정한 상태이다. 특히 정부부처가 매우 중앙집권적임에도 불구하고, 정부의 힘은 약한 편이다.[12] 게다가 소규모의 정부기관이 너무 많기 때문에, 관료들의 부정부패 가능성도 높은 편이라고 할 수 있다(USAID, 2012).

나) 경제적 현황

과테말라는 하위 중소득국가로서 서비스업이 전체 GDP의 63%를 차지하고, 그 뒤를 제조업(24%)과 농업(13%)이 잇고 있다. 그리고 전체 노동력의 분포는 서비스업이 48%, 농업이 38%, 공업이 14%를 차지하고 있다. 과테말라의 2012년 GDP는 508억 달러이며, 1인당 GDP는 3,368달러이다. 그러나 소득불균형이 심해서, 전체 인구 중에서 상위 20%의 부유층이 과테말라 전체 소비의 51%가 넘는다. 그리고 전체 인구의 54%가 빈곤계층에 속하고 있으며, 하루 소득 1.25 달러 미만으로 살아가는 절대 빈곤계층도 13%에 달한다. 게다가 인구의 약 38%를 차지하는 원주민들의 빈곤 상황은 더욱 심각하여, 모든 원주민이 빈곤계층에 속하고, 특히 절대 빈곤계층의 비율도 28%에 달하고 있다(CIA, 2013).

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면, 과테말라의 인간개발지수(Human Development Index, HDI)는 0.581로 전체 186개 국가 중에서 133위에 해당한다(UNDP, 2013). 특히 1997년부터 6년제 초등교육을 무상의무교육으로 제공하고 있음에도 불구하고, 평균학업연한은 4.1로 비슷한 수준의 다른 국가들에 비해서 낮은 점이 특징적이다. 이는 초등교육에서 중도탈락률이 심각한 상황임을 보여준다고 하겠다.

〈표 Ⅱ-10〉 과테말라의 인간개발지수 현황

관련 지표 / 국가 명	HDI 순위	HDI	기대수명 (연한)	평균 학업연한	기대 학업연한	1인당 GNI (PPP 달러)	1인당 GNI-HDI 순위	소득 불포함 HDI
과테말라	133	0.581	71.4	4.1	10.7	4,235	-14	0.596

* 출처 : UNDP(2013). Human Development Report 2013. p.146.

11) 위키피디아(http://en.wikipedia.org/wiki/Guatemala)

12) GIZ 과테말라 사무소 교육전문가 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

과테말라의 산업구조는 서비스업이 62.7%로 가장 큰 비중을 차지하고 있으며 1인당 GDP가 약 3,300달러 수준으로 세계은행의 기준으로 하위 중소득국에 속한다.

〈표 Ⅱ-11〉 과테말라의 산업·경제지표 (2012)

화폐단위	산업구조	주요 부존자원	GDP* (억 달러)	1인당GDP* (달러)	EDCF 국가신용등급	지니계수
Quetzal (Q)	서비스업(62.7%), 제조업(24%)	니켈, 원유, 수력자원	508 (2012)	3,368 (2012)	C3 (2009)	55.0**

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
세계은행(http://data.worldbank.org/) (검색일 2013.8.16.)
한국수출입은행 해외경제연구소(http://keri.koreaexim.go.kr/) (검색일 2013.8.13.)
주: *미국달러 현재가 기준
**2006년 통계자료임.

2) 볼리비아

〈표 Ⅱ-12〉 볼리비아 국가 개관

국 명	볼리비아 다민족국 (하위중소득국: LMICs)		
위 치	남아메리카 중앙부에 위치, 브라질의 남동쪽		
수 도	라파스(La Paz, 행정수도, 160만 명), 수크레(La Sucre, 헌법상 수도, 30만 명)		
종 족	케츄아족(30%), 메스티조(30%), 아이마라족(25%), 유럽계 백인(5%)		
기 후	열대기후(저지대), 고산기후(고지대)		
주요자원	주석, 납, 아연, 천연가스		
산업구조	서비스업(50%), 제조업(40%)		
면 적	약 110만 km^2	GDP (2012)	$270억
인 구 (2011)	1,010만 명	1인당 GDP (2012)	$2,576
정치체제	대통령 중심제	대외정책	사회주의 친 서방 노선
통화단위	Boliviano(Bs)	언 어	스페인어, 아이마라어, 케츄아어
종 교	가톨릭(95%), 개신교(5%)	독 립 일	1825년 8월 6일

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
국제개발협력위원회(2012). 국가협력전략: 볼리비아(http://www.odakorea.go.kr/index.jsp).

가) 사회 현황

[그림 Ⅱ-2] 볼리비아

출처: 내셔널지오그래픽(http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/bolivia-guide/#close-modal)에서 2013년 10.01. 인출

볼리비아는 남미대륙의 한가운데 위치한 내륙국가로 그 면적은 한반도의 약 5배인 1,098,581㎢이다. 볼리비아의 위치는 남위 9도 38분에서 22도 53분 사이에 위치하여 지리적으로 열대에 속하나, 지형 및 고도에 따라 다양한 기후 형태를 보이고 있다. 세계에서 가장 높은 호수로 꼽히는 티티카카호수(Lago Titicaca)와 세계에서 가장 큰 소금사막인 우유니사막(Salar de Uyuni) 등 특이한 자연지형을 품고 있다. 행정부가 위치한 라파즈는 서부고원지대와 동부 저지대의 중간지역으로 고도 4,000m에서 3,200m 사이 가파른 계곡에 주거지가 형성되어 있는 특이 지형의 도시이고, 라파즈의 위성도시인 엘알토(El Alto)는 안데스산맥의 고원지대인 4,000m 지형의 Altiplano에 위치하여 세계의 대도시 중 가장 고도가 높은 도시이다.

수도는 행정수도인 라파스(La Paz)와 헌법수도인 수크레(Sucre)로 나뉘고, 행정구역은 Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosi, Santacruz, Tarija 등 9개의 주로 나뉜다. 앞의 〈표 Ⅱ-12〉에서 보는 바와 같이 볼리비아의 정체는 대통령중심제로 대통령의 임기는 5년이며, 연임이 가능하다. 현재 대통령은 제80대 대통령으로 2006년에 취임해 연임하고 있는 에보 모랄레스이다. 의회는 양원제로 임기 5년의 하원 130명, 상원 36명으로 구성되어 있다.

볼리비아는 남미국가 중 원주민의 비율이 가장 높은 나라이다. 인종별 구성은 원주민인 인디오(아이마라, 케추아, 과라니 등) 55%, 메스티조(백인-인디오 혼혈) 30%, 유럽계 백인 5%의 종족구성을 이루고 있으며 2011년 현재 인구는 약 1,010만 명이다(〈표Ⅱ-12〉 참조). 볼리비아의 경우 신

헌법에 따라 국교는 없으나, 국민의 95%가 가톨릭을 믿고 있다.

본 연구진이 현지 관계자와 면담한 바에 따르면, 1825년 독립 이후 볼리비아는 거듭된 쿠데타, 정치격변으로 최근에야 정치적 안정을 이루었다. 2005년 선출된 에보 모랄레스 대통령은 볼리비아 최초의 원주민 대통령으로 사회주의 이념에 입각한 정치·경제개혁을 통해 사회 문화 및 원주민을 위한 교육의 발전을 꾀하고 있다. 현 정부에 대한 국민의 높은 지지는 에보 모랄레스 대통령의 정치·경제개혁과 2009년 재임을 가능하게 한 원동력으로 분석된다. 그러나 최근 이룬 성과에도 불구하고 볼리비아는 취약한 농촌 지역과 원주민들의 빈곤으로 인해 중남미 전체에서 아이티를 제외하고 가장 가난하고 불평등한 나라로 꼽히고 있다.

볼리비아의 주요 언어는 스페인어로 인구 중 약 83%의 인구가 스페인어를 사용하고 있다. 이 외에도 헌법상 37개의 원주민 언어가 보장되어 있다. 이 중 케추아어 28%, 아이마라어 18%, 과라니어 1% 및 기타 언어 1%의 사용분포를 보이고 있다(앞의 〈표 Ⅱ-12〉 참조). 또한 주요 언론매체로 16개 일간지, 321개 라디오 방송국, 48개 TV 방송국이 운영되고 있다. 최근 에보 모랄레스 정부는 다민족, 다언어 정책을 추진함에 따라 다양한 원주민 부족어 사용이 권장되고 있다.

볼리비아의 인구는 2011년 현재 약 1,010만 명이고, 연간 0.93%의 인구증가율을 보이고 있다. 유아사망률은 4.17%로 비교적 높은 편에 속한다. 연구진과 면담한 현지 관계자들이 제공한 정부 통계자료를 보면, 전기 보급률의 경우 도시지역이 98.2%, 농촌 지역이 46.6%로 전국 평균 80.2%에 달한다. 상수도 보급률은 도시 94.8%, 농촌 39.4%로 총 80.2%이며, 하수도 보급률은 도시 49.2%, 농촌 56.5%로 총 31.9%이다. 이를 보건대 볼리비아는 기본적인 인프라는 구축된 나라이지만, 사회 보건 안정망은 여전히 취약하다는 것을 알 수 있다. 여타의 개발도상국가와 마찬가지로, 도시와 농촌의 인프라 격차가 매우 크다는 것을 알 수 있다.

나) 경제적 현황

볼리비아는 남미대륙 국가 중 가장 가난한 나라이다. 2012년 볼리비아의 경제현황을 살펴보면 국내총생산(GDP)은 270억 달러(구매력평가 기준 552억불)이며, 1인당 국내총생산은 2,576달러(구매력평가 기준 5,099달러)로 세계은행이 분류한 하위중소득국(lower-middle income country)에 속한다. 세계은행의 자료에 따르면 '빈곤선 이하로 생활하고 있는 빈곤인구 비율(poverty headcount ratio at national poverty line)[13]은 2012년 기준 51.38%에 달하고 있다. 볼리비아는 경제적 불평등이 만연한 나라이다. 세계은행의 통계에 의하면 2008년에 집계한 지니계수는 56.0으로 남미국가 중에서도 소득분배구조가 가장 나쁜 나라 중 하나이다(다음의 〈표 Ⅱ-13〉 참조).

13) 2005년 PPP 가격기준 1일 미화 2달러 이하의 소득으로 살아가는 인구

볼리비아는 2001년 0% 성장세를 기록한 이래 꾸준한 성장세를 기록하여 2008년 6% 성장률을 기록하여 2000년대 들어 가장 높은 성장률을 시현하였다. 세계경제위기의 여파로 2009년 성장률은 3.5%로 하락하였으나 최근 몇 년 동안 국제원자재 가격의 오름과 200만 명에 이르는 해외근로자들의 송금에 힘입어 2010년 4.1%, 2011년 5.2%의 회복세를 보이고 있다. 최근 볼리비아의 거시경제 지표는 아래와 같다.

〈표 Ⅱ-13〉 볼리비아의 거시경제지표 (2007년~2011년)

구분		단위	2007	2008	2009	2010	2011
GDP 증가율		%	4.6	6.1	3.4	4.1	5.2
소비자물가상승률		연말, &	11.7	11.8	0.3	7.2	6.9
대외수지	수출	10억 달러	4.5	6.5	4.9	6.3	8.3
	수입	10억 달러	3.2	4.8	4.1	5.0	7.1
	무역수지	10억 달러	1.2	1.8	0.8	1.3	1.2
	경상수지	10억 달러	1.6	2.0	0.8	0.9	0.5
		GDP 대비, %	12.2	12.0	4.7	4.6	2.1
총외채		10억 달러	5.0	5.5	5.7	5.3	5.5
		GDP 대비, %	38.2	33.1	33.1	27.2	23.1
DSR		%	12.0	7.2	8.5	8.4	
외환보유고		10억 달러	5.3	7.7	8.6	9.7	12.0
		수입 개월수	20	19	25	23	20
환율		달러 대비, 연말	7.64	7.07	7.07	7.07	6.96
공공부문	수입	GDP 대비, %	–	–	31.3	30.8	30.9
	지출		–	–	32.4	30.9	31.4
	재정수지		1.7	3.2	0.1	1.7	0.8
	순부채		44.0	45.2	42.6	38.6	34.4

자료: BU Viewswire(2012). "Bolivia: 5-year forecast" http://viewswire.eiu.com(2012. 8. 10): IHS Global Insight(2012. 7). "GLOBAL INSIGHT'S LATIN AMERICA AND CARIBBEAN OVERVIEW." www.ihs.com(2012. 8. 10).

2012년의 경제성장률은 5.2%, 물가상승률은 4.5%로 거시경제 지표는 비교적 견실한 성장세를 실현하고 있다. 그러나 인적자원개발지수는 세계 순위 108위인 0.675로 후진성을 면치 못하고 있고, 산업구조도 가스, 주석 등 광물과 농업, 즉 제1차 산업이 전체 수출액의 92%를 차지하고 있어

국제시장의 가격변화에 취약한 후진적 산업구조를 갖고 있는 나라이다. 2009년 볼리비아의 산업구조는 서비스업 50%, 제조업 40%이다(〈표 Ⅱ-13〉 참고). 2009년 코카 생산이 합법화되어 볼리비아는 세계 코카 생산의 30~40%를 점유하는 국가가 되었다.

현지에서 면담한 정부 관계자는 볼리비아가 아직도 후진적인 관행과 제도의 미비, 부정부패 등으로 기업환경이 매우 열악한 나라로 평가하고 있다. 즉 2013년 세계은행의 기업환경평가(Doing Business Survey 2013)에서 조사대상국 185개국 중 155위를 차지하였다. 이는 중남미에서 베네수엘라, 아이티, 수리남을 제외하곤 가장 낮은 순위이자, 2010년 149위에서 6단계 하락한 것으로 모랄레스 대통령 집권기의 반자본주의 정책에 영향 받은 바 큰 것으로 설명되고 있다. 따라서 외국인 투자 유치도 매우 저조하여 2012년에 GDP대비 4%에 불과한 10.6억불에 그치고 있다. 볼리비아의 부존자원을 감안할 때 이 실적은 지나치게 낮은 투자액으로, 중미의 작은 나라인 코스타리카의 22.7억불에 비해서도 외국인 투자를 유치하지 못하고 있는 실정이다.

3) 콜롬비아

〈표 Ⅱ-14〉 콜롬비아 국가 개관

국 명	콜롬비아 공화국(상위중소득국: UMICs)		
위 치	남미 북서부, 베네수엘라 및 브라질과 접격		
수 도	보고타(Bogota, 830만 명)		
종 족	메스티조(58%), 백인(20%), 물라토(14%)		
기 후	해안지대(열대기후), 초원지대(온대기후)		
주요자원	석탄, 석유, 천연가스, 구리		
산업구조	서비스업(52.7%), 제조업(38%)		
면 적	약 114만 km^2	GDP (2012)	$3,698억
인 구 (2011)	4,500만 명	1인당 GDP (2012)	$7,752
정치체제	대통령중심제	대외정책	경제중심 실리외교
통화단위	Peso(Ps)	언 어	스페인어
종 교	가톨릭(90%), 기타(10%)	독 립 일	1810년 7월 20일

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
국제개발협력위원회(2013a). 국가협력전략 : 콜롬비아(http://www.odakorea.go.kr/index.jsp).

가) 사회 현황

[그림 Ⅱ-3] 콜롬비아

출처: 내셔널지오그래픽(http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/colombia-guide/)에서 2013.10.30. 인출

스페인의 지배를 받던 콜롬비아는 베네수엘라, 에콰도르와 1819년 스페인군(軍)을 산타페 데 보고타 근교에서 격파하고 그란(大) 콜롬비아(Gran Colombia) 공화국을 결성하였다가 1830년 해체하였다. 이후, 누에바 그라나다(Nueva Granada)라는 명칭을 쓰던 콜롬비아는 1886년 헌법에서 콜롬비아 공화국(La Republica de Colombia)으로 개칭, 오늘날의 국명을 갖게 되었으며 1903년 파나마가 독립하여 분리되어 나가면서 오늘날의 콜롬비아 영토가 확정되었다(박구병, 2013). 콜롬비아는 20세기 이후 지속적인 국내 분쟁을 통해 약 300만 명의 재난민이 발생했으며, 그 중에 반이 넘는 아이들은 학교에 입학해야 할 연령대 아동이라고 할 수 있다(윤종혁 외, 2012b). 이와 관련하여 본 연구진의 2012년 현지 조사에서도 콜롬비아는 낮은 중등 교육 이수율, 각 지역사회에 따라 중등학교 접근성 및 졸업율 등의 불균형, 낮은 교육의 질을 개선하는 것과 관련된 문제점이 심각한 것으로 보고되었다.

콜롬비아는 남미대륙의 북서부에 위치하고 총면적은 한반도의 약 5배에 해당하는 114만Km^2에 이르고 있다. 중남미에서 네 번째로 큰 나라로 유일하게 태평양과 카리브해에 함께 면해 있으며, 북서쪽으로 파나마, 동쪽으로 베네수엘라, 남동쪽으로 브라질, 남쪽으로 페루, 남서쪽으로 에콰도르와 각각 국경이 맞닿아 있다.

특히 콜롬비아는 여러 원주민 부족과 식민지 노예 출신의 흑인계층을 중심으로 하는 대표적인 다문화 복합계층 사회라고 할 수 있다. 인디오와 유럽계 백인의 혼혈인 메스티조(mestizo)가 58%, 아프리카계 흑인과 유럽계백인의 혼혈인 뮬라토(mulato)가 14%를 각각 차지할 정도로 혼혈 비율이 70% 이상으로 높은 편이다(〈표 Ⅱ-15〉 참고).

콜롬비아는 중간 소득 국가이며 라틴 아메리카에서 가장 오래된 민주국가 중 하나다. 그러나 본 연구진이 2012년 2월 콜롬비아 현지 관계자들과의 면담조사에 따르면, 거의 반세기동안 광범위한 불법 마약 생산 및 밀매로 인한 계속된 심각한 무장 분쟁을 겪은 것으로 보인다. 그리고 여전히 불법 무장 단체와 테러 조직의 영토 지배와 많은 난민 인구로 인해 오랜 분쟁과 불안정이 지속되고 있다. 이러한 상황을 해결하기 위해 콜롬비아 정부는 보안, 마약퇴치, 경제 및 사회 개발을 통합한 단계적 접근을 통하여 다양한 분야에서 국가 통제를 재구축하려 노력하고 있다.

〈표 Ⅱ-15〉 콜롬비아의 사회·문화적 특성 지표

관련지표 / 국가명	면적 (천 km2)	인구* (백만명)	민족구성	거버넌스	종교*	의회
콜롬비아	1,139	45.2	메스티조(58%) 백인(20%) 물라토(14%)	대통령중심제	가톨릭(90%), 기타(10%)	양원제

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
*세계은행, 2011년 기준

나) 경제 현황

콜롬비아는 1970년대~90년대 중반까지 견실한 경제정책을 효과적으로 집행하는 유일한 중남미 국가로 평가되어 왔다. 그러나 1990년대 중반 이후 무절제한 재정·금융·외환정책을 도입하면서 재정적자 확대 등 어려움에 직면하고 있다.

〈표 Ⅱ-16〉 콜롬비아의 산업·경제지표

구분	화폐단위	산업구조	주요 부존자원	GDP* (억 달러)	1인당GDP* (달러)	EDCF 국가신용등급
콜롬비아	Peso(Ps)	서비스업(52.7%), 제조업(38%)	석탄, 석유, 천연가스, 구리	3,698 (2012)	7,752 (2012)	C1 (2012)

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
세계은행(http://data.worldbank.org/) (검색일 2013.8.16.)
한국수출입은행 해외경제연구소(http://keri.koreaexim.go.kr/) (검색일 2013.8.13.)
*미국달러 현재가 기준

국가의 빈곤률은 49.4%(2002)에서 37.2%(2010)로 감소하였으나 콜롬비아의 지니계수 (Gini Coefficient) 는 0.55로 국제 사회에서 상당히 높은 수준의 불균등 사회라는 비판적인 평가를 받고 있다.

〈표 Ⅱ-17〉 콜롬비아의 지니계수(Gini Index)

구분	2006	2007	2008	2009	2010
콜롬비아	58.0	58.0	57.0	56.0	55.0

출처: 신흥지역정보 중남미 (http://www.emerics.org/lac/db_center/statistics.do). (검색일 2013. 8. 16.)

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면, 콜롬비아의 인간개발지수(Human Development Index, HDI)는 0.719로 전체 186개 국가 중에서 91위에 해당한다(UNDP, 2013).

〈표 Ⅱ-18〉 콜롬비아의 인간개발지수

구분 / 권역	순위	HDI	기대 수명	성인문해율 (15세 이상)	평균 수학연한	기대 수학연한	1인당 GNI (2005 PPP 달러)
	2012	2012	2012	2005~2010	2010	2011	2012
콜롬비아	91	0.719	73.9	93.4	7.3	13.6	8,711

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

〈표 Ⅱ-19〉 콜롬비아의 사회·문화적 특성 지표

관련지표 / 국기명	면적 (천 km2)	인구* (백만명)	민족구성	거버넌스	종교*	의회
콜롬비아	1,139	45.2	메스티조(58%) 백인(20%) 물라토(14%)	대통령중심제	가톨릭(90%), 기타(10%)	양원제

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
*세계은행, 2011년 기준

4) 파라과이

〈표 Ⅱ-20〉 파라과이 국가 개관

국 명	파라과이 공화국 (하위중소득국: LMICs)		
위 치	남미내륙 중심부(브라질, 아르헨티나, 볼리비아 접경)		
수 도	아순시온(Asuncion,)		
종 족	메스티조(95%), 기타(5%)		
기 후	대륙성 아열대에서 온대성 기후		
주요자원	목재, 철광석, 망간, 대리석, 수력자원		
산업구조	서비스업(57.7%), 제조업(23.1%)		
면 적	약 40만 km^2	GDP (2012)	$255억
인 구 (2011)	650만 명	1인당 GDP (2012)	$3,813
정치체제	대통령중심제	대외정책	전통적인 친 서방국가 다원주의 외교 표방
통화단위	Gyarani(PYG)	언 어	스페인어, 과라니어
종 교	가톨릭(90%), 개신교 및 기타(10%)	독 립 일	1811년 5월 14일

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
한국정보화진흥원(http://www.egovexport.or.kr/country/southamerica/southamerica_1.jsp?cd=44) (검색일 2013년 10월 16일)
국제개발협력위원회(2013b). 국가협력전략: 파라과이(http://www.odakorea.go.kr/index.jsp).

가) 사회 현황

[그림 Ⅱ-4] 파라과이

출처: 내셔널지오그래픽(http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/paraguay-guide/)에서 2013.10.30. 인출

파라과이는 1811년 스페인으로부터 독립하였다. 그러나 이후로도 정치, 문화적인 면에서 스페인의 영향력이 크게 자리잡고 있었으며, 군부 정권과 반복되는 쿠데타, 그에 연이은 독재 정권이 이어졌다. 파라과이는 독립당시 남미에서 가장 넓은 영토를 가진 국가였지만, 바다를 끼고 있지 않은 내륙 국가라는 특징으로 인하여 주변국가와의 잦은 전쟁을 겪어야 했다. 결국 19세기 말 '삼국(브라질, 아르헨티나, 우루과이) 전쟁'과 20세기 초 볼리비아와의 전쟁으로 영토의 많은 부분을 상실하고 현재의 국경을 갖게 되었다(잰 니퍼스 블랙 편저, 2012).

Alfredo Stroessner는 군인출신으로 1954년부터 1989년까지 35년 동안의 독재정치를 유지했으며, 지금까지 군부독재의 정치적 후유증과 사회개혁을 향한 시민사회의 과제는 미해결인 상태로 남아있다(잰 니퍼스 블랙 편저, 2012). 1992년 파라과이 헌법의 전면 개정으로 새로운 사회에 대한 기대감과 함께 파라과이의 새로운 사회, 정치, 경제, 문화 정책이 시행되기 시작되었다. 그러나 현지 피면담자들은 아직까지 파라과이 사회를 온전하게 바꿀만한 사회개혁 정책은 성공하지 못하고 있으며, 토지 및 세제, 그리고 교육, 보건 정책에 있어서의 새로운 국면전환이 요구되는 상황에 놓인 것으로 평가하고 있다..

1989년 군부독재가 끝나고 1992년 헌법의 전면 수정을 통하여 지방자치제 실시, 의회의 기능 회복, 시민단체의 역량 강화, 교육 및 사회정책 혁신을 위한 토대 등이 마련되었다(잰 니퍼스 블랙 편저, 2012). 특히 2009년 사회개혁적 성향의 Fernando Lugo가 대통령에 당선되어 파라과이의 사회변화가 가시화되는 듯했으나, 2012년 사회개혁정책의 실패에 대한 책임을 물어 파라과이 헌정 이래 처음으로 탄핵소추 되었다. 그리고 2013년 4월의 국민선거를 통하여 보수우파의 Horacio Cartes가 대통령에 당선되었고, 동년 8월 15일 5년의 새로운 정부가 출범하였다(국제개발협력위원회, 2013b).

〈표 Ⅱ-21〉 연구대상국가 사회·문화적 특성 지표

관련지표 / 국가명	면적 (천 km^2)	인구* (백만 명)	민족구성	거버넌스	의회
파라과이	406	6.5	메스티조(95%) 기타(5%)	대통령중심제	양원제

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
*세계은행, 2011년 기준

파라과이 인구는 메스티조(토착원주민인 과라니족과 유럽계 혼혈인)가 인구의 거의 대부분을 차지하고 있으며, 스페인어와 과라니어가 모두 파라과이의 공용어로 채택되어 있다. 현지 관계자들도 소수의 과라니족은 대부분 농촌지역에 거주하고 있으며, 2차 세계대전 이후 파라과이 정부의 농업

이민 수용정책에 따라 독일, 일본, 중국, 유태계, 한국 등의 이주민이 정착하여 소수민족 사회를 이룬 것으로 소개하였다.

〈표 Ⅱ-22〉 중남미 연구대상국가 사회·문화 지표

구분	평균수명* (2012)	민족	언어	종교*	절대빈곤계층 비율**
파라과이	72.7	메스티조(95%)	스페인어	가톨릭(90%), 개신교 및 기타(10%)	7.2 (2010)
		기타(5%)	과라니어		

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
UNDP(2013). Human Development Report 2013. pp. 144-147.
* 2007 Census 기준
** Poverty headcount ratio at $1.25 a day (PPP) (% of population)

파라과이는 가톨릭 종교에 기반을 둔 문화를 유지하고 있으며, 개신교 및 과라니족 전통 종교 등이 여전히 남아 있다. 앞의 〈표 Ⅱ-20〉에서 보는 바와 같이, 인구는 650만 명(2011 기준)이며, 수도 아순시온에는 인구의 1/10에 해당하는 51만 명(2011년 기준)이 거주하는 등 농촌을 떠나 도시로 인구가 집중하는 현상이 커지고 있다. 현지 피면담자들은 파라과이가 대규모 농장에 토대한 농축산업 국가로 이전에도, 지금도, 그리고 앞으로도 주요 수출품목으로서 농축산물 생산, 가공, 유통에 많은 신경을 쓰고 있다. 그러나 인구의 5%가 전 국토의 80%를 소유하고 있고, 인구의 20%가 자산의 90%를 소유하고 있는 등 중남미 지역의 특징인 계층별, 지역별, 성별, 민족별 사회경제적 지위 및 재원분배가 불평등한 국가라고 할 수 있다(www.mofat.go.kr 2013년 12월 7일 검색). 영토의 크기에 비하여 인구 규모가 작고(국가 순위 104위), 토지, 산업시설, 주요 사회자본(언론 등)이 소수에 집중되어 있으며, 사회정치권력 또한 동일한 이해계층에 속해있어, 실질적 사회개혁의 속도가 더딘 상황이라고 볼 수 있다.

〈표 Ⅱ-23〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수

구분 / 권역	순위	HDI	기대 수명	성인문해율 (15세 이상)	초등교육 총 등록률	평균 수학연한	기대 수학연한	1인당 GNI (2005 PPP 달러)
	2012	2012	2012	2005~2010	2002~2011	2010	2011	2012
라틴아메리카/ 캐리비안	-	0.741	74.7	91.3	115.9	7.8	13.7	10,300
파라과이	111	0.669	72.7	93.9	100.0	7.7	12.1	4,497

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

나) 경제현황

도시의 산업시설을 중심으로 한 경제 인프라보다는 농축산을 중심으로 한 농업경제가 주요 수출품목(대두, 밀, 육우 등)으로 자리해 왔다. 최근 제약 및 기타 가공품목 생산을 위한 산업단지 건설을 강조하고 있으며, 세계 3대 경제자유지역(Ciudad del Este)을 통하여 내륙국가로서 주요 경제허브 역할을 하기 위한 방안을 고심하고 있다. 2010년 14.5%의 경제성장으로 세계적인 주목을 받았으며, 2011년에도 6.4%의 경제성장을 보여 중남미 지역의 향후 경제성장 국가로 인식되고 있다. 그러나 국제 곡물가 및 육류가격의 등락에 따른 것으로 아직 파라과이 사회의 경제적 안정과 성장에 대해서는 회의적인 시각이 크다.

〈표 Ⅱ-24〉 중남미 연구대상국가 산업·경제지표

구분	화폐단위	산업구조	주요 부존자원	GDP* (억 달러)	1인당GDP* (달러)	EDCF 국가신용등급
파라과이	Guarani (PYG)	서비스업(57.7%), 제조업(23.1%)	목재, 철광석, 망간, 대리석, 수력자원	255 (2012)	3,813 (2012)	-

출처 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
세계은행(http://data.worldbank.org/) (검색일 2013.8.16.)
한국수출입은행 해외경제연구소(http://keri.koreaexim.go.kr/) (검색일 2013.8.13.)
*미국달러 현재가 기준

현지 정부 관계자들은 파라과이가 MERCOSUR(Mercado Común del Sur, 아르헨티나, 브라질, 우루과이, 파라과이, 볼리비아, 베네수엘라가 참여하고 있음)를 통하여 남미 국가 간의 사회, 정치, 경제, 문화적 교류협력을 강화하고 있으며, 권역에 기반을 둔 경제성장모델을 구축하기 위하여 노력하고 있음을 강조하였다. 또한 최근에는 교통, 에너지, 제강, 의류 등의 산업단지 조성 및 수출정책을 국가동력으로 내세우고 있다는 것이다. 그러나 중남미 타 국가와 비교할 때 이렇다 할 천연자원이 없으며, 내륙국가로서의 한계, 그리고 부정부패 등 정부정책운용 및 금융관리역량에 대한 국제사회의 불신임으로 파라과이의 중장기적 경제전망은 그리 밝지 않은 상황이다(국제개발협력위원회, 2013b).

5) 페루

〈표 Ⅱ-25〉 페루 국가 개관

국 명	페루 공화국 (상위중소득국: UMICs)		
위 치	남미 태평양연안		
수 도	리마 (Lima, 880만 명)		
종 족	아메리카원주민(45%), 메스티조(37%), 백인(15%)		
기 후	해안고지대(온대기후), 정글(열대기후)		
주요자원	구리, 은, 금, 석유, 목재		
산업구조	서비스업(54%), 제조업(38%)		
면 적	약 130만 km^2	GDP (2012)	$1,971억
인 구 (2011)	2,990만 명	1인당 GDP (2012)	$6,573
정치체제	대통령중심제	대외정책	실리주의 경제외교
통화단위	Nuevo Sol(NS)	언 어	스페인어, 케츄아어, 아이마라어
종 교	가톨릭(81%), 개신교(13%)	독 립 일	1821년 7월 28일

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.).
세계은행(http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.DDAY) (검색일 2013.8.16.).
국제개발협력위원회(2013c). 국가협력전략: 페루(http://www.odakorea.go.kr/index.jsp).

가) 사회 현황

[그림 Ⅱ-5] 페루 지도

출처: 내셔널지오그래픽(http://travel.nationalgeographic.com/travel/countries/peru-guide/)에서 2013.10.30. 인출

페루의 공식국가명은 페루 공화국(República del Perú)이다. 페루는 남미의 대표적인 APEC 회원국으로서 한국과 오랜 기간 교류협력을 지속한 국가이며, 잉카문명을 중심으로 풍부한 역사·문화·유산을 가지고 있다. 위도 상으로는 열대와 아열대권으로 구분되며, 해안지대는 온난·다습한 기후를 가지고 있고, 산악지대는 우기와 건기로 구분되고 영하의 추운 날씨와 4,000미터가 넘는 고산지대에서 거주하는 인구도 많다. 산악지대를 넘어 동쪽으로는 아마존과 연결된 울창한 산림지대가 있으며 열대성 기후를 가지고 있다(브라이언 W 불루엣 외, 2010). 따라서 다양한 기후와 지리적 조건을 가진 국가이다.

앞의 〈표 Ⅱ-25〉에서 보는 바와 같이, 국토 면적은 약 130만㎢로 대략 한반도의 6배에 이른다. 전체 면적 중 아마존 등 정글지대가 63%를 차지하고, 안데스산맥 등 산악지대가 27%, 해안지대가 10%이다. 전체 인구가 2,990만 명에 이르며, 수도는 리마(Lima)로 약 880만 명이 거주하고 있다.

페루는 다양한 사회문화적 특성을 가지고 있다. 다음의 〈표 Ⅱ-26〉과 같이 전체인구 2,990만 명이 다양한 인종으로 구성되어 있다. 인구는 라틴계 백인, 혼혈 메스티소, 원주민 인디오 및 기타 아시아계 이민으로 구성된 다인종 국가이다. 본 연구진이 페루 정부 관계자와 면담한 결과에 따르면, 페루 전체적으로 백인 계층이 정치, 경제적 실권을 장악하고 있으며, 전체인구의 약 15%를 구성하고 있다. 혼혈 메스티조는 전체인구의 약 37%를 차지하고 있으며, 산업과 광업에 노동자들이 대부분이다. 원주민 인디오는 전체 인구 중 45%에 이르며 주로 농업과 목축업에 종사하고 대체로 비문해율이 높은 빈곤계층이다. 흑인 및 동양인을 구성하는 것은 주로 일본 및 중국계로서 전체 인구의 약 3%를 차지하며, 주로 상업에 종사하고 있다. 본 연구진의 면담에 응한 관계자들에 따르면, 페루 사회는 남성주도의 사회적 전통이 내려오고 있으며, 아직도 계층 간의 대립이 남아있고, 계층 간의 결혼은 배제되고 경제적 여유가 있어야 결혼하게 되는 관습이 있다고 증언한다.

공용어는 스페인어와 케추아어(1975년 공인)이고, 그 외 아이마라(Aymara) 어 및 아샤닌까(Ashaninka)어 등 원주민 언어가 사용되고 있다. 종교의 경우 페루 전체 인구의 81.3%가 가톨릭, 기독교가 12.5%를 차지하고 있다.

〈표 Ⅱ-26〉 연구대상국가 사회·문화적 특성 지표

관련지표 / 국가명	면적 (천 km^2)	인구* (백만 명)	민족구성	거버넌스	의회
페루	1,285	29.3	아메리카원주민(45%) 메스티조(37%) 백인(15%)	대통령중심제	단원제

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report)
(검색일 2013.8.13.)
*세계은행, 2011년 기준

페루는 다른 라틴아메리카 국가들과 마찬가지로 근본적인 계층별, 지역별로 빈부격차는 계속해서 심각한 사회문제로 제기 되고 있다. 전체인구의 상위 10%가 총수입의 33%를 차지하고, 하위 50%가 총수입의 13% 만을 차지하고 있으며, 최근 10년간 경제활동의 근간인 중산층이 쇠퇴하여 10%선에 불과하다(www.mofat.go.kr 2013년 12월 7일 검색). 한편, 국가 전체의 빈곤계층은 감소추세에 있다. 본 연구진이 확보한 2011년 페루국립통계청(INEI) 발표에 의하면, 2001년 54.3%에 이르던 빈곤층이 2006년 44.5%, 2010년 31.3%로 줄어들었고, 1991년 24%를 차지하였던 극빈층도 2010년 9.8%로 줄어들었다고 한다. 지역 간의 소득격차가 심한 지역은 고지대와 해안지방 및 아마존 지역으로 교육의 기회가 적고 소득 창출의 기회가 부족하여 빈곤이 계속되고 있다.

〈표 Ⅱ-27〉 페루의 사회지표

구분	지표	구분	지표
국민소득(PPP)(2012)	9,306	인구 성장률(2011)	1.16%
Gini 계수(2011)	48.0	도시화율(2011)	71.6%
빈곤률*(2011)	14.7%	여성평등지수(2011)	0.415

출처: World Bank(2011), World Development Indicators 2011
UNDP(2013), Human Development Report 2013.
주: *인구 중 1일 생활비가 2달러 미만인 국민의 수임.

연구진이 현지 관계자와 면담한 결과에 따르면, 페루의 빈곤문제는 근본적으로 사회적 갈등을 초래하게 되고 있다. 교육기회가 불균등하여 전통적으로 성차별이 심하고 더불어 빈곤의 대물림이 지속되고 있는 실정이다. 인디오족은 주로 고지대 산악지역에 거주하며, 아마존 유역에 거주하는 국민들과 더불어 가장 열악한 교육 및 환경에서 생활하고 있으며 이러한 환경적 제약은 빈곤 감소에 큰 장애가 되고 있다.

페루는 1821년 스페인으로부터 독립하였으나, 독립 이후 경제 및 사회적으로 크게 발전을 이루지 못하였다. 20세기 중반에 이르러 세계적인 정치변화와 경제의 세계화에 힘입어 국가개발에 새로운 활력소를 찾으려 하였으나 지속적인 군사 쿠데타, 사회주의 성향의 정부 등 정치적 어려움으로 큰 진전을 이루지 못했다. 2011년 6월 5일 실시된 대통령 선거 결선 투표에서 가나 페루(Gana Perú)당의 오얀타 우말라 타소(Ollanta Humala Tasso)후보가 당선되어 7월 28일 대통령으로 취임한 후 지금까지 대통령직을 맡고 있다. 페루는 대통령 중심제로 임기 5년의 대통령 1인, 부통령 2인으로 구성되어 있고, 의회는 다당제이며 임기 5년 단원제로 운영된다(국제개발협력위원회, 2013c).

나) 경제적 현황

페루경제는 1960년대 이후 정치적 격동기를 거치면서 오랫동안 저성장을 지속해 왔으나, 2001년 이후 비교적 빠른 경제성장을 이루고 있으며 이는 외국인 투자의 확대와 세계적인 산업 기본재의 수요증가에 따른 자원 수출의 증가에 기인하고 있다.[14)]

〈표 Ⅱ-28〉 중남미 연구대상국가 산업·경제지표

구분	화폐단위	산업구조	주요 부존자원	GDP* (억 달러)	1인당GDP* (달러)	EDCF 국가신용등급
페루	Nuevo sol (NS)	서비스업(54%), 제조업(38%)	구리, 은, 금, 석유, 목재 천연가스	1,971 (2012)	6,573 (2012)	B2 (2013)

출처: 신흥지역정보 중남미(http://www.emerics.org/lac/national_report) (검색일 2013.8.13.)
세계은행(http://data.worldbank.org/) (검색일 2013.8.16.)
한국수출입은행 해외경제연구소(http://keri.koreaexim.go.kr/) (검색일 2013.8.13.)
*미국달러 현재가 기준

본 연구진과 면담한 현지 전문가들은 페루 경제는 최근까지 성장세를 지속하고 있다고 진단한다. 2008년의 세계 금융위기에도 불구하고 외국인 투자가 지속적으로 증가하고 있고, 2010년 경제성장은 8.8%, 2012년에는 6.3%에 도달한 것을 증거로 제시한다. 페루가 양자 및 다자간의 자유무역협정을 늘리면서 외국인 투자가 늘고 상품교역이 증가하게 되었다. 페루는 2009년 2월 1일 미국과 자유무역협정(FTA; Free Trade Agreement)이 발효되었고, 2010년 3월에는 중국과, 2011년에는 한국, 2013년 3월에는 EU(European Union)와 FTA를 발효하고 무역량이 급성장하고 있는 것이다(국제개발협력위원회, 2013c). 이외에도, 러시아, 호주, 브라질, MERCOSUR 등 주요경제와 다자기구와의 FTA도 추진하고 있다.[15)]

한국과 페루는 2011년 3월 FTA에 서명하였고, 그해 8월부터 발효되기 시작했다(국제개발협력위원회, 2013c). 한국의 대 페루 FTA는 중국을 제외하고 아시아에서 두 번째로 자유무역협정을 실시한 국가이며 이후 대 페루무역량이 급성장하기 시작했다.[16)] 한국-페루의 FTA에서는 특히 '에너지 및 광물자원협력' 에 대한 특별 조항이 포함되어 있어, 원유, 가스 및 광물자원의 탐사로부터 개발, 생산에 이르는 전 과정에 양국이 적극적으로 협력할 것을 명시하고 있다(국제개발협력위원회, 2013c).

14) 페루 수출의 77%는 광물이 차지하고 있다.
15) MECOSUR(Mercado Comuin de Sur, 남미 공동시장)의 주요 국가들은, 페루를 비롯해서 브라질, 아르헨티나, 파라과이, 우루과이 이다.
16) 페루는 태국과 FTA를 2011년 12월, 일본과는 2012년 1월부터 발효하기 시작하여 최근 수년간에 아시아 국가들과의 교육을 대폭 늘리고 있다.

〈표 Ⅱ-29〉 한국의 대 페루 주요 수출입품목 (2011.8~2012.7)

(단위: 천 달러)

순위	수출품목	수출금액(비중%)	수입품목	수입금액(비중%)
1	자동차	451,370(41.3)	동광	542,009(37.3)
2	화물자동차	146,139(16.1)	기타금속	448,512(28.3)
3	합성수지	131,372(13.4)	아연광	265,198(14.4)
4	컬러TV	127,536(12.1)	은	160,749(8.2)
5	건설 중장비	58,760(6.5)	커피	56,482(3.8)
6	화학원료	47,701(5.9)	수산물	56,050(3.7)

자료: 한국무역협회(www.kita.org 검색일 2013년 8월20일)
주: 한편, 2012년부터는 천연가스수입이 급등하고 있다.

Ⅲ

중남미 개발도상국가의 교육현황 및 동향

1. 중남미 개발도상국가의 교육 현황
2. 중남미 개발도상국가의 교육개혁 동향
3. 중남미 개발도상국가의 교육 쟁점

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅲ 중남미 개발도상국가의 교육현황 및 동향

1 중남미 개발도상국가의 교육 현황

가. 중남미 권역의 교육현황

1) 중남미 교육현황 및 인프라

이 절에서는 중남미 권역의 교육 수준을 전반적으로 살펴보고, UN이 2000년부터 추진하고 있는 MDGs 중 교육관련 지표와 UNESCO가 중심으로 시행하고 있는 EFA 등의 달성정도를 통해 중남미 지역의 교육현황을 파악하고자 한다. 중남미 국가의 교육에 대한 투자를 살펴보면 최근 상당수의 국가들이 점차적으로 더 많은 재원을 교육 분야에 사용하고 있는 것으로 보인다. 비록 OECD 국가의 교육투자율인 GDP 대비 5% 내외보다는 낮은 수치인 GDP 대비 4% 내외의 재원을 교육에 투자하지만 2000년 이후 점차적으로 선진국과의 격차가 줄어들고 있다(OECD/ECLAC, 2012).

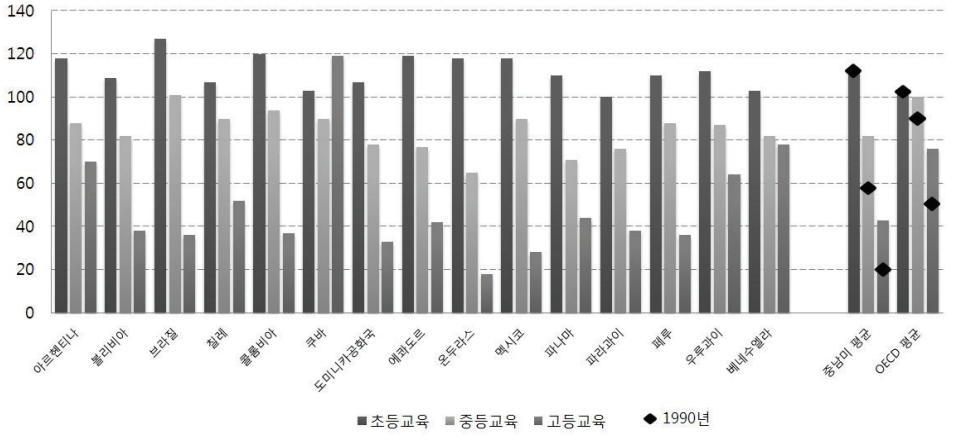
중남미 국가들의 교육체계나 교육내용 등은 각 국가별로 상이하기 때문에 일괄적으로 평가하기는 불가능하나 취학률이나 학업성취도와 같은 교육성과의 경우는 양적계량화를 통한 통계지표나 국제·지역적인 학업성취도 평가를 통해 드러날 수 있다. 중남미 국가들의 경우 1960년대까지만 해도 교육연한에 있어서 아시아 지역이나 중동 및 아프리카 지역에 비해 높은 수준을 보였다. 평균 4.7년의 교육연한은 아시아의 4.0년보다 길었다(Hanushek & Woessmann, 2012).

〈표 Ⅲ-1〉 국제적 관점에서 바라본 중남미 소득과 교육

구분	1960년 1인당 GDP (1)	1960-2000 1인당 GDP 성장 (2)	2000년 1인당 GDP (3)	1960년 평균교육연한 (4)	총계 (5)
아시아	1891	4.5	13,571	4.0	479.8
사하라이남 아프리카	2304	1.4	3792	3.3	360.0
중동 및 북아프리카	2599	2.7	8415	2.7	412.4
중남미	4152	1.8	8063	4.7	388.3
유럽	7469	2.9	21,752	7.4	491.5
OECD 회원국	11,252	2.1	26,147	9.5	500.3
일본을 제외한 아시아국가	1614	4.5	12,460	3.5	474.7

주: 아시아(11): 중국, 홍콩, 인도, 인도네시아, 일본, 한국, 말레이시아, 필리핀, 싱가포르, 대만, 태국; OECD 회원국(4): 호주, 캐나다, 뉴질랜드, 미국; Europe(17): 오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 그리스, 아이슬란드, 아일랜드, 이탈리아, 네덜란드, 노르웨이, 포르투갈, 루마니아, 스페인, 스웨덴, 스위스, 영국; 중남미(7): 아르헨티나, 브라질, 칠레, 콜롬비아, 멕시코, 페루, 우루과이; 중동 및 북아프리카(8): 사이프러스, 이집트, 이란, 이스라엘, 요르단, 모로코, 튀니지, 터키; 사하라이남 아프리카(3): 가나, 남아프리카, 짐바브웨. Sources: Own calculations based on Penn World Tables(Cohen and Soto, 2007; Hanushek and Woessmann, forthcoming; Heston et al.,2002.)

또한 최근의 각 학교급별 취학률을 OECD 평균과 비교했을 경우 고등교육 기회를 제외하고는 상당 수준 OECD 평균에 근접한 결과를 보이고 있다.



[그림 Ⅲ-1] 중남미 15개국: 교육단계별 총등록률(2009년 이후 최신자료)

출처: OECD/ECLAC (2012). Reforming education systems. Latin American economic Outlook 2012: Transforming the state for development, OECD Publishing.

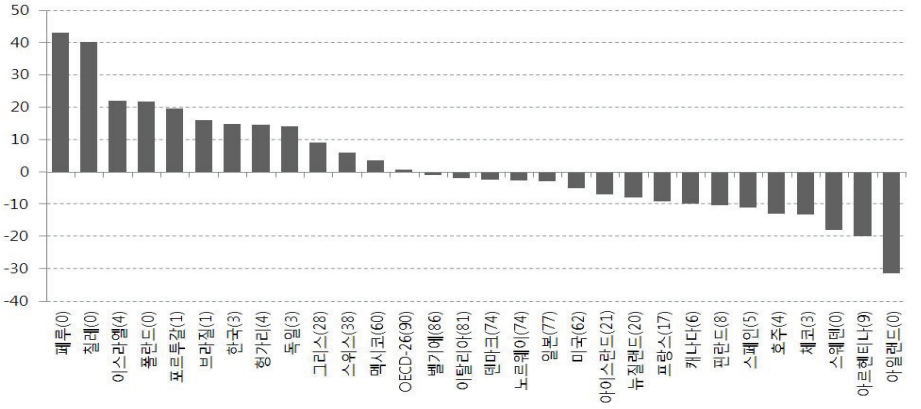
하지만, 이러한 높은 수준의 학업기회에도 불구하고 중남미 국가들의 교육성취도는 다른 지역의 국가들에 비해 낮은 수준을 보이고 있다.

Fig. Latin American performance on international student achievement test.
Simple average of mathematics and science scores over all international tests in 1964-2003, using the re-scaled data by Hanushekand Woessmann(forthcoming)that puts performance at different international tests on a common scale.

[그림 Ⅲ-2] 중남미와 타 지역 국가 간 교육성취도 비교

출처: Hanushek & Woessmann(2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. Journal of development economics, 99, 497-512.를 참고하여 재구성.

하지만, 현재의 중남미 국가의 다소 낮은 수준의 학업 성취 수준에도 불구하고 과거와 비교했을 경우에는 큰 폭의 학습결과의 개선이 이루어지고 있다. 아래 그림에서 나타나듯이 PISA 평가에 참가한 페루, 칠레, 브라질의 경우 지난 10년간 읽기 시험에서 높은 수준의 점수 개선이 이루어졌다(OECD/ECLAC, 2012).



Note: Statistically significant changes are marked in dark tones and P-value is between parenthesis. Countries are Organised in descending order based on the change in score. Of the countries that participate in the PISA exam, Only those with scores for both years are considered here.

[그림 Ⅲ-3] 중남미 국가와 OECD: 2000/2009 PISA 읽기평가의 진전도

출처: OECD PISA 2009 database, Table V.2.1 (OECD, 2010e). (http://dx.doi.org/10.1787/888932522816)

하지만 위의 분석에서 드러나듯이 남미의 국가 간 학업성취도의 격차가 나타나고 있다. 이는 중남미 지역을 대상으로 하는 표준화 성취도 평가결과에서 잘 드러난다. The Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)은 수학과 읽기, 과학 분야를 대상으로 남미 19개국을 대상으로 1997년(3학년과 4학년)과 the Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE)로 불리는 2006년(3학년과 6학년)에 성취도 평가를 실시하였다(Hanushek & Woessmann, 2012). SERCE의 결과는 쿠바를 제외한 중남미 학생들의 전반적인 학업성취도 수준이 기대보다 낮고 각 과목에서 뛰어난 학생들의 비율도 제한적임을 보여주고 있다.

또한 학업성취도 평가결과는 지역, 성별에 따른 교육격차를 두드러지게 보여 주었다. 특히 도시지역 학생은 전 영역(수학, 읽기, 과학)에서 농촌지역 학생보다 높고 남학생은 수학과 과학 과목에서 여학생보다 높은 성취도를 보이고 있는 것이 특징이다(Ganimian, 2009).

더구나 중남미는 빈부격차에 따른 교육기회의 불평등이 매우 심한 권역이다. 다음의 〈표 Ⅲ-2〉에서 보여주듯이 나이와 국가에 상관없이 가정 소득이 낮은 빈곤층은 중산층이나 고소득층에 비해 낮은 수준의 교육경험을 가진다. 볼리비아의 경우 평균적으로 저소득층의 교육연한은 4.08년인데 비해 중산층은 6.91년, 고소득층은 10.65년으로 나타난다. 14~20세 계층은 저소득층이나 중산층 모두 교육연한이 증가하는 등 소득 계층간 교육연한 격차가 좁혀지고 있으나, 전체적으로는 여전히 상당한 교육격차가 존재한다. 또한 국가 간의 교육연한 차이도 드러나는 데 아르헨티나나 칠레와 같은 국가들의 교육연한은 매우 높게 나타난 반면 볼리비아나 콜롬비아의 교육연한은 낮게 나타났다. 더욱이 빈부 계층에 따른 교육연한 차이 역시 아르헨티나, 칠레, 에콰도르 등은 볼리비아나 브라질과 같은 국가에 비해 다소 낮게 나타나고 있다(OECD, 2010).

〈표 Ⅲ-2〉 중남미 소득수준과 연령에 따른 평균 교육연한

국명	소득 계층	25~65세 평균	14~20세	21~30세	31~40세	41~50세	51~60세	61~65세
아르헨티나	빈곤층	9.11	8.94	10.17	9.44	9.24	8.22	7.51
	중산층	9.73	9.73	11.13	10.45	9.65	8.33	7.58
	부유층	12.64	10.69	13.10	13.42	12.64	11.70	10.83
볼리비아	빈곤층	4.08	7.71	6.62	4.63	3.59	2.91	1.78
	중산층	6.91	8.89	9.30	7.69	6.37	4.44	3.38
	부유층	10.65	9.62	12.43	11.35	10.41	8.71	7.76
브라질	빈곤층	4.65	7.19	6.59	5.01	4.11	3.01	2.45
	중산층	6.61	8.69	9.08	7.47	6.26	4.33	2.91
	빈곤층	11.61	10.48	13.13	12.38	11.51	10.15	8.64

국명	소득 계층	25~65세 평균	14~20세	21~30세	31~40세	41~50세	51~60세	61~65세
칠레	빈곤층	7.10	9.69	9.69	8.11	7.14	5.29	4.01
	중산층	8.58	10.17	11.10	9.72	8.54	6.67	5.15
	부유층	11.70	10.78	13.39	12.67	11.66	10.32	8.66
콜롬비아	빈곤층	4.42	7.50	6.54	4.91	4.21	3.08	2.81
	중산층	6.28	8.57	8.42	6.97	5.98	4.33	3.37
	부유층	10.80	10.00	11.96	11.73	10.50	9.35	7.51
코스타리카	빈곤층	6.21	6.36	6.79	6.57	6.87	5.65	4.92
	중산층	6.60	6.57	7.00	6.68	6.93	6.22	5.65
	부유층	10.94	8.08	11.34	10.43	11.20	10.95	10.79
에콰도르	빈곤층	7.79	9.72	9.31	8.53	7.61	6.71	4.69
	중산층	9.46	10.34	11.26	10.19	9.21	7.87	6.04
	부유층	12.52	11.02	13.48	13.32	12.47	11.34	10.32
멕시코	빈곤층	4.93	7.98	6.95	5.66	4.59	2.89	2.12
	중산층	7.67	9.03	9.52	8.59	7.53	5.45	4.30
	부유층	12.08	10.17	12.90	12.82	12.19	10.73	9.27
페루	빈곤층	4.51	7.65	7.02	5.46	3.57	2.46	1.79
	중산층	8.00	9.15	10.43	8.82	7.23	5.30	3.60
	부유층	12.12	10.32	13.10	12.90	11.73	10.16	8.69

출처: OECD (2010). Education, social mobility and the middle sectors", in Latin American Economic Outlook 2011: How middle-class is latin America?, OECD Publishing.을 참고하여 재구성.

중남미 국가들의 전반적인 교육의 질 수준을 분석한 결과에 따르면 라틴아메리카 19개국 중 우루과이가 가장 높은 수준의 교육성과를 내는 것으로 나타난 반면 과테말라나 아이티의 경우 낮은 교육의 질을 보여주고 있다.

〈표 Ⅲ-3〉 라틴아메리카 교육의 질(Latin Education Index 2012) 순위

순위	순위 변화	국가	점수
1	동일	우루과이	21.63
2	동일	아르헨티나	21.46
3	동일	칠레	20.83
4	동일	베네수엘라	20.60
5	+1	볼리비아	20.33
6	-1	페루	20.14
7	동일	브라질	20.10
8	동일	파나마	19.93
9	동일	멕시코	19.86
10	동일	콜롬비아	19.67
11	동일	코스타리카	19.43
12	동일	파라과이	18.79
13	동일	에콰도르	18.69
14	동일	도미니카공화국	18.46
15	+1	엘살바도르	18.06
16	-1	온두라스	17.97
17	동일	니카라과	16.93
18	동일	과테말라	16.27
19	동일	아이티	11.93
라틴아메리카 평균			19.00

출처: 권기수(2013). 2012 라틴아메리카 사회지표. 2013 라틴아메리카-대통령 선거와 정세변화, p. 300.
주: 라틴아메리카 교육의 질 지수는 초등교육의 질, 25세 이상 성인의 평균 교육 연수, 기대교육 연수, 총등록률, 문자해독률 등을 종합력으로 고려해 평가
자료) Latin Business Chronicle(2013.1).

2) 국제지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

중남미 권역의 경우 MDGs의 목표 중에서 교육과 관련된 것들을 살펴보면 다음의 〈표 Ⅲ-4〉와 같다. 이에 따르면, 초등교육의 보편화와 양성 평등의 목표는 달성했다고 평가된다.

〈표 Ⅲ-4〉 중남미 권역 MDGs 달성 현황

지역 / 목표	아프리카		아시아				중남미
	북부	사하라 이남	동부	동남부	남부	서부	
초등교육의 보편화 (등록률)	높음	양호	높음	높음	높음	높음	높음
초등교육기관 여아등록률	평등에 근접	평등에 근접	평등	평등	평등	평등에 근접	평등

출처: UN(n.d.). Millennium Development Goals: 2012 Progress Chart. Department of Economic and Social Affairs, United Nations.

나) EFA 달성도

중남미 지역 국가들이 UNESCO의 EFA 목표를 얼마나 달성했는지를 살펴보면 다음의 〈표 Ⅲ-5〉와 같다. 이에 따르면, 초등교육의 보편화나 청소년과 성인의 학습기회 증진 등은 상당부분 달성하였으며 유아교육의 경우도 교육기회 확대가 이루어졌다. 남녀 간 교육기회 균등은 초등교육단계에서는 거의 달성하였으나 중등교육 단계에서 여학생의 교육기회가 더 많았다. 이는 초등에서 중등으로 진학하는 단계에서 남학생의 졸업률이 여학생보다 다소 낮기 때문이라고 해석할 수 있다. 교육의 질과 관련하여 초등학교의 1인당 학생 수는 낮은 수준을 유지하였으며 GNP 대비 초등교육 투자비율도 양호한 상태였다. 하지만, 경제력이 다소 낮기 때문에 초등학생 1인당 교육비는 $1,167로 낮은 실정이다.

〈표 Ⅲ-5〉 중남미 권역의 EFA 달성현황

EFA 목표		관련지표	구분	지표값
목표1	유아교육	유아교육 취학률*	Total	70
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	94**
			GPI(F/M)	0.99**
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15-24세)	Total	97
			GPI(F/M)	1.00
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	91
			GPI(F/M)	0.98
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	114
			GPI(F/M)	0.97
	중등교육의 성비	취학률	Total	90
			GPI(F/M)	1.08
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	22
		초등학교 여교사 비율	%	78
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%	4.7
		초등학생 1인당 교육비	USD	1,167

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012.
주: 1) *1999년 자료
2) **2009년 자료

다) 인간개발지수

2013년 UNDP에서 발표한 인간개발지수 보고서에 따르면 다음의 〈표 Ⅲ-6〉과 같다. 이에서 알 수 있듯이 중남미의 인간개발지수는 0.741이었으며, 성인문해율(15세 이상)은 91.3%, 초등교육 총등록률은 13.7%, 평균 및 기대수학년도는 각각 7.8년과 13.7년을 보이고 있다.

〈표 Ⅲ-6〉 중남미 인간개발지수

구분 / 권역	HDI	기대 수명	성인문해율 (15세 이상)	초등교육 총 등록률	평균 수학년도	기대 수학년도	1인당 GNI (2005 PPP 달러)
	2012	2012	2005-2010	2002-2011	2010	2011	2012
라틴아메리카/ 캐리비안	0.741	74.7	91.3	115.9	7.8	13.7	10,300

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

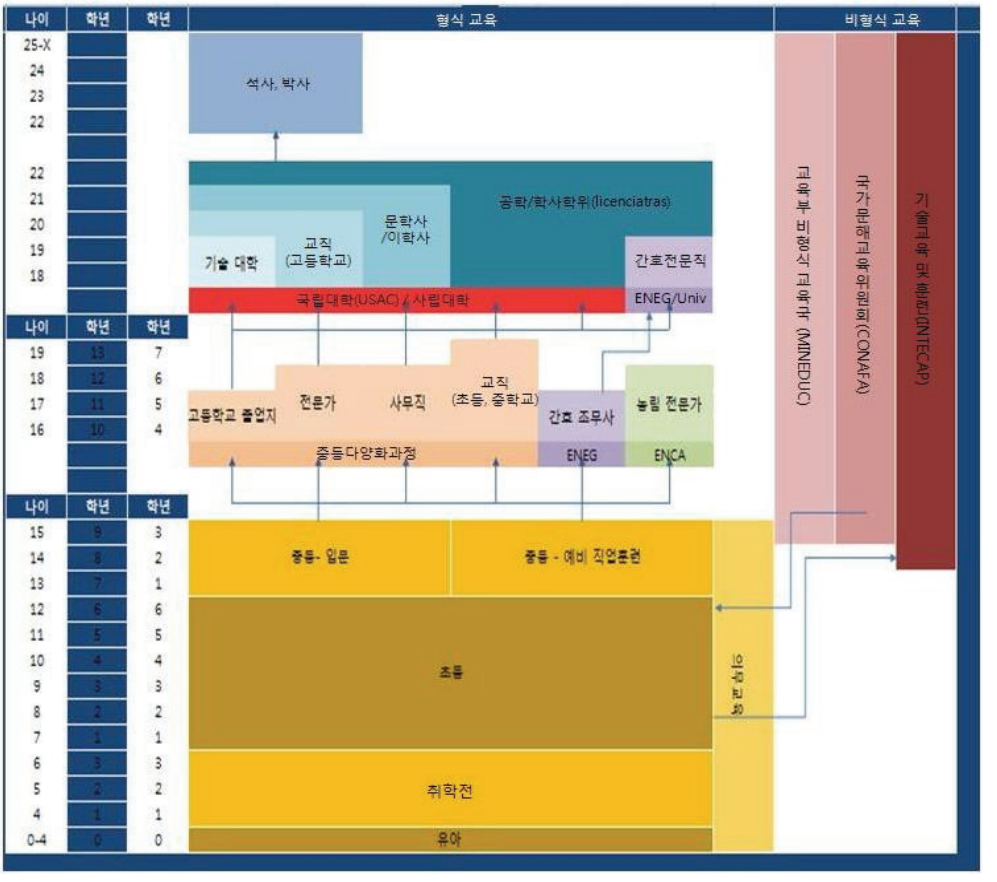
나. 과테말라

1) 교육현황 및 인프라

가) 과테말라 교육 개관

본 연구진과 면담한 현지 교육부 관계자는 과테말라의 교육이 헌법 제 4장 71조에서 81조, 그리고 국가교육법 제 12조부터 91조까지에서 국민의 의무와 권리로 보장된다고 설명한다. 특히 과테말라 헌법 제 74조는 취학전교육, 초등교육, 전기중등교육을 의무교육으로 규정하고 있다는 것이다. 그리고 과테말라 국가교육법 5조는 국가교육시스템을 교육부, 교육공동체, 교육기관의 세 가지 요소로 정의하고 있으며, 동법 제 6조에서는 국가교육시스템을 형식교육과 비형식교육의 두 가지 체제로 규정하고 있다고 설명한다. 그리고 형식교육에서 비형식교육으로의 이동이 가능하도록 되어 있다. 또한 과테말라의 학교는 재원 부담 주체에 따라서 공립, 사립, 협력(부모, 지방정부, 중앙정부의 공동 재정부담)의 세 가지 형태로 규정하고 있다.

과테말라의 학제는 기본적으로 6-3-3-5제를 택하고 있다. 다음의 [그림 Ⅲ-4]에서 보는 바와 같이, 취학전 교육은 0~3세의 영유아교육과 4~6세 대상의 취학전 교육으로 구분되고, 초등교육은 6년 과정으로 7~12세를 대상으로 한다. 그리고 중등교육은 3년의 기초교육(Básicos) 과정인 전기 중등교육과 2년 또는 3년 과정의 후기 중등교육으로 구분할 수 있다. 또한 후기 중등교육은 2년 과정의 인문계 과정(Bachillerato)과 3년 과정의 직업기술 중심 전문계 과정(Diversificado)으로 나뉘며, 인문계 과정 졸업 후에는 3~5년 과정의 고등교육 기관에 진학할 수 있다.



[그림 Ⅲ-4] 과테말라의 학제

출처: UNESCO(2010). World Data on Education 2010/11. United Nations Education, Science, and Cultural Organization. p.8.
주: 1) USAC는 산카를로스 대학교(University of San Carlos)를 의미함.
2) ENEG는 국립간호학교 (Escuela Nacional de Enfermeras)를 의미함.
3) ENCA는 국립중앙농업학교(Escuela Nacional Central de Agricultura)를 의미함.

나) 초중등교육

과테말라의 초등교육(primaria)은 7세부터 14세 어린이를 위한 의무교육이며, 수학연한은 총 6년으로 3년씩 2개의 과정으로 구분된다. 저학년(1~3학년) 교육과정은 학생들이 스스로 생각하고, 지식을 습득하며, 감정, 생각 및 욕구 등을 표현하는 방법을 습득할 수 있도록 구성되어 있다. 그리고 고학년(4~6학년) 과정은 개인과 사회의 자율성을 획득하고 발견하는 장으로써 서로 다른 문화에서 오는 지식의 체계적인 학습에 중점을 두고 있다. 이를 위해서 특히 강조하는 것이 다문화 및 이중언어 교육이다(UNESCO, 2010: 16).

〈표 Ⅲ-7〉에서 제시한 과테말라 교육부의 통계에 따르면(MINEDUC, 2012b: 5), 2010년 현재 과

테말라의 초등교육 취학률은 116.2%로 완전 취학을 넘어섰음을 알 수 있다. 그리고 학령 아동 중에서 취학자 비율을 계산한 순취학률의 경우에도 95.8%로 초등교육에 국한해서 볼 때 거의 완전 취학에 도달했음을 알 수 있다. 그러나 취학률에서 남녀 차이가 약 5% 정도 존재하여, 교육 기회에 있어서 양성평등 달성은 개선의 여지가 있다고 하겠다.

〈표 Ⅲ-7〉 과테말라 기초교육 취학자 및 취학률(2010년)

구분		계	남	여
취학전교육	취학률(%)	70.06	69.40	70.73
	순취학률(%)	54.87	54.54	55.20
	취학자수(명)	577,766	290,405	287,361
	5~6세 취학자 수(명)	452,498	228,230	224,268
	5~6세 추계인구(명)	824,714	418,461	406,253
초등교육	취학률(%)	116.21	121.11	111.42
	순취학률(%)	95.81	98.70	92.98
	취학자수(명)	2,653,483	1,366,560	1,286,923
	7~12세 취학자 수(명)	2,187,553	1,113,618	1,073,935
	7~12세 추계인구(명)	2,283,326	1,128,336	1,154,990

출처: MINEDUC(2012b). Plan Operativo Anual 2013. Ministerio de Educación. p.4-5의 표를 연구자가 재구성함
주: 추계인구는 과테말라 통계청(Instituto nacional de estadística)의 자료임(http://www.ine.gob.gt/np/).

또한 중등교육은 3년의 기초교육(Básicos) 과정인 전기 중등교육과 2년 또는 3년 과정의 후기 중등교육으로 구분할 수 있다. 전기 중등교육은 일반교육과정으로써, 직업교육 전단계(ciclo prevocacional)라고도 불린다. 그리고 초등교육과 함께 헌법에서 의무교육으로 규정하고 있다. 또한 후기 중등교육은 2년 과정의 인문계 과정(Bachillerato)과 3년 과정의 계열별 다양화 과정(Diversificado)으로 나뉘며, 인문계 과정 졸업 후에는 3~5년 과정의 대학에 진학할 수 있다. 특히 계열별 다양화과정은 직업교육 특성을 강하게 띠고 있어 중등교육에서 직업교육이 상당히 강화되어 있음을 알 수 있다. 이처럼 과테말라의 후기 중등교육은 일반계와 전문계가 상호보완적으로 운영되는 복선형 학제를 갖추고 있다(UNESCO, 2010: 21).

〈표 Ⅲ-8〉 과테말라 중등교육 취학자 및 취학률(2010년)

구분		계	남	여
전기 중등교육 (기초과정)	취학률(%)	70.90	74.88	68.87
	순취학률(%)	42.94	44.46	41.41
	취학자수(명)	730,923	388,074	342,849
	13~15세 취학자 수(명)	442,744	230,427	212,317
	13~15세 추계인구(명)	1,030,970	518,248	512,722
후기 중등교육 (다양화과정)	취학률(%)	36.71	36.97	36.45
	순취학률(%)	22.33	22.23	22.42
	취학자수(명)	351,397	176,799	174,598
	16~18세 취학자 수(명)	213,713	106,326	107,387
	16~18세 추계인구(명)	957,218	478,242	478,976

출처: MINEDUC(2012b). Plan Operativo Anual 2013. Ministerio de Educación. p.5의 표를 연구자가 재구성함
주: 추계인구는 과테말라 통계청(Instituto nacional de estadística)의 자료임(http://www.ine.gob.gt/np/).

〈표 Ⅲ-8〉은 과테말라 중등교육 취학자 및 취학률을 나타낸 표이다. 표에서 알 수 있듯이, 2010년 과테말라의 전기 중등교육 취학률은 70.9%, 그리고 순취학률은 42.9%로 기초교육을 헌법상 의무교육으로 규정하고 있음에도 불구하고, 초등교육에 비해서 취학률이 매우 낮다는 점을 알 수 있다. 그리고 후기 중등교육인 계열별 다양화 과정의 경우에는 취학률이 36.7%, 순취학률은 22.3%로 낮은 수준에 머물러 있음을 알 수 있다. 그러나 취학률의 성별 격차와 관련해서는 초등교육과 다르게 남녀 차이가 전기 중등교육에서는 약 3%, 그리고 후기 중등교육에서는 거의 차이가 없는 것으로 나타났다.

다) 고등교육

과테말라의 고등교육은 학문영역이나 학위의 종류에 따라서 수학연한이 다르다. 일반적으로 고등교육의 수학 연한은 5년 과정으로 졸업 시에 학사(Licenciatura)라고 불리는 학위를 받는다. 이외에도 2~3년 과정의 기술대학, 교직(고등학교 교사), 간호전문직의 전문학사 과정이 존재한다. 또한 법학, 건축학, 공학 등 전문교육 과정은 5~6년 과정으로 졸업 시에 학사학위를 수여받는다. 과테말라에는 한국과 마찬가지로 4년 과정의 학사 학위 과정을 별도로 갖고 있고, 명칭도 문학사(Bachelor of Arts)와 이학사(Bachelor of Science)로 동일하지만, 학사(Licenciatura)보다는 낮은 수준으로 인식되고 있다.[17] 게다가 고등교육 취학률이 낮기 때문에, 과테말라에서는 학사(licenciatura)를 석사나

박사학위처럼 명예로운 것으로 생각하며 상대방을 높이는 호칭으로 사용할 뿐만 아니라, 개인의 명함에도 기재하고 있다.[18)]

〈표 Ⅲ-9〉 과테말라의 고등교육 기관 현황(2011)

구분	대학명	설립연도	학생수
국립	Universidad de San Carlos de Guatemala	1676	154,884
사립	Universidad Rafael Landívar	1961	27,802
	Universidad del Valle de Guatemala	1966	3,472
	Universidad Mariano Galvez	1966	51,168
	Universidad Francisco Marroquin	1971	2,700
	Universidad Rural	1995	15,219
	Universidad del Istmo	1997	1,500
	Universidad Panamericana	1998	19,500
	Universidad Mesoamericana	1999	4,131
	Universidad Galileo	2000	31,893
	Universidad San Pablo de Guatemala	2006	225
	Universidad Inter Naciones	2009	73
	Universidad de Occidente	2011	130
	Universidad Da Vinci de Guatemala*	2012	–
합계			312,697

출처: http://www.elperiodico.com.gt/es/20110403/domingo/193538/
주: *설립연도가 2012년이기 때문에 학생수 자료가 없음

과테말라에는 유일한 국립대학인 산카를로스 대학(University of San Carlos, USAC) 외에 사립대학 13개, 그리고 기타 직업기술 분야의 고등교육기관이 존재한다. 산카를로스 대학은 1676년 1월 31일 5개 학과로 시작한 과테말라 최초의 국립대학이며, 2013년 현재 수도인 과테말라 시티 캠퍼스를 포함하여 지역별로 1개씩 모두 18개 캠퍼스에 약 146,000명 이상이 재학하고 있는 대규모 대학이다. 또한 산카를로스 대학은 중남미의 다른 국립대학과 마찬가지로 학술적인 대학 학위과정 외에도 성인교육을 포함한 다양한 교육과정을 제공하고 있다.[19)]

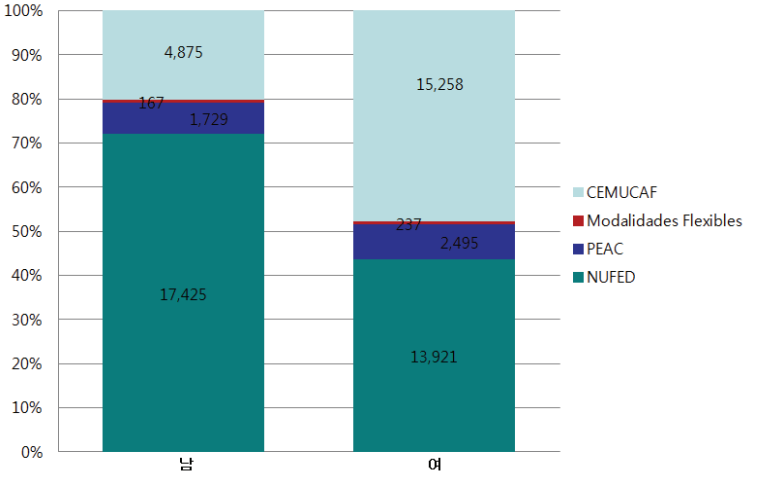
17) KOICA 과테말라 사무소 교육전문가 인터뷰 자료(2013.07.09.)

18) 연구자가 과테말라 현지 조사 시에 과테말라 현지인들에게 받은 명함에는 licenciatura가 마치 Dr. 호칭과 같이 기재되어 있었으며, 기재 이유에 대해서 질문하였음.

이처럼 고등교육 기반시설이 미비하고 대학의 수가 적어 대학교육이 다양화되어 있지 않다. 게다가 산카를로스 대학의 Mario Rodriguez와의 면담 결과에 따르면, 과테말라 고등교육의 질은 공립과 사립 간의 격차가 심하고, 특히 학문 분야에 따라서 교육의 질이나 취업률 등에서도 매우 큰 차이가 나타난다고 지적한다. 또한 고등교육의 질과 관련하여, 대학에서 교육과 연구 기능이 명확하게 분리되어 있으며, 교수들은 대부분 학사 학위 소지자이기 때문에 교수 개인의 연구 역량은 부족한 편이다.

라) 비형식교육

비형식교육은 과테말라 교육에서 중요한 한 축을 담당하고 있으며, 1973년부터 2년 과정의 초등수준 교육 프로그램(Programa de Educación para Adultos por Correspondencia, PEAC)을 시작한 이래로, 1976년 3년 과정의 중학교 수준 교육 프로그램(Programa Nacional de los Nucleos Familiares Educativos para el Desarrollo, NUFED)을 실시하고 있다. 그리고 2011년부터는 미주개발은행의 지원을 받아 4개 지역에서 2년 과정의 고등학교 수준 교육 프로그램(Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, Modalidades Flexibles)을 시범적으로 운영하였으며, 2013년부터 전국적으로 확대 실시하고 있다. 또한 직업교육훈련 과정 프로그램(Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana, CEMUCAF)도 운영 중에 있다.

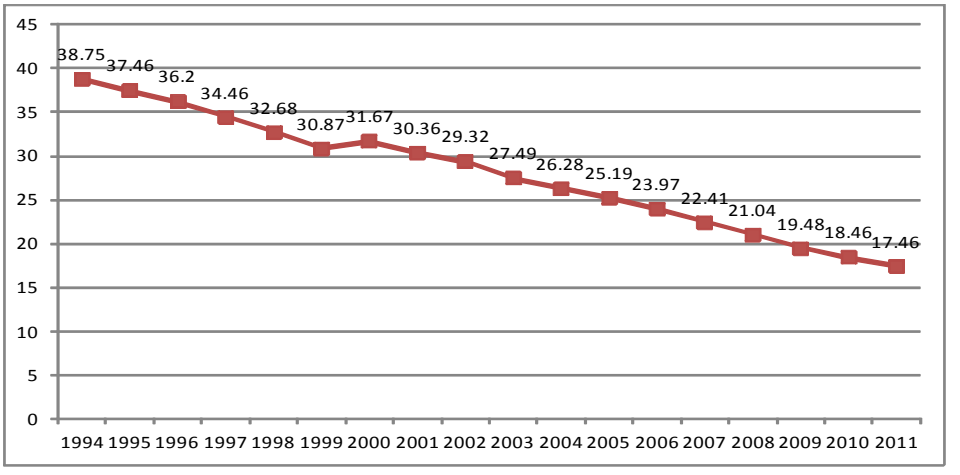


[그림 Ⅲ-5] 과테말라 비형식교육 취학자 수(2012)

출처: 과테말라 교육부 비형식교육국 내부자료 (2013.7.8. 면담 자료)

19) 산카를로스 대학 홈페이지(http://www.usac.edu.gt/eindex.php)

비형식교육은 중앙교육부의 비형식교육국에서 총괄하고 있지만, 성인문해교육의 경우에는 독립적인 조직인 국가문해교육위원회(Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA)에서도 관여하고 있다. 과테말라 정부의 노력으로 인해, 과테말라의 문맹률은 꾸준히 감소하는 추이를 보인다. 특히 청소년의 문해율은 국가문해교육위원회의 노력과 교육부의 초등교육 기회 확대 정책의 결과 크게 개선되었다. 그러나 지역별, 계층별 문해율 격차와 관련해서는 여전히 개선의 여지가 남아있다.



[그림 Ⅲ-6] 과테말라의 청소년 문맹률

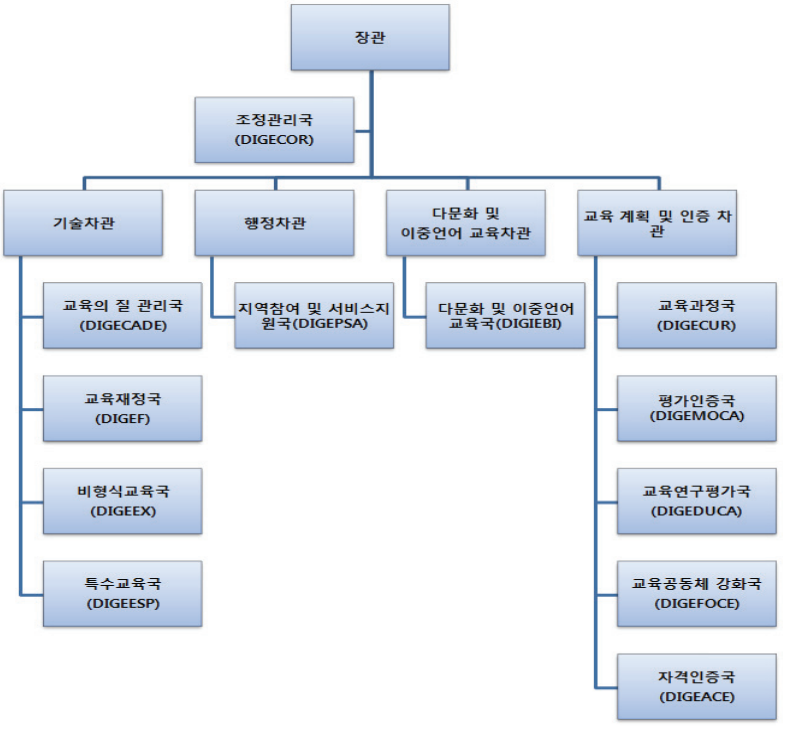
출처: MINEDUC(2012b). p16; p.21의 자료를 활용하여 연구자가 재구성함.

비형식교육국 관계자와 실시한 면담에 따르면, 과테말라의 비형식교육 예산은 전체 교육부 예산의 1%에 불과하다. 그러나 비형식교육이 지역사회개발활동의 일환이라는 성격을 가지고 있기 때문에, 정부 예산 외에, 국제기구, 민간단체, 기업, 종교단체 등과 긴밀하게 협력하여 운영하고 있다. 그리고 최근에는 비형식교육을 담당하는 교원의 전문성을 높이기 위해서 산카를로스 대학에서 비형식교원양성 과정을 개설하였으며, 현재 50명이 재학 중이라고 밝혔다.

마) 교육 행·재정

과테말라의 교육 정책 수립과 집행은 중앙의 교육부(Ministerio de Educación, MINEDUC)와 교육부 산하의 전문기관들에서 담당하며, 교직원의 채용 권한 역시 교육부가 가지고 있다. 그리고 교육 정책 수립에 있어서는 범정부기구인 국가교육위원회(Consejo Nacional de Educación, CNE)와 협력하고 있다. 다음의 [그림 Ⅲ-7]에서 보는 바와 같이, 교육부는 교육부 장관 1명 외에, 기술차관(Vice Despacho Tecnico), 행정차관(Vice Despacho Tecnico), 다문화 및 이중언어 교육차관(Vice

Despacho de Educación Bilingüe e Intercultural), 교육 계획 및 인증 차관(Vice Despacho de Diseno y Verificación de la Calidad Educativa)의 주요 분야별로 4명의 차관을 두고 있으며, 실질적인 업무를 담당하는 12개의 국(Dirección General, DG)을 설치하고 있다.



[그림 Ⅲ-7] 과테말라 교육부 조직 (2013)

출처: 과테말라 교육부(http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp) (검색일 2013.08.14.)의 자료를 연구자가 재구성함

과테말라 교육부는 주로 초중등 교육과 비형식 교육을 담당하고 있으며, 고등교육의 경우 별도의 행정 조직을 통해서 관리하고 있다(OEI, 2006). 그리고 고등교육에 관한 업무는 공립과 사립에 따라서 다르다. 공립 고등교육기관의 경우 고등교육위원회(Cconsejo Superior Universitario, CSU)라는 독립적인 기구를 통해서 관리하고 있으며, 사립대학은 사립고등교육위원회(Consejo de la Enseñanza Privada Superior, CEPS)에서 관리하고 있다. 또한 교육부 외의 다른 중앙정부부처에서도 특별 교육기관을 통해서 교육 관련 업무를 담당하고 있다. 예를 들어, 국립간호학교(Escuela Nacional de Enfermeras)는 보건부(Ministerio de Salud)에서 관할하고, 국립중앙농업학교(Escuela Nacional Central de Agricultura)은 농업부(Ministerio de Agricultura)에서 관할하고 있다(UNESCO, 2010: 7).

그 중에서 교육의 질 관리국(DG de Gestión de Calidad Educativa, DIGECADE)은 각 교육단계에 맞는 교육과정을 시행한다. 교육연구평가국(DG de Evaluación e Investigación Educativa, DIGEDUCA)은 학생들의 학업 성취도를 평가하며, 교육과정국(DG de Currículo, DIGECUR)은 다문화 및 이중언어 교육을 고려하여 모든 교육과정을 설계하고 개발한다. 그리고 다문화 및 이중언어 교육국(DG de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI)은 각 지역 교육청과 협의하여 다문화 및 이중언어 교육과정을 설계하고 개발하는 데 필요한 방침을 제공한다. 또한 다문화 및 이중언어 교육과정을 시행하기 위한 전략을 수립한다. 비형식교육국(DG de Educación Extraescolar, DIGEEX)은 학령을 초과한 성인학습자들에게 정규 교육과정과는 다른 방식의 교육과정을 제공한다. 그리고 교육기획실(Dirección de Planificación Educativa)은 교육 관련 정책, 계획, 프로그램, 사업, 개발 목표를 시행하는 데 필요한 지원을 제공한다.

과테말라의 지방교육행정은 지리학적으로 특수한 경우를 제외하고는 해당 지역행정 기관에서 담당한다. 과테말라는 22개 주로 구분된 각 행정구역에 설치된 행정기관 내에 교육 분야의 관리감독 부서가 있으며, 과테말라 시티의 경우, 규모를 고려하여 3개 교육구로 나누어 관리하기 때문에, 모두 25개 구역으로 나누어 교육정책의 집행을 담당하고 있다. 각 교육청은 중앙 교육부로부터 업무와 운영권을 일정부분 위임 받았음에도 불구하고, 의사결정권은 제한적이다(UNESCO, 2010: 7). 게다가 중앙에서 고용한 공무원이 각 지방 교육청에 파견되고 재정관리 권한이 없기 때문에, 교육자치를 실시하고 있다고 보기는 어렵다.

〈표 Ⅲ-10〉 과테말라의 교육재정

구분		2006	2007	2008	2010
GDP 대비 교육비 비율		2.98	3.04	3.18	2.8
교육단계별 지원비율	일반	15.4	17.0	17.8	18.4
	취학전 교육	7.8	8.8	10.6	11.2
	초등교육	66.5	61.3	57.6	55.6
	전기중등교육	7.0	8.5	9.8	7.7
	후기중등교육	3.3	4.4	4.2	7.2

출처: 과테말라 교육통계 (http://estadistica.mineduc.gob.gt/)

〈표 Ⅲ-10〉에서 제시한 과테말라 교육부의 통계에 따르면, 과테말라의 2010년 교육재정은 GDP 대비 약 2.8%이다. 이는 2010년 OECD 국가 평균인 6.3의 절반 수준에 불과하다(OECD, 2013: 192). 그리고 지난 5년 동안의 변화를 살펴보아도, 평균 3% 수준에 머물고 있음을 알 수 있다. 또한

과테말라의 교육 재정은 대부분 초등교육에 투입되고 있다. 그러나 초등교육에 대한 투자 비율은 점차 줄어드는 추이를 보이며, 이에 비해서 취학전 교육과 후기 중등교육의 비중이 높아지고 있음을 알 수 있다.

2) 국제교육개발지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

2010년 과테말라 정부는 MDGs의 교육 목표 중에서 초등교육과 직접 관련되는 초등교육의 기회 확대와 초등교육에서의 양성 평등은 목표를 이미 달성했다고 평가했다(UNDP, 2009; SEGEPAN, 2010). 그러나 기회 확대에도 불구하고, 초등교육에서 중도탈락률이 매우 높으며, 상급학교 진학률은 매우 낮은 실정이다. 따라서 앞으로 초등교육과 관련해 남은 쟁점은 초등교육의 이수율을 높이고, 상급학교 진학률을 높이는 일이라 할 수 있다. 특히 높은 중도탈락률이 낮은 학력 수준과 밀접한 관련을 맺고 있다는 점을 고려할 때, Post-2015 논의에서는 초등교육의 질을 어떻게 높일 것인가에 관한 문제를 함께 고려할 필요가 있다.

〈표 Ⅲ-11〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황

관련지표 / 국가명	목표 2: 초등교육 보편화			목표 3: 교육성평등		
	초등교육 순 취학률	초등교육 이수율*	문해율 (15-24)	초등교육 성비	중등교육 성비	고등교육 성비
과테말라	98.0 (2010)	68.0 (2009)	87.4 (2011)	0.96 (2010)	0.92 (2010)	1.00 (2007)
볼리비아	91.4 (2010)	84.9 (2009)	99.4 (2009)	0.99 (2010)	0.98 (2008)	0.84 (2007)
콜롬비아	90.1 (2011)	87.4 (2010)	98.2 (2011)	0.96 (2011)	1.09 (2011)	1.10 (2011)
파라과이	84.2 (2010)	82.6 (2009)	98.6 (2010)	0.96 (2010)	1.05 (2010)	1.40 (2010)
페루	97.1 (2011)	81.5 (2010)	97.4 (2007)	0.99 (2011)	0.99 (2011)	1.09 (2010)

출처: Millennium Development Goals Indicators (http://mdgs.un.org/unsd/mdg/data.aspx). (검색일 2013.08.14.)
*초등학교 전 과정 이수학생 비율(Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary)

그리고 초등교육의 보편화라는 목표 2 중에서 문해율은 지난 15년 동안 어느 정도 진전이 있었지만, 다른 중남미 국가와 비교할 때 매우 낮은 수준에 머물러 있다. 게다가 이러한 낮은 문해율이 지역이나 인종별로 상이하게 나타나고, 결과적으로 정규교육에서의 교육 격차도 초래한다는 점은 현행 MDGs 지표에는 드러나지 않는 중요한 쟁점이다. 또한 과테말라는 원주민의 비율이 절반에 달하기 때문에, 앞으로도 공용어인 스페인어와 부족언어 사이에서 균형을 갖춘 문해교육의 추진이 요구된다.

다음으로 과테말라는 교육의 양성평등과 관련한 지표 중에서도, 중등교육에서의 성비는 다른 중남미 국가와 비교할 때 아직 개선의 여지가 남아있다. 그러나 중등교육과 관련한 더욱 중요한 쟁점은 초등학교 졸업 후의 진학률이 남녀 모두 아직 매우 낮다는 점이다. 앞에서 살펴보았듯이, 2010년 과테말라의 전기 중등교육 순취학률은 42.9%로 기초교육을 헌법상 의무교육으로 규정하고 있음에도 불구하고, 초등교육에 비해서 매우 낮다. 그리고 후기 중등교육의 순취학률도 22.3%에 불과한 것으로 나타났다. 따라서 양성평등을 고려한 방식으로 중등교육의 기회 확대가 필요하다고 하겠다.

나) EFA 달성 현황

2012년 UNESCO의 EFA 현황 보고서에 따르면, 과테말라는 모든 영역에서 목표를 달성했거나, 목표 달성에 근접해 있다(UNESCO, 2012). 그러나 초등학교 졸업률은 여전히 65%에 불과하기 때문에, 중도탈락을 줄이고 졸업률을 높이기 위한 노력이 필요하다. 그리고 중등교육 취학률도 1999년 33%에서 2010년 59%로 증가하였고, 성평등 지수도 개선되었지만, 여전히 중남미 평균인 90%, 성평등 지수 1.08에는 못 미치고 있다(다음의 〈표 Ⅲ-12〉 참조).

특히 초등교육의 질과 관련하여, 과테말라의 초등교사 1인당 학생 수는 현저하게 줄어들었지만, 학교 현장에서 질적인 향상이 이루어졌다고 보기는 힘들다(〈표 Ⅲ-12〉 참조). 게다가 과테말라의 사회경제 현황에서 확인한 지역별 격차 문제는 교육기회와 질에 있어서도 여전히 해결해야 할 과제로 남아있다. 또한 초등교육에 대한 교육비 지출 규모도 여전히 다른 중남미 국가에 비해서 낮은 실정이다. 뿐만 아니라, 과테말라는 초등교육 기회 확대라는 국제사회의 공동 목표를 달성했기 때문에, 앞에서 살펴보았듯이 최근 초등교육에 대한 투자 비율은 점차 줄이고 있다. 따라서 초등교육의 질을 높이기 위한 정부 정책 추진에도 한계가 있을 수밖에 없다.

〈표 Ⅲ-12〉 과테말라의 EFA 현황

EFA 목표		관련지표	구분	1985~1994	2005~2010
목표1	유아교육	유아교육 취학률*	Total	46	71
			Male	46	70
			Female	45	72
			GPI(F/M)	0.97	1.02
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	83	97
			Male	86	98
			Female	79	96
			GPI(F/M)	0.91	0.98
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15-24세)	Total	76	87
			Male	82	89
			Female	71	85
			GPI(F/M)	0.87	0.96
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	64	75
			Male	72	81
			Female	57	70
			GPI(F/M)	0.79	0.86
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	102	116
			Male	109	119
			Female	94	114
			GPI(F/M)	0.87	0.96
	중등교육의 성비	취학률	Total	33	59
			Male	36	61
			Female	30	57
			GPI(F/M)	0.84	0.93
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	38	28
		초등학교 여교사 비율	%	-	65
		초등학교 졸업률	%	50	65**
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%		3.3
		초등학생 1인당 교육비	USD		430

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012. United Nations Education, Science, and Cultural Organization.
주 : 1) *1999년 자료
2) **2009년 자료
3) 초등교육 이수율은 최종학년까지의 이수율임

다) 인간개발지수(HDI) 현황

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면(UNDP, 2013), 과테말라의 인간개발지수는 0.581로 전체 186개 국가 중에서 133위에 해당한다(UNDP, 2013). 이는 전 세계 평균 0.694나 중남미 국가 평균인 0.741에 비해서도 낮은 실정이며, 연구 대상 중에서도 최하위이다. 다음의 〈표 Ⅲ-13〉에서 보는 바와 같이 구체적인 지표를 살펴보면, 과테말라 국민의 기대 수명은 71.4세이고, 평균수학연한은 4.1년, 기대 수학연한은 10.7년, 그리고 1인당 국민소득은 미화 4,235달러이다.

〈표 Ⅲ-13〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수

구분 / 권역	순위	HDI	기대 수명	평균 수학연한	기대 수학연한	1인당 GNI (2005 PPP 달러)	성인문해율 (15세 이상)	초등교육 중도탈락률
	2012	2012	2012	2010	2011	2012	2005~2010	2002~2011
전세계평균	–	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	81.3	18.0
라틴아메리카/캐리비안	–	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	91.3	14.3
과테말라	133	0.581	71.4	4.1	10.7	4,235	75.2	35.2

출처: UNDP(2013). Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

특히 교육관련 지표와 관련해서 볼 때, 15세 이상 성인문해율이 75.2%에 불과하다. 게다가 1997년부터 6년제 초등교육을 무상의무교육으로 제공하고 있음에도 불구하고, 평균학업연한이 4.1로 비슷한 수준의 다른 국가들에 비해서 낮은 점이 특징적이다. 이는 초등교육에서 중도탈락률이 35.2로 전 세계 평균이나 라틴아메리카 평균보다도 두 배 이상 높을 정도로 심각한 상황임을 보여준다.

다. 볼리비아

1) 교육현황 및 인프라

가) 볼리비아 교육 정책의 목표

2006년 9월에 개정된 볼리비아 신교육법(Avelino Sinani-Elizardo Perez)은 볼리비아의 교육을 통일성 있고, 대중적이며, 민주적, 참여적, 보편적, 자주적인 것으로 정의하고 있다(www.ibe.unesco.org 2013년 4월 11일 검색). 보다 구체적으로 현대 볼리비아 교육의 표어는 열린교육, 과학적, 생산적 교육을 강조하고 있다. 2010년 제정된 새 헌법은 교육이 인간의 전인적 성장을 지원하고 자기 삶에

대한 목표를 실현해 갈 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 교육의 이념은 개인주의 및 공동체주의라는 두 가지 주요한 형태를 조화롭게 이해하며, 삶의 질을 높일 수 있도록 유도하는데 초점을 두고 있다. 아울러 교육의 역할은 볼리비아 내 다양한 공동체의 정체성 확립 및 강화, 산간·농촌지역의 원주민들을 포함하여 민족 공동체의 문화적인 발전에 기여하는데 있다(www.ibe.unesco.org 2013년 4월 11일 검색).

나) 기본 학제

볼리비아의 초중등 교육학제는 공식적으로 8-2-2이다.[20] 다음의 〈표 Ⅲ-14〉에서 보는 바와 같이, 초등교육(6세~13세)은 초등학교(Primary School)에서 총 8년 기간 동안 의무교육의 차원에서 이루어진다. 이 외에 중등교육(14세~17세)은 중학교(Lower Secondary School)에서 2년, 고등학교(Upper Secondary School)에서 2년 동안 이루어지고 있다.

〈표 Ⅲ-14〉 볼리비아 초중등 학제

과정	취학연령	기간(년)	학교	비고
초등	6~13세	8년 (3+3+2)	초등학교	무상의무교육
중등	14~15세	2년	중학교(Lower Secondary)	
	16~17세	2년	중학교(Upper Secondary)	
고등	18~21세	2~5년	대학교 (전문대학 포함)	

출처: 현지조사자료 재구성

다) 교육 시스템의 구조 및 조직[21]

○ 취학 전 교육 (Initial or Pre-School Education)

초등교육전 기본교육은 교육시스템의 첫 번째 단계이다. 본 연구진과 면담한 교육부 관계자의 설명에 따르면, 이는 두 가지의 단계로 나뉘고 있다. 첫 번째 단계는(생애 첫 교육) 0세에서 4세의 유아를 대상으로 이루어지며, 대부분 공공기관 혹은 사기업의 지원 하에 지역사회나 가족의 자율 하에 형식적이거나 학문적이지 않은 형태로 이루어진다. 두 번째 단계는(공식적인 체계적인 교육 단계) 4세에서 6세의 아동을 대상으로 한다. 교육부의 책임 하에 교육의 양질과 형평성을 확대하기 위

20) 볼리비아 교육부의 공식 분류는 초등학교(Primary) 8년, 중등학교(Lower Secondary) 2년, 고등학교(Upper Secondary) 2년인 8-2-2학제이나, UNESCO에서는 이를 6-2-4로 분류하고 있다. (Education Data and Policy Center, 2013. www.edpc.com)

21) 이 절의 내용은 본 연구진(김진희, 황원규)이 2013년 7월초 볼리비아 현지 면담을 통해 작성한 내용과 UNESCO 홈페이지(www.ibe.unesco.org) 볼리비아 교육현황 자료를 종합 정리하여 보완한 것이다.

해 다양한 방법과 수단이 체계적으로 이루어진다. 2006년 9월에 개정된 볼리비아 신교육법 "Avelino Sinani-Elizardo Perez"은 0세에서 5세사이의 아동그룹을 대상으로 한 기초교육을 '가족 내의 공동체를 통한 교육'이라고 정의한다. 그리고 다시 두개의 과정으로 나누는데 가정에서의 교육(0~3세), 그리고 공동체 가족에서의 교육(4~5세의 아동)이라고 구분한다. 가족에서의 교육의 목표(0~3세)는 균형 잡힌 영양분 보충과 적정한 온도 유지 및 모성과 가족애를 통해 영유아의 건강을 보존하는 것이다. 가족 내의 공동체를 통한 교육의 목표(4~5세)는 자율성, 협동적인 활동을 통해 합리적이고, 언어적이고, 정신적인 발전을 도모하는 것이며 논리적이고 수학적인 다양한 방법들을 통해 개인의 결정을 할 수 있게 도와주는 것이다. 기초교육의 커리큘럼은 유연하고, 열려있고, 집중적이며, 글로벌 수준으로 통합되어 있다.

○ 초등교육 (Primary Education)

초등교육은 의무교육이자 무상이며 3개의 과정을 8년 안에 나누어서 하나를 이룬다. 면담에 응한 정부 관계자들은 이를 다음과 같이 설명한다. 기본교육인 첫 번째 과정은 3년 과정이며 6~8세의 아동을 대상으로 한다. 두 번째 과정은 역시 3년 과정이며 필수과정으로 여겨진다. 마지막 세 번째 과정은 평균 2년이 소요된다. 2006년 9월에 개정된 볼리비아 신교육법 "Avelino Sinani-Elizardo Perez"은 초등교육을 '공동의 적성교육' 이라고 정의하였다. 8년을 2가지로 크게 구분할 수 있으며 기본적성교육(5년)과 고급적성교육(3년)으로 분류한다. 제 1단계는 3년으로 구성되며 6~8세 아동을 대상으로 이루어진다. 말하고 쓰는 의사소통을 통한 학생들의 경쟁, 논리적이고 수학적인 생각의 발달, 자연과 사회의 가치측정, 기술사회로의 입문, 음악과 시각적인 미디어를 통한 창조적인 표현 등을 중점으로 둔다. 이 시기에는 특히 언어와 수학적인 분야에 집중한다. 다른 학문분야는 교과서를 통해 교육된다. 원주민언어를 말하는 학생의 경우 제 2외국어(스페인어)의 교육은 아동의 사회적 가정적 배경을 바탕으로 각기 다른 수준을 고려하여 이루어지며 구어적 표현을 발달시키고, 쓰기 훈련도 시작한다.

본 연구진과 면담한 볼리비아 정부 관계자들의 설명에 따르면, 제2단계는 역시 3년으로 구성되어 있으며 필수교육 중의 하나이기도 하다. 이 시기에는 교과서에서 더 나은 정보를 활용하기 위해, 학생들의 의사소통을 원활히 하기 위해, 문제의 논리적인 해결을 위한 전략을 잘 이용하기 위해 경쟁이 매우 중요하게 여겨진다. 스페인어를 제2외국어로서 채택한 학생들은 언어를 의사소통뿐 아니라 배움의 수단으로 스페인어를 지속적으로 이용하게 된다.

제3단계는 2년 과정으로 이루어지며, 언어적인 측면에서의 완전한 의사소통 및 창의성, 문장표현 능력으로 이루어진 교과서와 강의를 더 잘 이해하기 위한 경쟁을 목표로 한다. 문제 해결에 있어 체계적인 과정의 설명과 압축, 사회문화적인 과정의 적용과 설명을 할 수 있다.

○ 중등교육 (Secondary Education)

볼리비아 교육부 측은 중등교육이 14세 이상의 국민을 대상으로 하며, 초등교육수준에서 경쟁적인 수준을 도모하고 발전하는 것을 목표로 이루어진다고 본 연구진에게 강조한다. 중등교육은 4년 과정으로 2년씩 2가지의 과정으로 이루어지며 첫 2년은 기술교육, 다음 2년은 특성화교육이다.

볼리비아 교육부 관계자들의 설명에 따르면, 첫 번째 기술교육 단계를 마치면 '기초기술졸업증'이라는 학위가 인정되는 졸업증서를 받게 된다. 두 번째 특성화 교육은 ① 기술교육심화과정과 ② 인문학교육과정으로 나뉜다. 기술심화과정을 이수한 학생은 중등교육 졸업증서인 '기술졸업증'을 받게 되고, 인문학교육과정을 선택한 학생은 '인문학위졸업증'을 받게 된다. 2009 헌법에 기초하여 교육은 졸업증을 인정받을 때까지 의무이다(조항81). 2006년 9월에 재정된 볼리비아 신교육법 "Avelino Sinani-Elizardo Perez"은 4년간의 중등교육을 '공동의 생산성 교육' 이라고 정의한다.

○ 대학교육 (Higher Education)

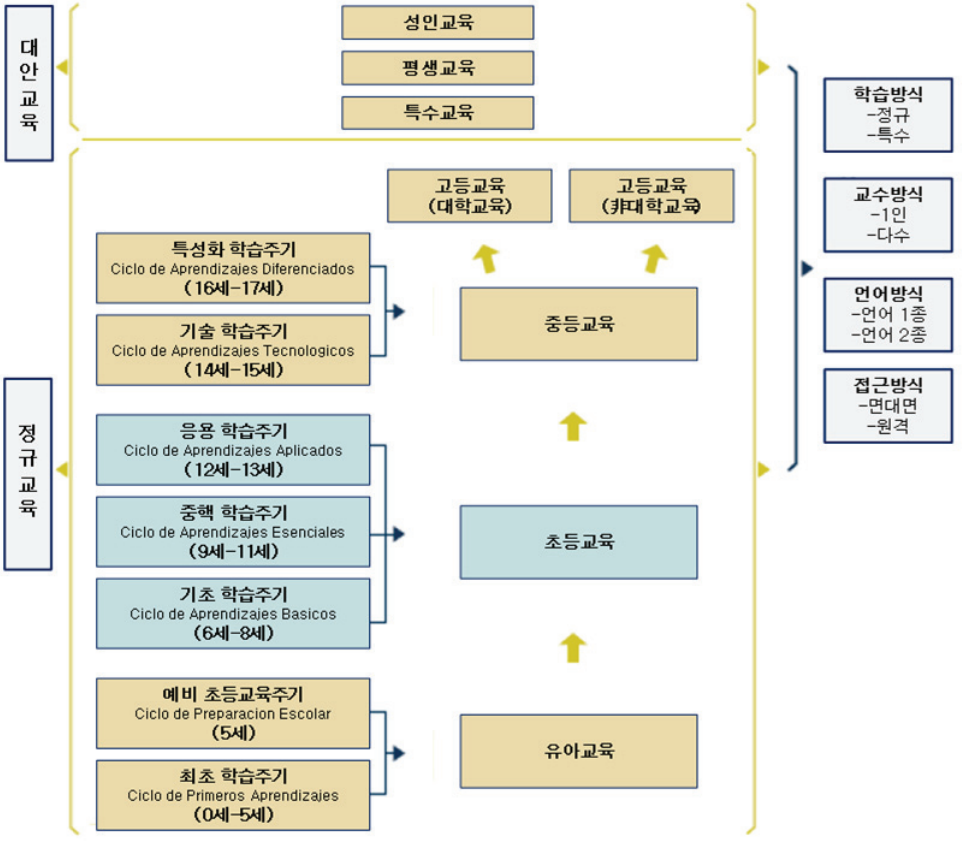
공립대학의 교육과정은 기술대학(2년 과정), 고급기술대학(3년 과정), 예술과학대학(4년 과정), 일반학사학위과정(4년~5년 과정)의 4가지 종류가 있다. 볼리비아 현지 교육자들의 설명에 따르면, 예술과학대학을 제외한 과정 대부분은 학위를 따기 위한 시험과 논문과정을 거쳐야 하는 것으로 보인다. 같은 방법으로 사립대학들도 비슷한 수준의 학위과정을 제공한다. 대학원 프로그램은 공립대학교 혹은 사립 대학교에서의 학업수행증명을 요한다. 1996년 이후에 대학원교육과정에는 3가지 단계의 과정을 나누었다. 박사, 석사(2년), 그리고 석사과정 수료증(1년)이 그것이다. 대학교육과정은 대학이 아닌 일반기술교육기관에서도 담당할 수 있다.

○ 교원양성

본 연구진과 심층면담을 한 볼리비아 교육전문가들의 견해를 종합화면 현지의 교원양성 정책은 다음과 같이 정리할 수 있다. 즉, 대학교 혹은 보통교육기관(INS; Institutos Normales Superiores)에서 교수법 등 정규과정을 이수한 자들이 교사가 되며 이들은 학위과정에서 실습을 통해 전문적인 학위를 얻게 된다. 학위과정 이후에는 교사가 되기 위한 시험을 쳐서 능력을 검증받아야 한다.

학위 과정은 6학기, 총 3,600시간으로 이루어진다. 뿐만 아니라 560시간의 실습과 조사가 이루어진다. INS는 상담, 과외, 및 보충수업을 통해 학생들을 위해 개인 혹은 그룹을 돕는 프로그램을 기획한다. 학위과정은 4가지를 목표로 이루어지는데 일반과정, 교수법 실습 및 연구, 특화과정, 개인과정이 있다. 현지 관계자들은 2003년 3월 이후에 도시지역의 취학전교육과 초등교육에서 일하는 교사의 경우 최소 월 80시간의 수업을 해야 하며 농촌지역에서 일하는 경우 최소 96시간을 일해야 함을 강조한다.

볼리비아의 교육과정 및 제도를 보다 상세하게 도식화하면 다음 그림과 같다.

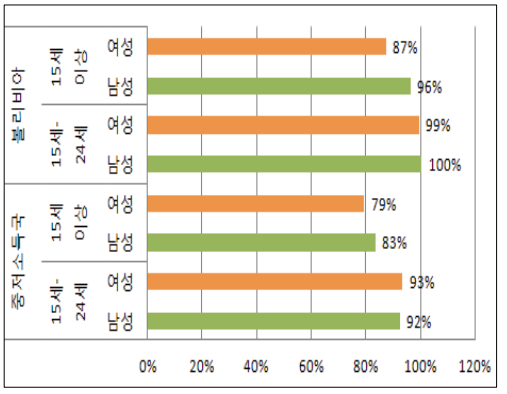


[그림 Ⅲ-8] 볼리비아 교육 시스템 조직도(2004)

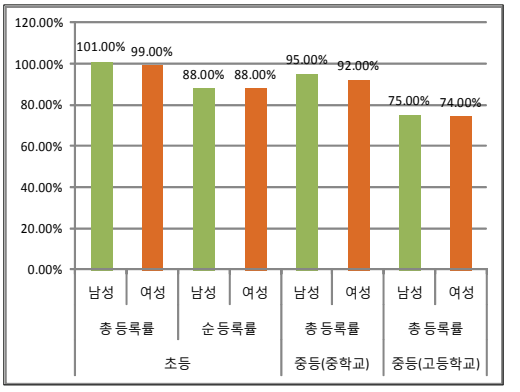
출처: UNESCO-IBE 홈페이지 (2010). World Data on Education(Bolivia)에서 재구성.

라) 교육 현황 및 문제점

볼리비아는 다른 개발도상국가와 마찬가지로 20세기 후반의 지난 반세기동안 교육 분야에서 상당한 성과를 거두었다. 다음의 [그림 Ⅲ-9]와 [그림 Ⅲ-10]에서 볼 수 있듯이, 우선 문해율(Literacy Rate)분야에서 볼리비아는 중남미 평균 및 여타 중저소득국 평균을 능가하는 실적을 보여주고 있다. 최근에는 국가 수준의 문해정책이 실시되어, 비문해율이 급격히 개선됨에 따라서 단순한 읽고 쓰는 문자해독을 넘어서서, 기능적 문해능력(Functional Literacy)과 생애 기술(Life Skill)을 습득하는 문해단계로 도약하고 있다.



[그림 Ⅲ-9] 중저소득국 평균과 비교한 볼리비아의 문해율



[그림 Ⅲ-10] 볼리비아의 초중등 교육과정 등록률

출처: UNECO Institute for Statistics (2012) EPDC(2013),
http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Bolivia_NEP_2013.pdf

앞의 [그림 Ⅲ-10]에서 보는 바와 같이 볼리비아의 초등교육과정 취학률도 매우 획기적으로 개선되었다. 즉, 1950년 국민의 약 절반만 초등학교에 취학하였으나, 2000년대 중반까지는 거의 100%의 국민들이 초등교육과정에 접근하는 성과를 달성하였다. 특히 2000년대 들어 국제사회의 공통 목표가 되고 있는 '모든 이를 위한 교육'(Education for All)의 전 세계적 추세 속에서 볼리비아의 초중등교육과정 등록률은 남미 국가 중 쿠바, 페루 등과 더불어 가장 높은 수치를 보여 주고 있다.

현지 교육부 관계자들은 2005년 볼리비아의 초등학교 졸업률이 1950년에 20% 미만에서 2005년 80%에 육박하는 괄목할 만한 발전을 이루었으나, 아직도 중남미에서 쿠바, 페루, 가이아나, 칠레, 아르헨티나 보다 후위에 머물고 있는 실정이라고 설명한다. 이는 높은 등록율에 비해서 학업 중도 탈락율이 매우 높다는 사실을 보여주는 것이다.

볼리비아의 교육 현황은 최근 수년 사이 상당한 성과를 보여주고 있다. 2009년까지의 통계에 의하면 초등교육이 98.9%, 중등교육이 71.2%의 등록률에 이른 것으로 나타나고 있다. 그러나 순등록률(Net Enrollment Rate)은 초등과정이 87.1%, 중등과정이 53.3%로 여타 남미 국가에 비해 낮은 수준이다. 중등교육 입학생들 중 실제로 교육과정을 이수하는 비율은 56%로 현저히 낮은 상태이고, 지역에 따라 큰 차이를 보이고 있다. 볼리비아 초중등 교육 관련 등록률을 보다 상세히 도시하면 다음의 〈표 Ⅲ-15〉와 같다.

2000년대 들어 초중등학교 등록학생 수도 정부의 노력에 힘입어 다음 표에서 보는 바와 같이 꾸준히 증가하는 추세이다. 볼리비아 정부 관계자의 설명으로는 2007년 기준으로 유치원 576개원, 초·중등학교 총 6,065 개교, 고등학교 843개교(공립), 대학교 59개교가 운영되고 있다. 19세 이상 국민의 교육수준은 대학 이상 졸업자의 비중이 6.37%, 고등학교 졸업자가 56.8%, 초·중등학교 졸

업자가 91.0%, 무학인 사람의 비중은 8.2%인 것으로 집계되고 있다. 앞으로 볼리비아는 '교육받은 국민'을 양성하기 위해서 다양한 교육 친화 정책이 입안되고 시행되어야 할 것이다.

〈표 Ⅲ-15〉 볼리비아의 초중등 과정 등록 학생 수(2001~2010)

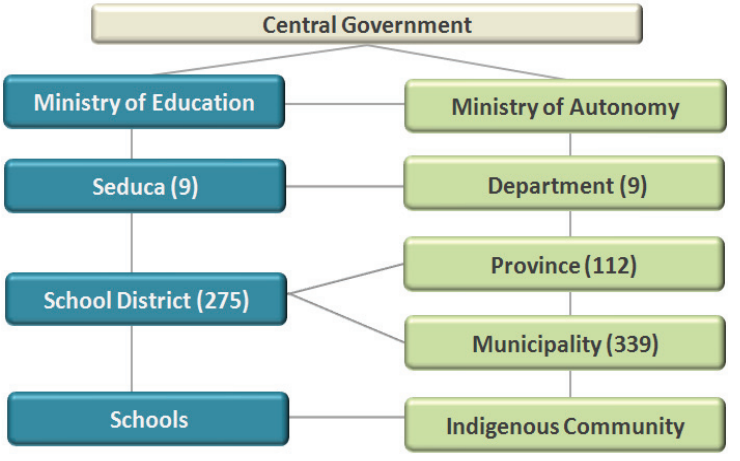
(단위: 천명)

연도	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
초등학교	1,329	1,350	1,364	1,372	1,376	1,381	1,389	1,400	1,414	1,428
중등학교	1,124	1,151	1,179	1,209	1,240	1,266	1,289	1,308	1,322	1,330

출처: 현지조사 자료 재구성

○ 교육시스템 업무 및 행정

현지 조사에서 심층면담에 응한 볼리비아 교육부 관계자에 따르면, 중앙행정부서인 교육부는 정책, 각 부서의 규범 및 계획을 수립하는 것을 담당하며 시행, 감독 및 통제의 권한과 책임을 갖는 것으로 설명한다. 다민족국가인 볼리비아는 다양한 인종 및 계층의 국민에게 더 직접적이고 가까운 형태의 서비스를 제공하고, 교육행정의 능률과 효율을 강화하고 발전시키기 위해 9개 주의 교육감들에게 교육 분권을 추진하고 있다. 9개 주의 교육청은 SEDUCA(Servicio Departmental de Educacion)로 불리고 있고, 중앙정부의 교육부와 주 정부에게 업무를 보고하도록 되어 있다. 이 아래로 327개의 시/군(municipalities)과 275개의 기초 교육구(school districts)가 있다. 볼리비아의 교육행정 시스템을 지방정부 조직과 대비하여 보면 아래 [그림 Ⅲ-11]과 같다.



[그림 Ⅲ-11] 볼리비아의 지방행정 및 교육 시스템

출처: 현지조사자료 재구성

○ 교육 예산

볼리비아는 남미의 다른 나라들에 비해 상대적으로 교육에 많은 투자를 하고 있는 나라이다. 국가예산에서 교육이 차지하는 비중은 1980년대 초 인플레이션 시기에도 항상 20%를 초과하였고, 2011년에도 23%에 이르고 있다(다음의 〈표 Ⅲ-16〉 참조). 국내총생산(GDP)에서 차지하는 비중도 2000년대 초 7%로 인근국가인 에콰도르의 2.6%, 페루의 3.3%, 브라질의 5.6%를 크게 능가하고 있다. 이를 보건대, 교육 분야 개발협력을 위한 재정적 여건과 국가적 관심은 우호적인 것으로 평가된다.

〈표 Ⅲ-16〉 볼리비아의 교육 투자 비율

교육으로의 공공지출	
GDP 대비(%)	7.6
정부 총 지출 대비(%)	24.6
교육단계별 공공지출 비율	
취학전교육	3
초등교육	40
중등교육	26
고등교육	29
기타	2

출처: 세계은행(2006), UNESCO Institute of Statistics

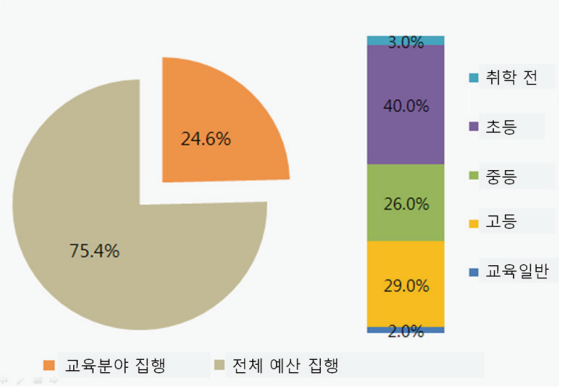
○ 교육 현황 및 인프라 분석

본 연구진과 심층면담을 한 볼리비아 교육전문가들의 견해를 종합하면, 현지 교육현황 및 인프라는 다음과 같이 정리할 수 있다. 즉, 지역 간 교육격차는 원주민과 이주민 사이의 종족 간 교육격차를 반영하기도 한다. 볼리비아의 중등학교들의 기본 교육설비도 지역에 따라 심각한 격차를 보이고 있다. 약 10%의 농촌 학교에서는 수도 및 전기가 공급되지 않고 있고, 도서관, 실험실 등의 교육보조시설을 갖추고 있는 학교는 매우 드문 실정이다.

2) 국제교육개발지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

다음의 [그림 Ⅲ-12]에서 알 수 있듯이, 볼리비아 정부는 교육 관련 MDGs를 달성하기 위해 공격적인 정책을 실시하고 있는 것으로 평가되고 있다. 특히 볼리비아 정부의 교육 분야에 대한 지원액이 타 중저소득국에 비해 높은 편이라는 점에서 교육 개발을 위한 정부의 의지를 확인할 수 있다.



[그림 Ⅲ-12] 볼리비아 정부의 교육 분야 투자 비율

출처: UNECO Institute for Statistics (UIS)

그러나 현지 관계자들과의 면담 경과에 따르면, 비교적 높은 지원액에 비해 아직까지 교육 분야 MDGs 달성과 관련하여 그 결과는 미비한 것으로 평가되고 있으며, 그 중 초등교육 보편화의 경우 목표 달성 속도가 더딘 것으로 평가되고 있다. 관련 지표의 달성현황을 살펴보면, 15세에서 24세까지의 문해율 관련 지표를 제외하고는 대부분의 관련지표가 부정적인 것으로 조사되고 있다. 문해율의 경우 기능적 문해능력(Functional Literacy)과 생애 기술(Life Skill)을 강조하는 정부의 정책방향에 맞추어 최근 빠른 속도로 발전해 왔으며, 중남미 지역 평균보다 양호한 상태로 조사되었다. 그러나 30여개나 되는 지역 언어의 정규교육화로 인한 효율성 및 효과성 문제는 MDGs 지표에는 드러나지 않는 중요한 쟁점으로 볼 수 있다.

〈표 Ⅲ-17〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황

관련지표 / 국가명	목표 2: 초등교육 보편화			목표 3: 교육성평등		
	초등교육 순 취학율	초등교육 이수율*	문해율 (15-24)	초등교육 성비	중등교육 성비	고등교육 성비
과테말라	98.0 (2010)	68.0 (2009)	87.4 (2011)	0.96 (2010)	0.92 (2010)	1.00 (2007)
볼리비아	91.4 (2010)	84.9 (2009)	99.4 (2009)	0.99 (2010)	0.98 (2008)	0.84 (2007)
콜롬비아	90.1 (2011)	87.4 (2010)	98.2 (2011)	0.96 (2011)	1.09 (2011)	1.10 (2011)
파라과이	84.2 (2010)	82.6 (2009)	98.6 (2010)	0.96 (2010)	1.05 (2010)	1.40 (2010)
페루	97.1 (2011)	81.5 (2010)	97.4 (2007)	0.99 (2011)	0.99 (2011)	1.09 (2010)

출처: Millennium Development Goals Indicators (http://mdgs.un.org/unsd/mdg/data.aspx). (검색일 2013.08.14.)
*초등학교 전 과정 이수학생 비율(Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary)

반면에 초등교육 순 취학률 달성과 관련된 지표는 실패(reversal)한 것으로 조사되었고, 초등교육 이수율(초등학교 전 과정 이수 학생 비율; Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary)은 발전이 없는 상태(flat)로 조사되었다(UNDP, 2010).

현지 교육자들과의 면담 결과에 따르면, 구체적으로 초등교육 순 취학율의 경우 2001년 ~ 2008년 사이 94%를 유지하다가 2010년에는 91.4%로 감소하여 2015년까지 100%를 달성하겠다는 목표의 실현가능성에 의문이 제기되는 상황이다. 또한 초등학교 전 과정을 이수한 학생의 비율이 84.9%로 비교적 낮은 편으로, 교육 분야 MDGs와 관련해서 볼리비아의 경우 초등교육에서 학생의 잔여비율 개선 및 교육의 효과성과 효율성 개선이 가장 중요한 이슈로 지적되고 있다. 볼리비아 정부는 교육 분야 MDGs 달성을 위해 2007년부터 Bono Juancito Pinto를 운영하고 있다. Bono Juancito Pinto는 Juancito Pinto라고도 불리는 정부 산하 계획(program)으로 초등교육 중도탈락률 및 비문해율을 개선하기 위해 초등학교에 취학 중인 모든 학생들에게 약 30달러를 지급(조건부현금이전)하고 있다. Bono Juancito Pinto의 관련 자금은 탄화수소 산업의 국유화를 통해 확보하였다.[22)]

나) EFA 달성 현황

〈표 Ⅲ-18〉 볼리비아의 EFA 현황

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표1	유아교육	유아교육 취학률	Total	44	45z
			Male	44	45z
			Female	45	45z
			GPI(F/M)	1.02	1.01z
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	95	87.97
			Male	95	88.02
			Female	95	87.92
			GPI(F/M)	1.00	0.99
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15~24세)	Total	94	99
			Male	96	100
			Female	92	99
			GPI(F/M)	0.95	0.99

22) Ernesto Yáñez, Ronald Rojas and Diego Silva (2011), The Juancito Pinto conditional cash transfer program in Bolivia : Analyzing the impact on primary education. Policy Brief May 2011. http://offnews.info/downloads/FocalJuancitoPinto.pdf (2013.10.1. 검색)

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	80*	91**
			Male	88*	96**
			Female	72*	87**
			GPI(F/M)	0.82*	0.91**
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	114	105
			Male	115	105
			Female	113	104
			GPI(F/M)	0.98	0.99
	중등교육의 성비	취학률	Total	77	80
			Male	80	81
			Female	76	80
			GPI(F/M)	0.93	0.99
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	25	–
		초등학교 여교사 비율	%	61	–
		초등학교 졸업률	%	80	84***
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%	5.8	–
		초등학생 1인당 교육비	USD	409	–

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012. United Nations Education, Science, and Cultural Organization. http://databank.worldbank.org/data/views/reports/tableview.aspx(2013년 10월 1일 검색)
주: 1) *1985~1994년 자료
2) **2005~2010년 자료
3) ***2009년 자료
4) 초등교육 이수율은 최종학년까지의 이수율임

앞의 〈표 Ⅲ-18〉에 제시된 UNESCO의 EFA 현황 보고서(2012)에 따르면, 볼리비아는 문해율과 관련해서 목표달성에 근접해 있다. 73개 대상 국가 중 문해율 목표를 달성한 혹은 달성을 앞둔 국가가 3개 국가(볼리비아, 적도기니, 말레이시아) 임을 고려해 볼 때 이는 매우 고무적이라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 볼리비아 교육 관계자들은 본 연구진과의 면담조사에서 초등교육 순 취학률이 1999년 95%에서 2010년 87.97%로 감소하였으며, 졸업율 역시 지난 10년 사이 가시적인 성과를 거두지 못하고 4%의 증가율을 보이는데 그치고 있는 점을 우려하고 있다. 볼리비아 정부가 초등교육에서의 중도탈락률을 감소시키기 위해 교육예산의 약 40%를 초등교육에 투자하고 있다는 것을 감안했을 때, 그 실효성은 매우 미비하다고 볼 수 있다. 이는 예산 운용의 비효율성과 지역별 격차에서 발생하는 농촌 지역 학생에 대한 지원 미비로 인한 것으로 보인다. 그러므로 앞으로 도·농간 지역격차 해소 및 예산 운용의 효과성 제고가 시급한 것으로 판단된다.

다) 인간개발지수(HDI) 현황

〈표 Ⅲ-19〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수

구분 / 권역	순위	HDI	기대 수명	평균 수학연한	기대 수학연한	1인당 GNI (2005 PPP 달러)	성인문해율 (15세 이상)	초등교육 중도탈락률
	2012	2012	2012	2010	2011	2012	2005~2010	2002~2011
전세계평균	-	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	81.3	18.0
라틴아메리카/캐리비안	-	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	91.3	14.3
볼리비아	108	0.675	66.9	9.2	13.5	4,444	91.2	16.3

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

앞의 〈표 Ⅲ-19〉에서 알 수 있듯이, UNDP에서 발간한 2013년 인간개발보고서에 따르면(UNDP, 2013), 볼리비아의 HDI 는 0.675로 전체 186개 국가 중 108위이다. 관련된 지표를 살펴보면, 볼리비아의 1인당 GNI는 US$4,444로 전 세계 평균(US$10,184) 및 라틴아메리카/캐리비안 지역 평균(US$10,300) GNI의 절반에도 못 미치는 수치이다. 기대수명은 66.9세로 전 세계 평균(70.1세)보다 3.2세, 라틴아메리카/캐리비안 지역 평균(74.7세)보다 7.8세 낮다.

교육 관련 지표를 살펴보면, 볼리비아의 평균 수학연한은 9.2년, 기대 수학연한은 13.5년으로 본 연구 대상국[23]과 비교하여 높은 수치를 보여준다(앞의 〈표 Ⅲ-19〉 참조). 또한 15세 이상 성인문해율은 91.2%로 라틴아메리카/캐리비안 평균(91.3%)에 근접한다. 마지막으로 초등교육 중도탈락률은 16.3%로 전 세계 평균(18.0%)보다는 다소 낮은 수치이지만 라틴아메리카/캐리비안 평균(14.3%) 보다는 다소 높은 수치를 나타낸다.

라. 콜롬비아

1) 교육현황 및 인프라

가) 콜롬비아 교육 개관

콜롬비아 정규 교육은 유아교육, 초등교육, 중등교육, 그리고 대학교육으로 구성되며 초등과정(학교에 따라 유치원 과정을 제공하기도 함) ~ 고등과정의 학교(Colegio)와 대학교로 구분한다. 그

23) 본 연구 대상국의 ① 평균 수학연한: 볼리비아(4.1년), 콜롬비아(7.3년), 파라과이(7.7년), 페루(8.7년), ② 기대 수학연한: 볼리비아(10.7년), 콜롬비아(13.6년), 파라과이(12.1년), 페루(13.2년)

중에서 기초 교육은 11세까지의 초등교육과 중등교육을 포함하고 있다(다음의 [그림 Ⅲ-13] 참조).

2012년 2월 본 연구진이 콜롬비아와의 교육협력을 위한 별도의 출장을 실시한 적이 있다. 이 때 현지 출장에서 면담에 응한 교육부 관계자들은 교육현황을 다음과 같이 정리하였다. 콜롬비아는 1991년 헌법 개정을 통해 비로소 교육을 시민의 권리이자 사회적 공공 서비스로 정의하고 있어 만5세부터 만15세까지 의무교육을 실시하고 있다는 것이다.

통상 만5세까지 유치원을 다니고, 만6세~10세 (1~5학년)의 경우 초등학교; 만 11세~14세(6~9학년)의 중학교; 만15~16세 (10~11학년)의 경우 고등학교를 다니고 있다. 콜롬비아 중등교육의 경우, 약 85%의 학생은 공립학교에 다니고 있으며, 15%의 학생은 사립학교에 다니고 있다.

현지 관계자들과의 면담 결과를 종합하면 보통 한 학년에 3~4개의 반으로 구성되고, 한반의 학생 수는 사립학교의 경우 20~25명, 공립학교의 경우 30~40명 수준이며, 공립학교는 오전반과 오후반으로 구성되는 경우도 있다. 공립학교는 일반적으로 무료나 저렴한 수업료로 운영이 되며 사립학교의 경우 학비가 학교에 따라 차이는 있고 비교적 비싼 편이다.

<table>
<tr><th>연령</th><th>학년</th><th colspan="5">학교분류</th><th>교육단계</th></tr>
<tr><td colspan="2">22세 이상</td><td>전문화 과정
(Especializacion)</td><td>석사
(Maestrias)</td><td>박사
(Doctorados)</td><td colspan="2">박사 후 과정
(Postdoctorados)</td><td rowspan="5">고등교육
(Educacional
Superior)</td></tr>
<tr><td>21</td><td>5</td><td colspan="2" rowspan="3"></td><td colspan="3" rowspan="5">대학(Universitaria)</td></tr>
<tr><td>20</td><td>4</td></tr>
<tr><td>19</td><td>3</td><td colspan="2" rowspan="2">과학 기술
(Tecnologica)</td></tr>
<tr><td>18</td><td>2</td><td colspan="2" rowspan="2">기술
(Tecnica)</td></tr>
<tr><td>17</td><td>1</td></tr>
<tr><td>16</td><td>11</td><td rowspan="2">직업학교
(Educacion Esoecial
Laboral)</td><td>일반 상급과정
(Normal Superior)</td><td>학업
(Academica)</td><td>기술
(Tecnica)</td><td rowspan="2">중등교육
(Educacional
mediana)</td></tr>
<tr><td>15</td><td>10</td><td colspan="3">중등(Media)</td></tr>
<tr><td>14</td><td>9</td><td colspan="5" rowspan="4">기초 중등교육
(Ciclo Basica Secundaria)</td><td rowspan="9">초등교육
(Educacional
Basica)</td></tr>
<tr><td>13</td><td>8</td></tr>
<tr><td>12</td><td>7</td></tr>
<tr><td>11</td><td>6</td></tr>
<tr><td>10</td><td>5</td><td colspan="5" rowspan="5">기초 초등교육
(Ciclo Basica Primaria)</td></tr>
<tr><td>9</td><td>4</td></tr>
<tr><td>8</td><td>3</td></tr>
<tr><td>7</td><td>2</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1</td></tr>
<tr><td>5</td><td>3</td><td colspan="5" rowspan="3">취학전교육
(Pre Escolae)</td><td rowspan="3">취학전교육
(Pre Escolae)</td></tr>
<tr><td>4</td><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>1</td></tr>
</table>

[그림 Ⅲ-13] 콜롬비아 학제

출처: 현지조사자료 재구성

연구진이 2012년 현지 조사를 통해 확인한 바에 따르면, 초등교육만이 무상교육이었으나 2012년부터는 공립학교의 경우 고등학교까지 무상교육이다. 콜롬비아정부는 기초교육의 전·후반기 교육

및 중등교육 그 어떤 교육과정에서도 과목별 교육기간을 규정하지 않는다. 과목별 교육기간을 결정하는 것은 각 교육기관의 책임이다. 학사일정은 지역조건 및 교육기관의 관습에 따라 변동이 가능토록 융통성을 지닌다. 기초교육 및 중등교육의 학사일정은 1년 단위로 계획되며, 1주일은 40시간으로 구성되며, 1학기는 최소 20주일로 구성되어야 한다. 전기 기초교육의 1주일간 수업시간은 평균 최소 25시간의 실제 공부시간이다(숙제 및 학습 프로젝트 개발과 관련된 활동). 후반기 기초교육과 중등교육의 1주일간 수업시간은 30시간이다. 전기기초교육의 1년 총 학습활동시간은 1,000시간 이상이어야 하며, 후반기 기초교육 및 중등교육의 경우는 1,200시간 이상이어야 한다. 기관용 교육프로젝트(PEI)는 학습시간 외 1주일 당 10시간이상의 레크리에이션, 문화, 체육 및 사회교육을 제공해야 하며, 이는 학생의 관심과 커리큘럼 규범에 적합한 교육내용을 가져야 한다.

나) 유아 교육

유아교육은 공식적인 국가교육의 부분으로 분류되며, 3~5세 국민이 공식교육기관에서 교육서비스를 받을 수 있다. 유아교육은 3개 학년으로 구성되어 있으며(3세 Parbulos, 4세 Kinder, 5세 Transicion의 과정), 처음 2년은 의무교육을 위한 준비 단계이며, 마지막 1년은 의무교육으로 분류하고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312).

3~5세의 교육은 무상 공식 교육으로 이루어진다. 유치원 교육은 앞으로 이루어질 초중등 교육뿐 아니라 일생동안 큰 영향을 미치는 중요한 교육이기 때문에 이러한 위상에 맞도록 충실한 교육이 이루어져야 한다. 이를 위하여 다음과 같은 유치원 교육목표를 설정하고 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서(Colombia, 스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

- 우리 몸에 대한 교육과 자신의 정체성과 자율성에 대한 이해를 갖도록 한다.
- 어린이의 정서적영역의 발달, 문해교육과 수학적 문제해결을 조화롭게 발전시킬 수 있는 교육을 한다.
- 창의성과 어린이 단계에서 계발하여야 할 특별한 기능, 학습할 수 있는 능력을 기른다.
- 시공간 관계의 발달을 돕는다.
- 상호존중과 연대감과 공존의 경험을 통하여 호혜정신과 참여의 중요성을 인식하고 자신을 표현하고 존중하며 의사소통할 수 있는 능력을 기른다.
- 어린이들 또는 어른들과 함께 하는 놀이에 참여하도록 한다.
- 자연환경이나 가족, 사회 환경을 탐구하고 관찰하기 위한 호기심을 기른다.
- 행동의 기준이 되는 정신적 기반을 이해하게 한다.

- 어린이와 그들의 세계에서 생활의 질을 높일 수 있는 교육의 과정에서 가정과 사회와의 관계를 깨닫게 한다.
- 건강을 유지하기 위하여 식습관, 위생과 청결의 유지와 같은 사항의 중요성을 인식하게 한다.

아울러 이러한 유치원 교육은 다른 영역과의 통합적이며 종합적 관점에서, 어린이들의 적극적 참여적 관점에서, 놀이의 관점에서 교육이 이루어지도록 하고 있다. 유치원에서 평가는 교사나 학부모들이 유치원 활동에서 어린이들이 진전된 점을 대화식으로 평가하는 질적 평가를 하도록 한다.

다) 초·중등교육

초등학교는 무상 의무 교육으로 6세부터 14세까지 9년에 걸쳐서 이루어지며 6세부터 10세까지 5년의 초등 기초 교육과 11세부터 14세까지 4년간의 중등 기초 교육으로 구분된다. 이 단계를 마치고 전기 중등교육에 등록하기 위해서는 사회봉사와 같은 필수과목 수강을 기본적으로 요구하고 있다. 모든 교육과정을 성공적으로 마친 학생은 중등교육 과정(바칠레라또; bachillerato)에 대한 기회를 얻을 수 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312).

기본 초등교육은 5년 과정이다. 국립 초등교육은 무료이며, 그 중 2년간은 의무교육이다. 유급제도가 있으며, 최대 5%학생이 유급 될 수 있다. 초등 기초 교육에서는 의사소통 능력, 수학, 가치교육, 예술, 신체·사회·문화의 이해 등을 지도한다. 교육법에서는 초등 교육의 목적을 다음과 같이 제시하고 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서(Colombia, 스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

- 비판적 창의적 방법으로 과학, 기술, 예술과 사회생활, 자연과의 상호관계에 대한 이해를 증진시켜 상급학교 교육과 사회 및 직업의 세계를 위한 준비를 하도록 한다.
- 자기 자신을 정확하게 표현할 수 있도록 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 의사소통능력을 신장시킨다.
- 과학, 기술, 일상생활에서 논리적 분석적 사고를 할 수 있는 능력과 문제 해결 능력을 기른다.
- 콜롬비아의 국가연대감, 관용, 정의, 사회적 조화, 상호협력 등과 같은 가치를 공고히 하여 국가의 중요성을 인식하도록 한다.
- 학습과 탐구활동에 대한 이해와 흥미를 증진시킨다.
- 도덕적 가치 계발과 사회적 교육을 증진시킨다.

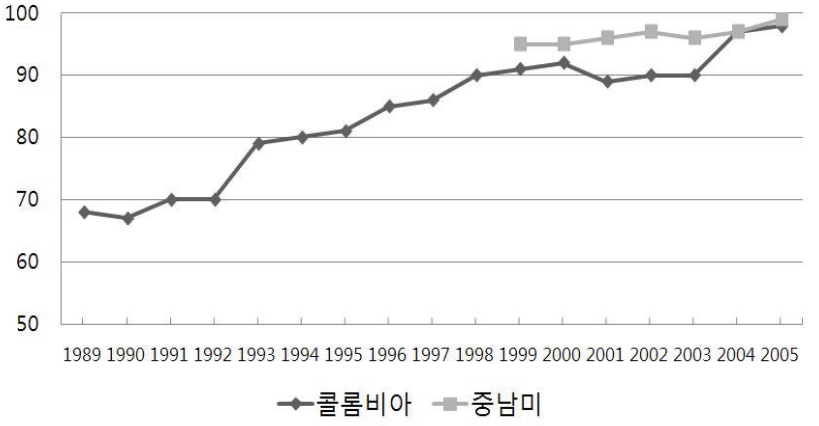
중등 기초 교육도 초등 기초 교육의 기반위에 계속 교육의 기초를 다지는 교육으로 다음과 같은 중핵 교과를 운영하도록 하고 있다.

- 자연과학과 환경 교육
- 사회과학
- 역사
- 지리
- 인간의 가치와 예술 윤리 교육
- 체육
- 레크리에이션과 스포츠
- 종교 교육
- 영어와 제2외국어
- 수학
- 컴퓨터 공학

각 학교는 교육부가 제시한 가이드라인의 범위 내에서 각 교과의 수준과 내용 범위를 자유롭게 조정하고, 선택 교과를 도입하고, 교수 학습 방법을 채택할 수 있다. 이와 관련하여 콜롬비아 교육 관계자들은 2012년 2월 본 연구진과의 면담을 통해 다음과 같이 종합하고 있다.

초등학교에서 학생들의 평가는 특정한 교육 기간 내에 학교에서 정해진 성취기준에 어느 정도 도달했는지를 측정하여 평가한다. 교장이나 교사는 각 학교의 성취기준을 명확히 설정하여 평가를 시행하여야 한다. 평가는 일상의 교실 교수 학습 상황에서 학생들의 활동을 관찰하여 종합적이고 지속적이며 융통성 있게 평가하며 이러한 결과를 토대로 상급학교 진급이나 기타 의사결정에 필요한 평가를 한다(www.ibe.unesco.org, 국별교육현황보고서(Colombia, 스페인어판), 2013년 10월 24일 검색). 국가 수준에서는 '낮음', '기초', '높음', '우수'와 같은 4등급으로 학생들의 성취도를 평가한다. 각 학교는 각 학교의 평가 체제에 의거하여 진급과 유급의 평가 기준을 정하여 운영한다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서(Colombia, 스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

콜롬비아의 초등교육은 1920년부터 의무교육으로 지정되었으며 최근에 초등학교 등록률이 보편성에 도달하기 시작하였다. 다음의 [그림 Ⅲ-14]에서 보는 바와 같이, 1985년과 2005년 사이에 순등록률(NER)은 65%에서 90%로 증가하였다. 2007년의 초등교육 총 등록률은 119% 도달하였다. 1985년 ~ 2005년 사이에 초등 이수율이 약 100%로 증가하였고 초등교육 반복률이 4%로 떨어졌다. 다음의 [그림 Ⅲ-14]와 같이, 콜롬비아는 본 평균 NER를 라틴 아메리카 및 카리브의 평균과 사이의 간격을 좁히는 방향으로 지속적으로 노력하고 있다. 마찬가지로 [그림 Ⅲ-14]를 보면 1989년에 초등교육 이수율이 낮은 콜롬비아가, 2005년에는 지역 평균을 상회하였다.



[그림 Ⅲ-14] 초등교육 이수율 비교

출처: World Bank(2008). Colombia The quality of education in colombia: An analysis and options of r a policy agenda.

라) 중등교육

현지 콜롬비아 교육 전문가들과의 면담조사에 따르면, 중등교육은 기본 중등교육과 고등 심화 교육의 두 단계로 나뉘며 총 6년으로 구성된다. 4년에 걸친 10학년 이하 과정(전기중등학교, 6~9학년)과 2년에 걸친 11학년 이상(후기중등학교, 10~11학년)으로 구분한다. 후기중등교육 과정에서는 학생들이 자신들의 능력과 선호도에 따라 자신의 학업을 심화(심화 분야를 Modalidad 이라고 함) 할 수 있도록 선택 할 수 있다. 또한 콜롬비아에는 육군, 공군, 해군의 군 학교들이 존재한다. 학생들은 학기 마지막 3년인 9학년(FASE PRELIMINAR: 사전훈련 단계), 10학년(FASE PRIMERA MILITAR: 군사 1단계), 11학년(FASE SEGUNDA MILITAR: 군사 2단계) 에는 학업과 군사 훈련을 병행한다.

2년 4학기 과정을 이수하면 고등학교 졸업증명서인 바칠레르(bachiller)라는 학위와 3년의 군사 훈련을 마친 후 1등급 예비군 증명서(la tarjeta de reservista de primera clase)받게 된다. 더구나 최소 1년의 특별 교육을 더 받는 학생은 대학 교육기관에 입학할 수 있는 자격을 얻게 된다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312).

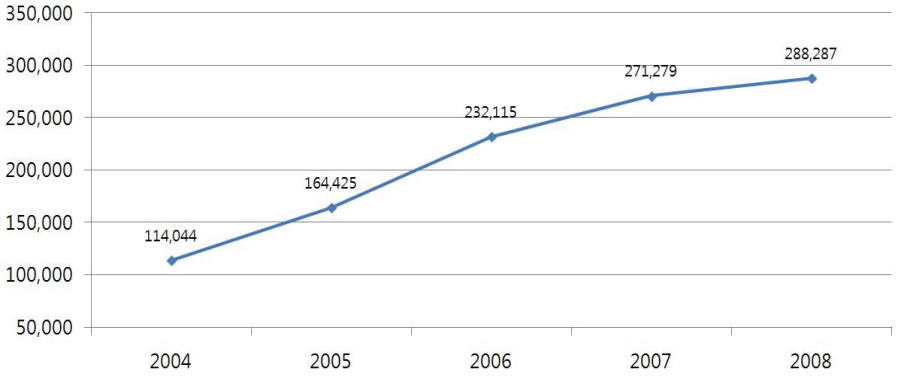
중등교육 등록율과 이수율도 인상적인 성과를 보이고 있다. 1991년부터 2006년까지 순등록률은 65%까지 증가하였고, 중등 이수율은 1985년부터 2005년까지 67%로 증가했다. 총등록율의 경우 2007년에 중학교는 95%, 고등학교는 70%에 도달하였다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312). 그러나 고학년에서의 유급율이 지속적인 문제로 대두된다. 많은 학

생들이 중등교육으로 진학하지만, 졸업율은 아직 낮은 편이다. 특히 학교 중퇴 현상과 관련하여 다음과 같은 몇 가지 다양한 이유가 있다: (i)높은 교육비 부담(학교까지 거리, 수업료, 및 소모품 비용 등); (ii)교육의 기회비용의 증가에 따라 취업으로의 전향; (iii) 낮은 교육의 질과 적실성(relevance) 부족; (iv)고등교육으로 진학하는 등 학업을 계속할 현실적인 기회 부족 등이 그것이다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312). 그러나 콜롬비아의 교육부 (MEN; Ministerio de Educacion Nacional) 는 중등과 고등교육을 통합(align)하기 위한 노력에 착수하고, 중등교육 졸업율과 고등교육 기회를 증진시키고 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육 현황보고서(Colombia, 스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

그런데 중등학교 등록율과 졸업율과 관련하여 지역 간 격차가 존재한다. 대개, 가난한 지역들은 부유한 지역들과 비교했을 때 등록률이 낮다(World Bank 2006). 마찬가지로, 도시와 농촌 간에 교육 기회는, 특히 유치원, 중학교, 고등학교 수준에서 약 18%가 차이 난다. 2005년에 중퇴율은 도시의 경우 약 4.5%, 성인의 평균 재학기간(schooling years)이 가장 낮은 농촌지역의 경우 약 6.5%였다. 2005년, 농촌지역에서의 성인들의 평균 재학기간(schooling years)은 4.8년인데 비해, 도시의 성인들의 경우 9.3년이었다. 이러한 격차는 몇몇 농촌지역들에 여전히 만연한 정치적 범죄 및 폭력과 관련된 것으로 본다. Barrera and Ibaiiez(2004) 이 제시한 것처럼, 폭력은 콜롬비아의 모든 연령대의 학교 등록에 부정적인 영향을 미친다.

현지 면담조사 결과에 따르면, 전국적으로 범죄로 인한 사망률이 높은 지역은 사망률이 낮은 지역보다 학교 등록률이 낮은 것으로 분석되며, 범죄사건 사망률이 높아지면 그에 따라 학교 등록률이 떨어지는 것으로 분석되었다. 그러므로 범죄 폭력행위 등의 교육적 영향은 심각한 편이며, 심지어, 중앙정부가 폭력에 대처하기 위해 각 지방정부에 전출하는 예산은 교육과 보건 관련 예산보다 많다. Sánchez and Diaz (2005)의 연구에 따르면, 1995년과 2002년 사이에 불법 무장 단체들이 존재하는 지역들은 초등 및 중등 등록률이 현저히 줄어든 것으로 조사되었다. 동 연구는 초등 및 중등 학생들이 불법 무장 단체들에게 징집되거나, 분쟁관련 상황들 (예를 들면, 공공질서 문제, 강제 이주(forced displace), 위협, 가족의 죽음, 교사 채용 곤란 등) 때문에 학교를 포기하도록 함으로써 이러한 콜롬비아의 내부적 분쟁은 학교 등록률에 영향을 미치고 높은 중퇴율을 발생시킨다, 그러나 최근 폭력의 경향은 반전의 징후를 보이고 있으며, 폭력 때문에 강제 이주한 학생들의 등록률이 증가하고 있다. 이와 관련하여 다음의 [그림 Ⅲ-15]는 매년 콜롬비아 공립학교 학생 등록의 점진적 증가를 보여주고 있다[24].

24) WB(2008). Colombia The Quality of Education in Colombia An Analysis and Options for a Policy Agenda



[그림 Ⅲ-15] 전쟁난민 학생의 공립 교육과정(취학전교육, 초중등교육) 취학자 수 증가추이

출처: World Bank(2008). Colombia The quality of education in colombia: An analysis and options of r a policy agenda.

마) 고등교육

대학교육은 학사와 석사(전문과정, 석사, 박사, 박사 후 과정)로 나뉜다. 전문기술교육기관의 과정은 (대부분 2년에서 3년 과정) 일자리 및 관련 부문 기술전문학위를 수여한다. 대학교육기관 또는 기술전문학교 수준의 교육과정 (3년)은 직업관련 기술자, 과학 기술자 또는 전문가 학위를 수여한다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312). 대학교에서 제공되는 교육 및 전문가 프로그램은 4년에서 5년의 과정기간을 갖는다. 예술관련 학사학위는 마에스트로(maestro), 교육관련 학사학위는 리쎈시아도(licenciado)이다. 전문화 프로그램은 직업, 학문 및 관련분야 전문가 학위를 수여한다. 박사학위와 박사 후 프로그램은 학문 및 타 전문분야를 반영한 박사학위 또는 박사학위 후에 속하는 학위를 부여한다. 전문가과정, 석사, 박사 그리고 박사 후 과정의 기간은 각 교육기관이 제공하는 프로그램에 따라 결정된다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 312). 전반적으로 전문화 프로그램은 1년에서 2년 과정이며, 석사학위는 2년, 박사학위는 2년에서 5년이다.

바) 비정규 교육[25)]

콜롬비아의 직업교육, 자기계발교육 그리고 비정규 교육은 2006년 법 조항 제 1064에 의해 규정되어있다. 콜롬비아 교육부에 의해 규제되며 평생 교육의 성격을 갖고 있다.

비정규 교육은 어떤 종류의 학업이나 트레이닝을 지칭하며, 학위는 제공 되지 않는다. 생활수준

25) 주 콜롬비아 대한민국 대사관: 콜롬비아 교육제도 (2012. 01. 03)
http://col.mofa.go.kr/korean/am/col/information/education/index.jsp

의 향상을 위한 기술과 능력을 제공하는데 이러한 직업 교육은 노동 능력 형성을 통해 업무 수행에 필요한 기술을 갖출 수 있도록 한다. 이것은 인적 자원의 형성과 트레이닝을 확장시키고 다양화하면서, 콜롬비아의 인적 자원을 표준화하고 전문화하기 위한 전략이다. 이것은 회사에서 직원들에게 제공하는 교육들과 또한 일반적으로 사설 기관들에 의해 제공되는 직업 교육 역시 포함된다.

사) 교육 행·재정

교육 담당 기구는 Ministerio de Educacion Nacional 이다. 현지 관계자들과의 면담 결과에 따르면, 교육 일반법에 의해 규제되어 있으며, 교육의 정책은 10년 중장기 계획과 국가적 차원, 중앙부처별 차원, 광역자치별 차원, 시군구별 차원에서의 계획에 의해 규정된다.

콜롬비아는 지난 수십 년간 지역 수준에서 교육 제공에 대한 책임과 권위를 확대하고, 학생과 학교의 성취에 대한 책무성을 촉진하기 위하여 중요한 시스템 수준의 개혁을 추진하고 있다. 1980년대 후반에 시작된 분권화 과정은 1991년 헌법에 의해 더욱 강화되면서 국가의 교육 조직에 큰 영향을 미쳤다. 이를 통하여 국가 부속기관에 교육 기자재 및 관련시설 등을 제공하는 것에 대한 책임을 부여하고, 학교들이 자체 기관의 규칙과 학업 목표에 대하여 책임지면서 자율성을 갖도록 함으로써 학교의 역할을 강화하였다. 1991년 헌법의 후속 법률들은 국가 부속기관이 민간부문과 교육 서비스 협약을 할 수 있는 재량을 주었다. 콜롬비아의 몇몇 지방행정조직은 의사 결정의 자율성을 부여하고 자체적인 관리능력을 강화할 수 있는 법조항을 활용하고 있다. 관할 지역 범위, 계약상대방의 유형과 계약 유형에 따라 계약의 실행 및 관리는 조금씩 다를 수 있지만, 재원의 상당 부분은 중앙정부가 확보하는 방식을 실행하고 있다(www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 검색).

콜롬비아 공공교육서비스의 행정 및 관리는 지방분권제로 운영된다. 2001년 입법된 법 715호와 정치적 헌법에 의거, 교육의 제공은 각 주와 시(department and municipality), 즉 각 행정구역과 국가의 의무이다. 법 715호에 의거, 인증된 행정구역은 주, 구, 시, 인구 10만 이상의 도시로 규정된다. 인구가 10만 명 이하인 도시의 경우도 인증을 받을 수 있으나 법 (2007년에 내려진 각령 3940호) 으로 요구되는 기술·행정·재정적 요건을 충족해야만 한다. 인증 받지 못한 시는 해당 주의 관할권에 속하게 된다. 2008년 당시 인증지역 80곳 (32주, 4구, 44시)과 비 인증지역 1,071곳의 행정구역이 존재했다 (www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 검색).

2001년 통과한 법 715호와 2009년 내려진 각령 5012호는 교육부(MEN)의 역할을 다음과 같이 정의한다 (www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 검색).

- 지속적인 체계와 공정한 접근성을 갖춘 수준 있는 교육부문 서비스 장려를 위한 정책과 방향을 설립한다.
- 평화로운 공동체 삶, 민주주의 참여와 의무 내에서 개인의 교육을 보장하는 교육 기초수준의 명확한 표준 설립, 사회·문화·과학·환경발전을 위한 직장과 삶 속의 인권 및 시민권 문화, 이를 위한 다양성 평가 및 통합의 표준을 제도화한다.
- 첫 유년기 교육은 물론 유아교육, 기초교육, 중등교육, 대학교육을 포함한 모든 교육단계의 품질을 통합관리하고, 교육서비스의 지속성과 교육의 품질을 보장하는 지속 가능한 공공교육체계에 대한 접근 및 권리를 정책을 통해 보장하고 장려한다.
- 교육서비스 보급률 확산, 교육서비스 수준 및 서비스의 효율성과 타당성 향상 등의 국가정책 실현을 위한 지침을 설립하고, 적합한 교육관련 인사 관리를 위해 각 행정구역을 지원하고 감사한다.
- 학교의 품질을 향상하고, 콜롬비아 시민의 공정한 접근을 보장하는 동시에 각 대학교의 자치권을 존중하는 선에서 대학교유게교육에 대한 조언을 제공한다.
- 통제, 감사 및 점검 활동을 통해 교육의 품질을 주시한다.
- 교육서비스의 품질, 보급률, 적합성과 효율성 향상 목표달성 및 전략실행에 기여하는 요소를 지원하고, 지방분권화를 실시한다.
- 품질관리통합시스템을 설립하고 실행한다.

2) 국제교육개발지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

다음의 〈표 Ⅲ-20〉에서 보는 바와 같이, 콜롬비아는 MDGs 목표 2의 지표 1에 해당하는 초등교육 순 등록률이 2006년 96% 이상으로 증가하였다가 2010년 이후 90%대로 감소하는 경향을 보이고 있다. 분쟁으로 인한 사회적 불안정성이 교육에 미치는 영향을 고려할 때(UNESCO, 2010)[26], 콜롬비아의 초등교육 등록률 감소 역시 이와 관련됨을 유추할 수 있다. 이러한 경향성에도 불구하고 초등교육기관에 등록하여 마지막 학년까지 이수하는 학생의 비율은 꾸준히 증가하는 추세이며, 이는 중도탈락률이 높은 중남미 타 국가와 비교할 때 이례적인 상황이라 할 수 있다. 또한 이러한 교육기회의 양적 확대로 인하여 15~24세 청소년의 문해율은 양성 모두 98% 이상으로 매우 높은 수준으로 유지되고 있다.

26) UNESCO(2010). How do violent conflicts affect school enrolment? Analysis of sub-national evidence from 19 countries.

〈표 Ⅲ-20〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황

관련지표 / 국가명	목표 2: 초등교육 보편화			목표 3: 교육성평등		
	초등교육 순 취학율	초등교육 이수율*	문해율 (15-24)	초등교육 성비	중등교육 성비	고등교육 성비
과테말라	98.0 (2010)	68.0 (2009)	87.4 (2011)	0.96 (2010)	0.92 (2010)	1.00 (2007)
볼리비아	91.4 (2010)	84.9 (2009)	99.4 (2009)	0.99 (2010)	0.98 (2008)	0.84 (2007)
콜롬비아	90.1 (2011)	87.4 (2010)	98.2 (2011)	0.96 (2011)	1.09 (2011)	1.10 (2011)
파라과이	84.2 (2010)	82.6 (2009)	98.6 (2010)	0.96 (2010)	1.05 (2010)	1.40 (2010)
페루	97.1 (2011)	81.5 (2010)	97.4 (2007)	0.99 (2011)	0.99 (2011)	1.09 (2010)

출처: Millennium Development Goals Indicators (http://mdgs.un.org/unsd/mdg/data.aspx). (검색일 2013.08.14.)
*초등학교 전 과정 이수학생 비율(Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary)

콜롬비아는 교육의 양성평등과 관련한 지표에서도, 초, 중, 고등 각 단계별 교육에서의 성별균형을 맞추고 있는 것으로 나타난다. 단, 상위교육단계와 비교할 때 초등교육에서는 상대적인 성별불균형이 나타나고 있음을 확인할 수 있으므로 이를 개선할 필요가 있을 것이다. 또한 지표상에 나타나지 않았지만 고등교육기관이 주요도시에 집중되어 있으며 지역과 계층 간의 격차가 크게 나타난다는 점, 특히 아프리카 혈통의 콜롬비아인과 토착민의 높은 문맹률 역시 개선의 여지가 있다(국제개발협력위원회, 2013a).

나) EFA 달성 현황

2012년 UNESCO의 EFA 현황 보고서에 따르면, 콜롬비아는 대부분의 목표에 달성하거나 달성에 임박한 것으로 나타난다(UNESCO, 2012). 그러나 MDGs 지표에서 나타난 바와 같이 학령기 아동의 초등교육 순 등록률이 감소하고 있으며, 유아교육 취학률 역시 49%로 낮은 수준에 머물러 있다(앞의 〈표 Ⅲ-20〉 참조). 이는 오랜 분쟁으로 이어진 사회적 불안정에 원인이 있는 것으로 보인다. 반면 청소년 및 성인 문해율은 상당 수준 증가하였으며, 성평등 지수는 1.00으로 양성 간의 균형을 유지하는 것으로 나타나고 있다. 초등교육 등록률과 성평등 지수는 각 115%와 0.98로 중남미 평균보다 높은 수준으로 나타나며, 중등교육 등록률은 1994년 73%에서 2010년 96%로 급격한 증가를 보였음을 확인할 수 있다. 또한 중등교육단계의 성평등 지수 역시 중남미 평균보다 높은 수준으로 유지되고 있다.

교육의 질과 관련하여 콜롬비아의 초등교사 1인당 학생 수는 1994년 24명에서 2010년 28명으로 오히려 증가하였으며, 이는 중남미 평균인 22명보다 높은 것으로 학교 현장에서 질적인 향상이 이루어졌다고 보기는 힘들다(다음의 〈표 Ⅲ-21〉 참조). 또한, 콜롬비아는 오랜 내부의 분쟁으로 인해 교육에서 발생하는 지역·계층별 격차 해소의 방안을 찾는 것이 교육기회와 질 개선에서 고려해야 할 문제이다. 상위중소득국인 콜롬비아의 초등교육에 대한 교육비 지출 규모는 다른 중남미 국가에 비해서 높은 수준으로 나타나며 학생 1인당 교육투자액 역시 타 국가에 비해 높게 나타난다. 그러나 앞서 언급한바와 같이, 콜롬비아 내부의 오랜 분쟁은 교육으로의 정부예산지출에 영향을 미치기도 하며 특히 내부적 갈등이 심각하게 유지되는 기간 중의 교육예산은 급격히 감소하는 경향을 보인다(UNESCO, 2010)[27].

〈표 Ⅲ-21〉 콜롬비아의 EFA 현황

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표1	유아교육	유아교육 취학률	Total	39	49
			Male	38	49
			Female	39	49
			GPI(F/M)	1.02	1.00
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	93	88
			Male	93	89
			Female	94	88
			GPI(F/M)	1.01	0.99
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15~24세)	Total	91	98
			Male	89	98
			Female	92	99
			GPI(F/M)	1.03	1.01
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	81*	93**
			Male	81*	93**
			Female	81*	93**
			GPI(F/M)	1.00*	1.00**
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	119	115
			Male	119	116
			Female	119	116
			GPI(F/M)	1.00	0.98

27) UNESCO(2010). The quantitative impact of conflict on education.

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
	중등교육의 성비	취학률	Total	73	96
			Male	69	92
			Female	77	101
			GPI(F/M)	1.11	1.10
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	24	28
		초등학교 여교사 비율	%	77	78
		초등학교 졸업률	%	67	85***
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%	–	5.0
		초등학생 1인당 교육비	USD	–	1,132

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012. United Nations Education, Science, and Cultural Organization.
주: 1) *1985~1994년 자료
2) **2005~2010년 자료
3) ***2009년 자료
4) 초등교육 이수율은 최종학년까지의 이수율임

다) 인간개발지수(HDI) 현황

2013년 UNDP의 인간개발보고서에 따르면(UNDP, 2013), 콜롬비아의 인간개발지수는 0.719로 전체 186개 국가 중에서 91위에 해당한다(UNDP, 2013). 중남미 국가 평균인 0.741보다 약간 낮은 편이지만, 본 연구대상 5개국 중 두 번째로 높은 수준에 해당한다. 다음의 〈표 Ⅲ-22〉와 같이 보다 구체적인 지표를 살펴보면, 콜롬비아 국민의 기대 수명은 73.9세이고, 평균학업연한은 7.3년, 기대 학업연한은 13.6년, 그리고 1인당 국민소득은 US$ 8,711이다. 또한 교육관련 지표와 관련해서 볼 때, 15세 이상 성인문해율이 93.4%에 이른다.

〈표 Ⅲ-22〉 중남미 연구대상국가 인간개발지수

구분 / 권역	순위	HDI	기대 수명	평균 학업연한	기대 학업연한	1인당 GNI (2005 PPP 달러)	성인문해율 (15세 이상)	초등교육 중도탈락률
	2012	2012	2012	2010	2011	2012	2005~2010	2002~2011
전세계평균	–	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	81.3	18.0
라틴아메리카/캐리비안	–	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	91.3	14.3
콜롬비아	91	0.719	73.9	7.3	13.6	8,711	93.4	15.5

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp. 144-147, 170-173.

주목할 점은 콜롬비아의 9년의 초등교육과정이 무상의무교육으로 제공되고 있음에도 불구하고 (UNESCO, 2010) 평균 학업연한이 7.3년에 머무른다는 점이다. 이는 비슷한 수준의 인간개발지수를 보이는 타 국가들에 비해 약 1년 정도 학업연한이 낮다는 것을 의미한다. 높은 인간개발지수를 보이는 타 국가와 비교할 때 중남미 국가의 초등교육 중도탈락률이 보편적으로 높게 나타나고 있으며, 특히 콜롬비아의 초등교육 중도탈락률은 15.5로 중남미평균보다 높은 편으로 나타난다.

마. 파라과이

1) 교육현황 및 인프라

가) 파라과이 학제와 교육정책의 특징

1990년 이래 파라과이 정부는 기초교육을 시작으로 교육접근성 향상을 위하여 노력하여 왔다. 다음의 〈표 Ⅲ-23〉에서 보는 바와 같이, 1990년대 이전 교육으로의 접근성이 심각하게 제한되던 농촌지역 학령기 아동의 교육접근성 보장을 우선 목표로 삼았으며 그 결과 1990년에서 2011년 사이 유치원 아동들부터 중등교육 대상 학생들을 조사한 결과 60만 명 학생들의 교육 접근성이 확장되었다. 그리고 이러한 교육접근성 보장을 위한 정부의 노력으로 각 교육단계별 취학률이 증가하였다.

〈표 Ⅲ-23〉 파라과이의 취학률 변화

구분	유아교육			기초교육 (1~2학기)			기초교육 (3학기)			중등교육		
년도	도시	지방	합계	도시	지방	합계	도시	지방	합계	도시	지방	합계
1990	58	7	27	104	100	105	72	12	39	39	6	22
2000	90	75	82	114	120	117	96	45	71	62	18	42
2010	84	78	80	95	98	94	95	58	79	77	31	59

출처 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

파라과이 학제는 9-3-3제로, 9년간의 기초교육과 3년간의 중등교육, 그리고 3~4년의 고등교육으로 구분되어 있다.

<table>
<tr><th>연령</th><th colspan="2">학년</th><th colspan="2">학교분류</th><th>교육단계</th></tr>
<tr><td>20</td><td colspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="3">고등교육
(Educacion Terclaria)</td><td rowspan="3">18세 이상의 성인포함 고등교육
(La Education suoerior incorpora a personas de 18 anos y mas)</td><td rowspan="3">고등교육
(Educacion Suoerior)</td></tr>
<tr><td>19</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>18</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>17</td><td colspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="3">학사학위
(Bachilleratos)</td><td rowspan="3">15-17세 청소년 중등교육
(La Educacion Media incorpora a jovenes de 15 a 17 anos)</td><td rowspan="3">중등교육
(Educacion Media)</td></tr>
<tr><td>16</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>15</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="3">3
과정</td><td>9</td><td rowspan="9">무상의무 학교교육
(Educacion Escolar Basica obligatoria y gratuita)</td><td rowspan="9">6-14세 어린이 기초교육
(La Educacion Escolar Basica incorpora a la poblacion infantil de 6 a 14 anos)</td><td rowspan="9">기초교육
(Educacion Escolar Basica)</td></tr>
<tr><td>13</td><td>8</td></tr>
<tr><td>12</td><td>7</td></tr>
<tr><td>11</td><td rowspan="3">2
과정</td><td>6</td></tr>
<tr><td>10</td><td>5</td></tr>
<tr><td>9</td><td>4</td></tr>
<tr><td>8</td><td rowspan="3">1
과정</td><td>3</td></tr>
<tr><td>7</td><td>2</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1</td></tr>
<tr><td>5</td><td>취학전</td><td colspan="2">취학 전 단계
(anos Preescolar)</td><td rowspan="5">0-5세 유아 조기교육
(La Educacion Inicial incorpora a la poblacion infantil de 0 a 5 anos)</td><td rowspan="5">조기교육
(Educacion Inicial)</td></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="2">JI</td><td colspan="2" rowspan="2">유치원
(anos Jardin Infantil)</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td>2</td><td rowspan="3">JM</td><td colspan="2" rowspan="3">보육단계
(anos Jardin Maternal)</td></tr>
<tr><td>1</td></tr>
<tr><td>0</td></tr>
</table>

[그림 Ⅲ-16] 파라과이 학제

출처: 현지조사자료 재구성

현지 조사에 따르면, 교육정책은 정치적 영향력을 강하게 받는 것으로 보인다. 오랫동안의 군부 쿠데타와 독재정권으로 인하여 교육에 대한 독립적인 비전과 목표를 설정하는 것은 거의 어려웠으며, 교육체제와 정책은 정치적 교화와 영향력 확대를 위한 수단으로 작동하였다. 1989년 정권교체와 더불어 파라과이는 1992년 전면 개정된 헌법에 교육기회의 공평한 부여를 위하여 9년간의 기초교육을 무상의무교육으로 제공하고, 국가예산의 20%이상을 반드시 교육예산에 투입할 것을 정해두는 등 교육의 중요성을 국가의 틀로 마련하였다. 헌법에서 큰 틀을 이루고, 하위법 혹은 시행령에서 이를 구체화하는 것과 상당히 다른 접근이라 평가할 수 있다.

연구진이 현지 관계자와 면담한 결과에 따르면, 파라과이는 국가차원에서 교육기회 확대의 중요성과 모든 이들을 위한 질 높은 교육제공을 국가차원의 책무로 여기고 있다. 지난 20여 년 동안의 개혁과 혁신을 위한 노력에 있어 일부의 성공을 거두기도 하였으나 여전히 많은 혁신의 과제를 안

고 있기도 한 상황이다.

현지 관계자들은 기초교육 무상의무교육 체제 확립, 교사교육기관 확대를 통한 안정적인 교원인력 확보, 대학의 양적 확대 및 질적 수준 개선은 파라과이 정부차원의 교육개편 노력의 큰 성과라고 평가한다. 공식적으로 국가는 교육을 제공하는 역할을 수행하지만 여전히 완전무상교육을 실시하지 못하고 있어 빈곤계층 학령기 아동의 교육 접근성을 저해시킨다고 볼 수 있다.

〈표 Ⅲ-24〉 파라과이 인구의 평균 교육기간 (년)

년도	도시	지방	합계
1992	8.1년	4.5년	6.4년
2002	8.4년	5.3년	7.0년
2011	9.8년	6.6년	8.6년

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

또한 교원의 전문성이 부족하고 교육과정 및 교수방법에 있어서 수준이 낮은 편이며, 교육투자액의 절대적 부족, 정치적 영향력에 놓여있는 교육정책 리더십의 부재 등은 핵심적 문제로 지속적으로 제기되고 있다.

〈표 Ⅲ-25〉 교원 직무 평가를 위한 각 교사 수 (명)

구분	유초등교육	중등교육	고등교육	원주민교육	기타	총 수
2009	88,000	40,000	4,500	0	0	132,500
2010	88,000	40,000	4,500	0	0	132,500
2011	91,073	42,260	5,480	1,695	794	141,302
2012	91,073	36,000	5,480	1,695	794	135,042

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

나) 초·중등교육

2009년 기준 파라과이의 유아교육(0세~5세)의 취원율은 35% (중남미 평균 69%)이다. 9년 과정인 기초교육(6세 이상)은 무상의무교육으로 지정되어 있으며 현재 총등록률은 100%에 이르지만, 해당 입학연령 아동의 순등록률(2009년)은 85%(중남미 평균 94%)에 불과하다. 또한 초등학교 해당

연령에도 불구하고 기초교육을 받지 않는 학교 밖 아동이 매년 5% 정도에 이르고 있다. 초등 5학년 단계에 재학하고 있는 학생(2008년 기준)은 입학생 중에서 82%에 불과하며, 나머지 학생은 유급 혹은 중도탈락 상태에 놓여있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 341).

〈표 Ⅲ-26〉 유급 및 자퇴의 비율 (1990~2011)

년도	유급(%)	자퇴(%)
1990	8.4	3.2
1991	8.6	3.4
1992	9.0	5.0
1993	8.2	4.0
1994	8.0	5.0
1995	8.7	3.8
1996	8.6	3.2
1997	8.7	4.2
1998	9.0	4.5
1999	8.0	4.0
2000	8.2	5.0
2001	8.0	5.2
2002	7.5	5.8
2003	7.0	6.0
2004	6.5	5.9
2005	5.5	6.0
2006	5.0	5.6
2007	4.5	4.5
2008	5.0	3.8
2009	6.0	3.7
2010	5.7	3.6
2011	5.6	3.5

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

초등교육은 하루에 4시간만 수업하는 2부제 등 복식수업을 시행하고 있으며(2004년 기준 교사 1인당 학생 수 28명), 이는 연간 660시간에 불과한 세계최저 수준이다. 1994년 및 2004년에 실시한 '라틴아메리카지역 국제학력비교조사'에 따르면, 파라과이 초등학생의 수학, 언어, 과학성적은 평균점 이하의 하위권에 머물러있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 342). 파라과이 초등교육에서의 학업성취도 수준은 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-27〉 2010년 평가 된 학생들의 수학 수준

수준	3학년(%)	6학년(%)	9학년(%)
레벨 1 이하	18.13	10.55	8.63
레벨 1	36.03	31.62	29.94
레벨 2	23.77	44.10	46.60
레벨 3	12.76	10.95	13.04
레벨 4	9.32	2.79	1.79

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

〈표 Ⅲ-28〉 2010년 평가 된 학생들의 언어영역 수준

수준	3학년(%)	6학년(%)		9학년(%)
		스페인어	과라니어	
레벨 1 이하	18.63	12.25	9.04	11.33
레벨 1	24.86	23.03	25.62	28.76
레벨 2	29.77	44.22	42.93	42.79
레벨 3	19.13	17.50	18.55	15.14
레벨 4	7.6	3.01	3.86	1.98

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

이러한 결과를 바탕으로 살펴보면, 50% 이상의 학생들이 수학에서 레벨 1 혹은 레벨 1보다 낮은 수준에 위치하고 있으며, 30%에서 43%의 학생들이 언어에서 그 정도 수준에 위치하고 있다. 또한 3학년의 학생들의 수학 레벨 3 과 4 분포는 6학년 및 9학년의 레벨 3과 4의 분포보다 높다. 2008년 UNESCO에서 시행한 국제학업성취도 수준 비교평가의 결과는 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-29〉 2008년 평가 된 중남미지역과 파라과이의 학생 수준 (6학년 기준)

수준	중남미지역(%)	파라과이(%)
레벨 1 이하	0.93	3.90
레벨 1	16.51	33.46
레벨 2	35.46	36.81
레벨 3	26.79	18.60
레벨 4	20.30	7.23

출처: 교육위원회 보고서 (2013), MEC & IOE

이상의 결과를 통해 파라과이의 초등학교 학업성취도 수준이 중남미 지역과 비교할 때 상대적으로 낮음을 확인할 수 있으며 특히 레벨 3과 레벨 4의 비중이 현저히 낮음을 볼 수 있다. 또한 파라과이 국내의 계층별, 문화공동체별, 지역별 격차에서 훨씬 두드러지게 나타나고 있다. 특히 공립학교와 사립학교간의 학업성취도 차이, 그리고 도시와 도시에서 먼 지역에 위치한 학교간의 학업성취도 차이, 그리고 백인 및 혼혈계통의 문화집단과 문화적 단일성을 가진 전통적 원주민 공동체에 위치한 학교의 학업성취도의 차이는 파라과이 교육이 해소해야 할 문제점으로 제기된다.

다) 고등교육

사실상 1989년 이전까지 파라과이의 고등교육기관으로서 대학은 단 두 곳만이 설치, 운영되고 있었다.

- Universidad Nacional de Asuncion (아순시온대학교, 국립)
- Universidad Catolica (가톨릭대학교, 사립)

현지 면담 결과에 따르면, 이는 당시까지 대학에서 배출되는 인재에 대한 필요를 크게 느끼지 않았으며, 사립학교를 중심으로 한 중등학교에서 고등교육단계로의 이행과정에 있는 소수 지배계층의 교육을 두 학교에서 수용할 수 있다고 보았기 때문이라 할 수 있다. 무엇보다도 같은 언어를 공용어로 사용하고 있는 주변 국가(아르헨티나, 칠레, 콜롬비아, 우루과이, 스페인, 그리고 브라질 등)로의 대학교육 접근이 용이하였기 때문이라 판단된다.

그러나 1992년 개정된 헌법을 통하여 교육기회의 확대가 보장되고, 교육기관 설립에 대한 시민사회의 요구 및 과학기술발전에 대한 요구로 인하여 고등교육기관 확대에 대한 필요성이 커지면서 대

학설립의 국가승인을 요건화한 법안이 마련되었다. 그 결과 2013년 현재 8개의 국립대학을 포함하여 53개의 대학이 승인되어 설립되었다. 그러나 현지 전문가들은 면담조사에서 이러한 기관 속에 교원양성을 담당하는 60여개의 교사교육기관과 직업기술교육 및 훈련을 담당하는 단기 훈련기관을 포함하지는 않는다고 진술하였다.

현지 면담 결과에 따르면, 대학 설립의 확대와 고등교육기관 운영의 자율화가 가져온 고등교육의 질 저하에 대한 우려가 현실화되면서, 2012년 아순시온 가톨릭 대학교 인류학 연구센터에서 설립 승인된 대학에 관한 기관 평가를 실시하였다. 이를 통해 몇몇 도시에 집중되어 있는 대학의 과밀화, 교육의 질에 대한 문제제기, 적절한 과학기술 및 연구결과를 도출해 내기 위한 고등교육 정책의 효과성을 다루는 전반적인 기관평가가 이루어졌다.

라) 교원교육

ISE(Instituto Superior de Educacion)은 파라과이의 교원양성기관(Teachers' College)이다. 면담조사에 따르면, 이 기관은 파라과이 정부 주도로 40여 년 전에 설립되어 현직의 교사를 양성하는 파라과이 최상급의 교사교육기관이라 할 수 있으며 2009년 법 개정과 더불어 4년제 대학으로 학사학위를 주고 대학원에서 석사 박사를 배출할 수 있는 교사교육 고등교육기관으로 거듭나고 있다.

1989년 이전 교사들은 ISE를 비롯한 국립 교원양성기관을 통해 양성되었다. 이와 관련하여 현지 교육전문가들과 면담을 통해 얻은 성과를 중심으로 파라과이 교원정책 현황을 보면 다음과 같다. 사실상 파라과이 교육현장에서 교사에 대한 사회적 처우가 그리 좋지 못하고 교육의 필요성을 찾지 못했던 많은 사람들에게 교사라는 직업은 그리 존경받는 직업이 되지 못했다. 사실 오랜 군사독재와 상부로부터의 강제, 통제로 인해 자율성이 심각하게 침해받는 교사라는 직업은 최말단의 공무원 정도로 인식되었다. 이러한 이유로 교사들은 스스로 교사에 대한 사회문화적 인식을 그대로 받아들이고 철저하게 내면화하고 있어 자기효능감이 매우 낮게 나타나며 사실상 교사교육을 담당하는 양성기관에 대한 지원이나 개혁, 개선에 대한 논의는 매우 미비하다.

〈표 Ⅲ-30〉 파라과이 교원양성기관의 유형 및 통계(2009)

구분	교원양성기관	고등교육기관	대학	계
사립	94	30	44	168
공립	40	8	8	56

출처: 교육위원회 보고서(2013), MEC & IOE

1992년 개정된 헌법에 따라 교육은 누구에게나 제공되는 기본적인 권리가 되었고, 이를 위하여 9년의 무상의무교육을 규정한 교육관련 정책이 시행되었다. 그 결과 엄청난 수의 학생들이 학교로 몰려들었고, 하루 4시간 수업을 2부제로 시행하는 파라과이 기본교육체제가 시작되었다(사립학교 교육 제외). 학교에 몰려든 학생, 2부제 수업, 지방을 중심으로 한 학교 숫자의 증가 등으로 갑자기 교사가 부족한 상황이 되면서, 10여개 남짓했던 교사교육기관은 즉각적으로 늘어나기 시작했다. 국립교원양성기관이 42개에 이르게 되었고, 사립양성기관도 80여개가 생겨나는 등 폭발적인 양적성장을 이루었다. 그러나 그 수는 2000년대 중반에 이르러 41개 국립기관과 사립기관 6~7개 정도만 남게 되었으며 남아있는 기관은 제 기능을 유지하는데 어려움을 보이고 있다.

〈표 Ⅲ-31〉 교원양성기관 자격 인증 프레임워크

책임자	• 교육부		
시스템 도입을 위한 기준	• 교육부의 결정사항		
목표	• 교원양성의 질을 보장 • 교원양성기관 내 교육제공의 지속적인 향상을 독려		
자금지원	• 자금지원에 대한 결정에 참여 및 결정		
목적	• 교원양성기관의 질적 향상을 위한 주요기준들의 달성을 검증		
자격 인증을 위한 진행과정 책임기관의 구조	• 고등교육청 • 교원양성기관 평가 위원회 • 기술평가기관 • 외부평가 위원회		
분석 초점	• 기관에 대한 분석 초점		
초점	• 기관의 질적 관리		
적용 분야	• 공립 교원양성 기관 • 사립 교원양성 기관		
특성	• 의무		
평가기관	• 외부평가 위원회		
자격 인증 단계	• 자체평가 • 외부평가 • 자격 인증 결정		
평가분석 발행 규정	• 평가수치들을 확인하기 위해 발행 • 기준에 따르는 등급 확인 위해 발행 • 평가를 위한 참고자료로 사용		
자격 인증 소요기간	• 7~ 10 개월		
평가 매트릭스	• 평가 기준 1. 기관의 목적	• 기준 1. 일관성	• 대상 1. 관리자

	2. 조직, 관리 및 행정 3. 교과과정의 실시 4. 다른 기관과의 관계 5. 인적자원 6. 교육 자원 및 인프라	2. 효율성 3. 효과 4. 투명성 5. 공정성 6. 적합성	2. 학생 3. 교사 4. 직원 5. 졸업생 6. 외부 기관
자격 인증의 결정	• 자격인증 합격 • 자격인증 불합격 • 자격인증 보류		
상소기관	• 교육부 차관 • 교육부 장관		
자격인증 효력기간	• 5년		
대상 기관	• 교원양성 기관 • 대학의 교원향성 프로그램 • 고등교육기관		

〈표 Ⅲ-32〉 교사양성기관 인증을 위한 평가기준

평가 기준	개념
기관의 목적	• 교육기관 프로젝트의 분명한 정의: 기관의 단기 및 중장기 목적, 가치와 목표를 통해 자원들을 이롭게 사용하도록 한다.
조직, 관리 및 행정	• 기관의 활동과 금융, 인적자원 및 자재를 조직 및 구성하는 정책과 메커니즘이 각자의 기능과 목적에 따라 실행되는지 평가 • 조직, 기관 구조, 정부제도 및 금융, 인적자원 및 교육자재 분석
교과과정의 실시	• 교원양성을 위한 교과과정의 개발 • 교원양성을 위한 교과과정의 도입 • 교원양성을 위한 교과과정의 진행과정 • 고려사항 – 졸업자들의 프로필 – 교육계획 – 교과과정 프로그램 – 교수-학습과정
다른 기관과의 관계	• 기관의 기능을 향상시키려는 목적 • 기관 구성원들의 전문성 개발 • 교육기관 • 정부기구 • 비정부기구 • 교육 네트워크

출처 : 교육위원회 보고서(2013). MEC & IOE

파라과이 교육전문가들은 교원양성기관의 수가 감소한 이유를 교사양성기관에서 길러진 교사들의 전문성이 부족했기 때문이며 사실상 수많은 교원양성기관에 의해 배출된 교사의 수가 적지 않았기 때문인 것으로 진단한다. 그 결과 평가를 통하여 부적합한 교사양성기관을 폐쇄하는 것이 불가피한 상황에 놓였으며 최종 26개만을 유지시키는 것으로 결정을 내렸다.

〈표 Ⅲ-33〉 기관 인증평가 결과

공식기관의 수	미평가	자격인증 합격	자격인증 보류	자격인증 불합격
40	20	8	7	5

출처 : 교육위원회 보고서(2013). MEC & IOE

2009년 개정된 법에 따르면 교사교육을 대학수준으로 상향조정하고, 교육과정개편과 함께 학사학위에 준하는 교육을 하도록 했지만, ISE와 대학에 부속된 교사교육기관을 제외한 다른 기관에서는 대학수준의 교육이 아닌, 원래 체제를 유지하고 있다. 2009년 개정된 교사양성과정은 3년간(4년으로 바뀔 것임을 전제)의 교육, 교사임용에 관한 공개채용시험, 그리고 학교별 임용과정을 거친 후 1년 동안의 수습기간을 거치도록 하고 있으며, 1년 후 평가를 거쳐 해당 학교의 정식 교사로 인정하고 있다.

〈표 Ⅲ-34〉 40개의 교원양성 공식기관 진단 요약(자체평가 보고서)

구분	강점으로 보이는 측면
목적	• 60%의 교원양성 기관은 교육기관 프로젝트(PEI)를 구성 • 교육 공동체는 PEI 정립에 참여 • PEI는 뛰어난 정보 접근성을 지니며 정보를 공개 • 단기 및 중장기 계획들은 명확
조직, 관리 및 행정	• 50%의 교원양성 기관은 조직도를 구성 • 50%의 교원양성 기관은 직무 매뉴얼을 가진다 • 50%의 교원양성 기관은 교육 공동체에 잘 알려진 기관담당자를 임명 • 40%의 교원양성 기관은 기관관리 팀을 구성 • 기관관리 팀은 공공 및 민간자금의 사용을 담당 • 40%의 교원양성 기관은 교육 공동체에 잘 알려진 기관담당자를 임명 • 40%의 기관은 교육정보 및 데이터에 대한 관리 실시 • 40%의 교원양성 기관은 행정 및 재정적으로 적합한 관리메커니즘을 지님
교과과정 실시	• 40%의 기관은 학생들이 그들의 교과과정을 끝마칠 수 있는 경쟁력을 가짐 • 50%의 교원양성 기관은 교육프로그램에 부합하는 교육을 제공 • 50%의 교원양성 기관은 교육모델 연구계획을 구성 • 40%의 교원양성 기관은 교육과정 진행계획에 따르는지에 대한 모니터링을 실시

구분	강점으로 보이는 측면
	• 20%의 교원양성 기관은 학생들에게 교과과정 프로그램에 대해 분석 및 대화할 수 있는 기회를 제공 • 40%의 교원양성 기관에서 교수-학습과정이 계획 된 대로 실행됨 • 30%의 교원양성 기관에서 교사행동 분석결과가 교수-학습과정의 향상을 위해 사용됨 • 30%의 교원양성 기관에서 분석 방법론이 교수-학습과정과 함께 진행됨
다른 기관과의 관계	• 40%의 교원양성 기관은 교육사회 공동체와 관계를 가짐 • 30%의 교원양성 기관은 기관졸업자들 중 취업자들의 관계를 형성 • 40%의 교원양성 기관은 교육사회 공동체의 참여를 독려 • 30%의 교원양성 기관은 졸업자들과의 관계를 맺는 메커니즘을 구성
인적자원	• 70%의 교원양성 기관은 교과과정을 완벽히 실행 할 수 있는 인적자원 구성 • 50%의 교원양성 기관의 담당자 구성은 정확한 메커니즘을 통해 실행 • 10%의 교원양성 기관은 담당자의 능력평가를 위한 메커니즘을 구성 • 80%의 교원양성 기관 교사는 대학교육을 받음 • 80%의 교원양성 기관 교사는 교육 전공 • 30%의 교원양성 기관은 교사능력 평가를 위한 메커니즘을 구성 • 50%의 교원양성 기관 교사는 교과과정을 실시하기 위한 필요시간을 달성 • 20%의 교원양성 기관의 교사와 학생간 비율은 적합 • 30%의 교원양성 기관은 적합한 수의 기술자를 구성 • 40%의 교원양성 기관은 적합한 수의 행정담당자를 구성
인프라	• 30%의 교원양성 기관은 규정조건의 만족하는 인프라 구성 • 40%의 교원양성 기관 인프라가 교과과정 달성을 위해 적합 • 40%의 교원양성 기관은 책임자, 교사, 기술자, 행정담당자 및 학생들을 위· 요구를 만족시키는 인프라 구성 • 30%의 교원양성 기관은 학생들의 안전 및 사고로부터 보호하는 제도 구성 • 80%의 교원양성 기관은 레크레이션을 위한 공간 소유

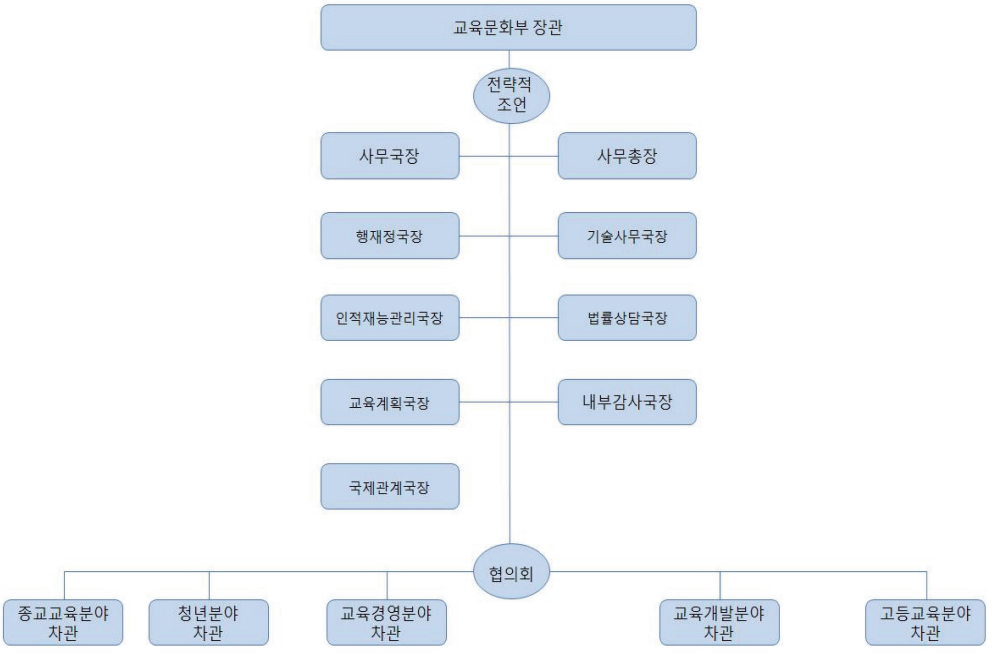
출처: 현지조사자료 재구성

2009년 이러한 개정이 필요했던 이유는 무자격 기관이 무차별적으로 운영되는 것과 밀접한 관련이 있으며 특히 적절하지 않은 교원교육대상자들 때문이라 할 수 있다. 파라과이 사회에서 교사에 대한 인식이 부정적이며 교사라는 직업을 단순한 생계의 수단으로 인식하고 있기 때문이다. 1990년대 초부터 2000년대 첫 10년 동안 학교의 숫자가 증가하고 필요한 교사의 수가 점증하면서 어떤 교육과정을 가르쳐야 하는 가와는 상관없이 교사양성교육과정은 형편없이 운영되었고, 이곳을 찾는 사람들은 고졸이 아닌 초등학교 졸업수준의 사람들 혹은 제대로 읽고 쓰지 못하는 사람들조차 찾아 교사자격증을 받았다. 더욱이 난립한 사설기관들은 학생들을 가능한 많이 끌어 모아 수업료로 돈을 벌어야했기 때문에 어떻게 학생들을 키워서 교사로 만들 것인가에 신경 쓰기보다는 학생들을 끌어 모으는 데에만 신경을 쓰게 되었다. 뿐만 아니라 이러한 기관의 교원양성을 위한 전문가(지도자 인력 즉 교사양성기관의 교수들) 역시 충분한 교직전문성을 갖추지 못했다는 것 또한 문제가 되기도 하였다.

마) 교육행·재정

○ 교육문화부, Ministro de Educación y Cultura (MEC)

수도인 아순시온에 위치하며 아래 그림과 같이 조직이 갖추고 있다. 2013년 8월 15일 신정부가 수립되고 새로운 교육문화부장관이 임명되어 새로운 조직과 발전방안을 마련하고 있는 상황이다. 교육문화부의 조직도는 다음과 같다.



[그림 Ⅲ-17] 교육문화부 조직도

출처: Organigrama, Ministerio de Educacion y Cultura(MEC). (http://www.mec.gov.py/cms/entradas/14855)을 검색하여 재구성(검색일 2013.9.16.)

○ 교육재정현황

GDP 대비 교육예산이 차지하는 비중은 2010년 기준으로 4.11%이다. 이는 다른 중남미 국가와 비교하여 볼 때, 상당히 낮은 수준이며, UNESCO에서 권고하는 7%에 훨씬 못 미치는 수준에 불과하다.

〈표 Ⅲ-35〉 GDP 대비 중남미 국가별 교육부 예산

국가 명	단위 : %
중남미 국가 평균	5.0
볼리비아	7.5
코스타리카	6.0
아르헨티나	5.9
브라질	5.5
니카라과	5.3
칠레	4.0
파라과이	3.8

출처: 현지조사자료 재구성

〈표 Ⅲ-36〉 학생 1인당 공교육비 투자 규모 / 초등학교 기준

국가	학생 1인당 교육비 (US$)
아르헨티나	2,310
브라질	1,696
칠레	2,141
콜롬비아	1,407
코스타리카	1,620
도미니카	1,860
엘살바도르	582
과테말라	497
멕시코	1,925
파나마	957
파라과이	480
페루	695
베네수엘라	1,116

출처: 현지조사자료 재구성

실제 9년 동안의 무상의무교육이 이루어지고 있지만, 학교 수의 부족에 따른 2부제 수업을 도시 학교의 거의 대부분에서 실시하고 있으며, 교육비의 80%이상이 교원의 인건비 및 90%이상이 경상

비로 지출되고 있어 실질적인 교육개혁 및 혁신을 위한 투자로 이어지지 못하다. 현 상황에서 교육에 대한 예산이 많은 부분 증대 된다고 해도 공평성을 갖지 않고 높은 질의 교육과 무상교육을 보장하기엔 불충분하다고 보는데, 이에 따라 EU 등에서 예산지원을 하는 등 직접 교육예산에 관련된 원조가 이루어지고 있는 상황이다.

2) 국제교육개발지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

앞서 언급한 바와 같이 중남미(중남미 권역 MDGs 달성현황 참고) 는 UN 주도의 MDGs에서 두 번째 개발목표인 초등교육보편화와 세 번째 개발 목표로 제시된 양성평등과 여성능력개발에 있어서 다른 지역과 비교하여 상대적으로 높은 수준의 달성률을 보이고 있다. 특히 양성평등에 있어서 사회문화적 차별이 여전히 존재함에도 불구하고 사회·정치·문화적 여성의 참여와 능력향상을 위한 지수에서는 일반적으로 중남미 지역은 양성 평등을 이루었다고 평가되고 있다. 중남미 전체의 이러한 평가와 비교하여 파라과이의 MDGs 달성정도를 아래의 〈표 Ⅲ-37〉에서 확인할 수 있다.

다음의 표에서 볼 수 있듯이, 파라과이의 15세 이상 성인문해율은 98.6%이며, 초등학교 취학률은 84.2%이며, 이를 기준으로 한 초등학교 졸업률은 82.6%에 이른다. 성비와 관련하여서는 초등수준에서 남학생의 비율이 여학생에 비하여 약간 높은 수준이기는 하지만, 중등 및 고등교육 수준에서는 오히려 여학생의 비율이 남학생에 비하여 높은 수준을 유지하고 있다.

〈표 Ⅲ-37〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황

관련지표 / 국가명	목표 2: 초등교육 보편화			목표 3: 교육성평등		
	초등교육 순 취학률	초등교육 이수율*	문해율 (15-24)	초등교육 성비	중등교육 성비	고등교육 성비
과테말라	98.0 (2010)	68.0 (2009)	87.4 (2011)	0.96 (2010)	0.92 (2010)	1.00 (2007)
볼리비아	91.4 (2010)	84.9 (2009)	99.4 (2009)	0.99 (2010)	0.98 (2008)	0.84 (2007)
콜롬비아	90.1 (2011)	87.4 (2010)	98.2 (2011)	0.96 (2011)	1.09 (2011)	1.10 (2011)
파라과이	84.2 (2010)	82.6 (2009)	98.6 (2010)	0.96 (2010)	1.05 (2010)	1.40 (2010)
페루	97.1 (2011)	81.5 (2010)	97.4 (2007)	0.99 (2011)	0.99 (2011)	1.09 (2010)

출처: Millennium Development Goals Indicators (http://mdgs.un.org/unsd/mdg/data.aspx). (검색일 2013.08.14.)
*초등학교 전 과정 이수학생 비율(Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary)

나) EFA 달성 현황

MDG에서 볼 수 있는 파라과이의 교육개발목표달성정도는 위의 UNESCO를 중심으로 한 모든 이를 위한 교육(EFA) 개발목표에 있어서도 유사한 것을 확인할 수 있다. 다음의 〈표 Ⅲ-38〉에서 보는 바와 같이, 파라과이는 유아교육과 초등학교 취학률이 다른 목표에 비하여 달성정도가 낮은 편이기는 하지만, 중등교육 및 청년 문해율(99%), 그리고 성인문해율(94%)에서 상당히 높은 수준을 유지하고 있다. 무엇보다도 성별 비율에 있어서 그리 큰 차이가 나타나지 않고 있다는 점에서 MDGs에서의 달성정도와 유사함을 확인할 수 있다. 그러나 파라과이에서의 문제는 교육의 질을 확보하는데 있어 성공하지 못하고 있다는 점이다. 특히 수준 높은 교사의 질을 확보하지 못하고 있다는 점, 학생 1인당 교육비 투자 및 국가의 교육투자비중이 크지 않다는 점에서 개선의 여지가 있다.

〈표 Ⅲ-38〉 파라과이의 EFA 현황

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표1	유아교육	유아교육 취학률	Total	29	35
			Male	29	35
			Female	30	35
			GPI(F/M)	1.03	1.01
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	96	85
			Male	96	85
			Female	97	85
			GPI(F/M)	1.00	1.00
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15-24세)	Total	96	99
			Male	96	99
			Female	95	99
			GPI(F/M)	0.99	1.00
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	90	94
			Male	92	95
			Female	89	93
			GPI(F/M)	0.96	0.98
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	119	100
			Male	121	101
			Female	117	98
			GPI(F/M)	0.96	0.97
	중등교육의 성비	취학률	Total	58	67
			Male	57	65
			Female	59	68
			GPI(F/M)	1.04	1.05

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	–	–
		초등학교 여교사 비율	%	–	–
		초등학교 졸업률	%	73	78**
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%	5.1	4.1
		초등학생 1인당 교육비	USD	730	695

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012. United Nations Education, Science, and Cultural Organization.
주: 1) *1985~1994년 자료
2) **2005~2010년 자료
3) ***2009년 자료
4) 초등교육 이수율은 최종학년까지의 이수율임

2010년 교육 투자 비율은 GDP의 4.11%(매년 기초교육을 받는 학생 한 명 당 500달러 미만이 투자)인데, 이는 UNESCO가 GDP 대비 최소 7% 비중의 교육투자 비중이 되어야 한다는 제언과 상당히 동떨어져 있는 정도이다. 뿐만 아니라 교육부가 모든 교육 예산을 집행하는 것은 아니며, 교육부의 90%가 경상재정으로 사용되고 있다. 설령 교육에 대한 예산이 많은 부분 증대 된다고 해도 공평성을 갖지 않고 높은 질의 교육과 무상교육을 보장하기엔 불충분하다.

〈표 Ⅲ-39〉 메르코수르(MERCOSUR) 회원국가의 교육지수 비교

문맹률	출석률
1. 브라질 – 9.7% 2. 파라과이 – 5.2% 3. 칠레 – 3.9% 4. 아르헨티나 – 2.6% 5. 우루과이 – 1.8%	1. 아르헨티나 – 80.7% 2. 브라질 – 70.6% 3. 파라과이 – 62.5% 4. 우루과이 – 59.5% 5. 칠레 – 47.1%
기초교육 졸업률	**중등교육 졸업률**
1. 칠레 – 97.2% 2. 아르헨티나 – 93.6% 3. 우루과이 – 93.5% 4. 파라과이 – 90.9% 5. 브라질 – 88.5%	1. 칠레 – 96.47% 2. 파라과이 – 91% 3. 브라질 – 81.3% 4. 아르헨티나 – 77.7% 5. 우루과이 – 70.7%
기초교육 포기	**중등교육 포기**
1. 파라과이 – 4.2% 2. 브라질 – 2.3% 3. 칠레 – 1.4% 4. 아르헨티나 – 0.7% 5. 우루과이 – 0.2%	1. 파라과이 – 8% 2. 우루과이 – 6.6% 3. 브라질 – 5.3% 4. 아르헨티나 – 4.6% 5. 칠레 – 0.5%

출처: 현지조사자료 재구성

이러한 한계는 파라과이 국가의 정부정책에서 교육의 중요성 및 교육문제를 해결하기 위한 노력이 여전히 부족하다는 것을 보여주는 자료라 할 수 있다.

다) 인간개발지수(HDI)현황

〈표 Ⅲ-40〉 중남미 연구대상국가 HDI 현황(2012)

구분 / 권역	순위	HDI	기대수명	평균 수학연한	기대 수학연한	GNI	GNI순위 - HDI순위	비소득 HDI
세계 평균	-	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	-	0.690
라틴아메리카/ 캐리비안	-	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	-	0.770
파라과이	111	0.669	72.7	7.7	12.1	4,497	4	0.730

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp.144-147.

파라과이의 인간개발지수는 0.669로 186개 국가 중 111위에 해당한다. 이는 2011년 109위에서 2순위 하락한 순위이다(UNDP, 2013). 이는 인간개발지수는 세계 평균인 0.694나 중남미 평균인 0.741보다 낮은 수치이다. 구체적 수치를 살펴보면, 파라과이의 기대수명은 72.7세로 세계 평균인 70.1세 보다는 높지만, 중남미 평균인 74.7세보다는 낮다. 평균 수학연학은 7.7년으로 중남미 평균보다 낮은 수치를 기록하고 있을 뿐만 아니라, 파라과이 정부가 9년간의 기초교육을 무상의무교육으로 제공하고 있음에도 불구하고 평균 수학연학이 이에 미치고 있다는 점을 주시할 필요가 있다(앞의 〈표 Ⅲ-40〉 참조). 이는 파라과이의 학생이 의무교육을 이수할 수 있는 사회·경제적 기반 및 지원이 부족한 데에서 기인한 것으로 보인다. 아울러 기대 수학연학은 12.1년으로 평균 수학연학과 약 4년가량의 격차가 있는데, 이는 의무교육 이후 과정에 대한 교육기회가 제한되어 있음을 반영하고 있다고 볼 수 있다.

바. 페루

1) 교육현황 및 인프라[28)]

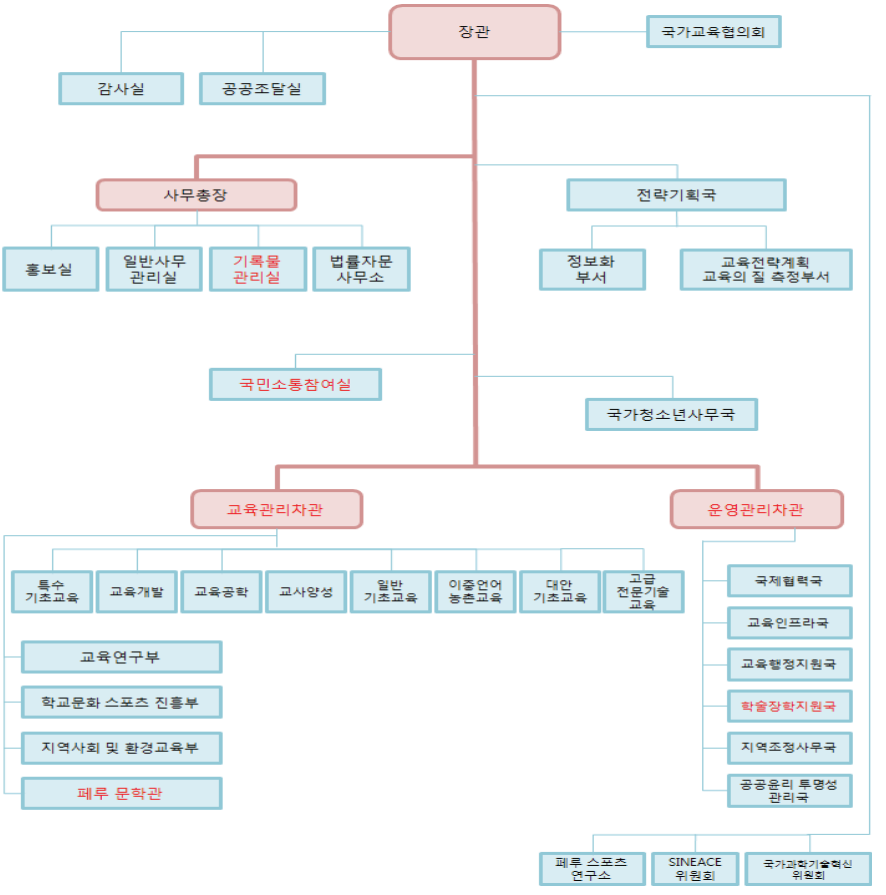
가) 페루의 교육 개관

1993년 개정된 헌법과 2003년 개적된 교육법에 의거하여 교육을 통한 필수적인 인간개인의 발전을 장려하는 것을 목적으로 한다. 현지 면담 결과에 따르면, 기본 정책은 라틴아메리카의 문화적 근

28) 본 절의 내용은 연구진(이석희, 이진상)이 2013년 6월말 페루 현지를 방문하여 조사한 성과와 유네스코 홈페이지(www.ibe.unesco.org) 페루 교육현황 보고서 내용을 종합하여 작성한 것임을 밝힌다.

간, 지역문화의 특수성, 현 사회의 변화 등을 포함한다. 교육의 최종 목적은 민주주의 시민으로서의 교육과 경쟁적, 국제적, 기술적인 국제사회에 맞는 복지 조건을 만족시키는 것이다.

다음의 [그림 Ⅲ-18]에서 보는 바와 같이, 페루 교육부 직제를 살펴보면 장관 아래에 2명의 차관이 있고 장관 직속의 사무총장을 두고 있다. 장관(현 PATRICIA SALAS OBRIEN)급의 국가교육자문위원회(National Council of Education)가 있어 국가교육정책을 협의하고, 장관직속으로 전략기획실(Secretary of Strategic Planning)을 두어 IT, 전략기획 및 교육의 질 평가 등을 담당한다. 제1차관이 교수학습을 담당하고 특수교육, 교육발전, 교육기술, 교원양성, 기초교육, 문화-언어 및 지방교육, 대안교육 등을 담당하고, 제2차관이 각급기관관리를 감독하며, 국제협력, 교육인프라, 지역조정 등을 담당한다.



[그림 Ⅲ-18] 페루 교육부 조직도

출처: Ministerio de Educacion (http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/organigrama2012a_20121025.pdf)을 참고하여 재구성. 검색일 2013.10.10.

2003년 7월 공포된 〈일반교육법〉에 의하면 교육은 인류발전의 근간으로 규정되고 있으며, 국가 차원에서 기본교육의 보편화를 보장하도록 명시되어 있다. 교육은 취학 전, 초등, 중등, 고등교육으로 총 4개의 단계가 명시되어 있다. 1993년에는 헌법을 개정하여 초등교육 6년, 중등교육 5년 등 11년을 의무교육으로 규정하였다. 또한 국가는 이러한 목적에 달성하기 위해 필요한 교육관련 공공 서비스를 제공할 것이며 국제 표준에 부합하기 위한 교육 시간을 보장할 것을 법으로 규정하고 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

이 외에 취학전교육, 초등교육, 중등교육 과정은 2005년 7월부터 허가 되었고, 2006년부터 모든 공립 및 사립교육 기관에서 보편화 되었다. 또한 2006년 5월 제정된 〈교육의 질 승인 및 증명, 국가 평가시스템법(el Sistema Nacional de Evaluation, Acreditacion, y Certificacion de Calidad Educativa, SINEACE)〉에 의거하여 교육의 질 인증 및 평가 관련 국립 시스템을 확립하였다. 본 국립 시스템을 운영하는 기관은 총 세 개 기관으로 1) 페루 〈기초교육 평가 승인 및 증명위원회〉, 2)〈비 대학 고등교육의 질 평가 승인 및 증명 위원회〉, 3)〈대학 수월성교육의 질 평가 승인 및 증명 위원회〉 등이 여기에 포함 된다. 현지 면담에 응한 페루정부 관계자들의 증언에 따르면, 2008년 12월에는 학교교육의 현실화, 개선활동의 결과로서 정규 기초교육의 국가교육과정(el Diseno Curricular Nacional)이 마련되었고, 현 교육과정은 2009년 학년도부터 기본교육으로 적용되기 시작하였다.

또한 페루 정부는 소외계층에 대한 배려를 위하여, 2000년 8월 〈아동 및 청소년법〉을 제정하고, 경제적으로 취학한 계층의 어린이를 위한 교육 보장 및 경제, 사회문화, 교육, 문화, 체육 등 여가활동에 대한 권리를 명시하였다. 아울러 국가 문해율 제고를 위해 정부차원에서 문자 교육 프로그램을 마련하고, 평생교육에 관한 교육과정을 마련하고, 장애인을 위한 건강, 직업, 교육, 재활센터를 정부 차원에서 마련해 장애인의 권리를 법적으로 보호 받도록 규정했다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

나) 교육시스템(학제)

페루의 현 학제는 1993년 헌법의 개정과 함께 변화를 맞이하였다. 헌법 개정 이전의 페루 교육은 6세~11세 아동을 위한 초등교육 6년만을 의무교육으로 지정한 반면 현행법에서는 의무교육의 연한이 12년으로 대폭 확대되었다. 5세 아동을 대상으로 한 유아교육이 무상의무교육으로 지정되었으며, 12세~16세의 중등교육 역시 무상교육으로 지정되었다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색). 또한 고등교육단계에서의 큰 변화 역시 이루어졌다. 대학과 대학 이외의 기관을 통한 고등교육은 과거 모든 진학자들을 위한 무상교육으로 진행된 반면, 현행의 고등교육의 비용은 개인부담으로 전환되었다.

연령	1993년 이전	현행(1993년 이후)
18세 이상	고등교육: 의무교육 아님, 무료 ■ 비 대학의 고등교육 -고급 기술 -고급 교수학 -고급 예술	고등교육: 의무교육 아님 ■ 비 대학의 고등교육 -고급 기술(Superior Tecnológica) -고급 교수학(Superior Pedagógica) -고급 예술(Superior Artística)
17	■ 대학의 고등교육	■ 대학의 고등교육
16	중등교육(5년): 의무교육 아님	중등교육(5년): 의무교육
15		
14		
13		
12		
11	초등교육(6년): 의무교육, 무료	초등교육(6년): 의무교육, 무료
10		
9		
8		
7		
6		
5	취학전교육: 의무교육 아님, 무료	취학전교육: 의무교육, 무료

[그림 Ⅲ-19] 페루 학제의 변화

출처: http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education.html. (2013.1.26 검색한 내용을 재구성)

다) 교육과정

현지 면담 결과에 따르면, 교육부장관은 국가교육과정을 확립하며 디자인하는 책임을 지고 있다. 각기 다른 지역, 학년, 레벨 중 국가 전체가 기본적인 커리큘럼을 가진 교육의 질적 성공을 목표로 한다. 각 지방교육기관과 교육협회는 평가 시스템 및 교육방법론, 교육 내용 및 일정을 결정하며, 각 학년 수준의 평균 학업성취 수준을 분석한다.

페루의 교육과정 개혁은 지금까지 다음과 같은 쟁점에 대해 많은 검토를 하고 있다. 본 연구진이 페루 교육전문가들과 이에 대해 심층면담한 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학생이 달성해야 할 성취기준을 정하는 것에 대해 검토한다. 즉, 수리 측정능력을 수용하고, 학생의 심신 발달과 관련된 새로운 과학기술을 적용함으로써 기초교육 세 단계별 학생평가 기준을 단일하게 하려고 한다. 둘째, 교육과정은 어린 연령부터 학생이 학습·훈련을 받을 수 있는 지식 수용량을 검토하는 등 사회, 경제가 요구하는 교육체제로 개혁한다. 그래서 개별학습보다는 협동학습, 의사소통능력, 대인관계, 창의력과 혁신, 의사결정능력, 토론, 리더십, 실험실습, 외국어 습득능력 등에 주목하고 있다. 셋째, 학교행정체제가 교육과정을 평가 등과 연계하여 학생의 역량을 키워야 할 과제를 안고 있다.

교육과정을 구성하여 운영한 후에 이를 교육철학 및 교육목표 등과 연계하여 지표에 따른 평가를 실시할 수 있는 방안을 검토한다. 현재 페루 교원들은 교육과정 운영과 관련하여 수업시간을 활용하는 방식, 평가를 통한 피드백 등을 위한 재정적 지원을 거의 받지 못하고 있는 실정이다. 넷째, 교사는 적절한 수준의 교육과정 구성과 수업운영의 자율성을 보장받지 못한 관계로 학교교육에 대한 의욕이 저하된 상황이다. 그러므로 많은 교사들이 이직을 하는 현상이 두드러지며, 이에 대한 현실적인 교원 사기 대책이 요구된다. 다섯째, 다문화 중심 지역사회는 이중 언어 교육 등이 필수적이며, 이를 능동적으로 수용할 수 있는 교원을 확보하는 대책이 요청된다. 특히 교육적 역량과 여건이 미흡한 밀림 오지지역에 거주하는 지역주민과 학생을 위한 특별지원교육이 절실하며, 이를 해소하기 위한 전략으로서 이중 언어 능력 등을 보유한 교원 육성정책이 요청된다(교육 국가 위원회, 2010).

라) 취학전교육

유아 교육 현황에 대한 심층면담 결과를 정리하면 다음과 같다. 유아 교육은 기초 교육의 첫 단계이며 6세 이하의 아이들을 대상으로 한다. 총 2단계로 나뉘는데, 첫 단계는 0~2세 집단이고 두 번째 단계는 3~5세 집단이다. 1993년 헌법에 따라서 6세 인구를 위한 유아 교육의 1년은 의무교육으로 변경되었다. 교육부에서 지정한 취학전교육기관은 총 세 곳이다. 3세미만의 영유아의 교육기관은 영유아원으로 교육보조원와 함께 기초교육교사의 책임이 요구된다. 3세 ~ 5세 어린이의 교육기관은 유치원으로 기초교육교사의 책임 하에 있다. 마지막으로 종합 유아원-유치원의 경우 5세까지의 아동을 대상으로 교육하는 기관이다. 사정에 의해 취학할 수 없는 경우, 기초교육 취학 불가 프로그램(PRONOEI : Programas No Escolarizados de Educacion Inicial)이 제공되는데, 이는 6세 미만의 아이들을 대상으로 유연하게 교육에 참여할 수 있게 만든 프로그램이다. 기초교육 취학 불가 프로그램은 다양한 사회, 문화, 지역, 경제적 필요에 의해 이루어지며, 각 계층의 다양성을 존중하는 차원에서 진행된다. 지역 간 격차를 줄이기 위한 노력으로 도시와 농촌에 거주하는 3~5세 사이 아동의 교육체계를 통합시키고 균등한 교육의 기회를 제공하는 것을 목표로 하고 있다.

마) 초등교육 과정

한편 페루의 초등교육 과정과 현황에 대해 현지 교육전문가들과 심층면담한 내용을 정리하면 다음과 같다. 초등교육은 기본 정규교육의 두 번째 과정에 포함되며, 각 과정 당 2년씩 총 3개의 과정으로 이루어진다. 2003년 개정된 교육법 36조항에 의거하여 아동의 전인적인 성장을 최종 목표로 한다.

페루의 국가교육과정서(Diseno Curricular Nacional)는 초등교육목표를 다음과 같이 제시한다.

"하나의 인격체로 존중되어 다루어지며, 개인의 감정, 생각, 표현 등을 모국어인 스페인어를 통해 정확히 표현할 수 있다. 나와 다른 이성, 인종, 지역, 문화를 이해하고 그들과 정서를 공유할 수 있으며 관용으로 타인을 받아들일 수 있다. 가족과 지역사회와 함께 생산적인 행위의 실현을 통해 지식을 얻고 이를 구분한다. 자연, 사회문화, 지역, 역사를 이해할 수 있으며, 지적인 계획을 적용 및 구상을 통하여 지식 습득방법을 배운다."

2008년에 개정된 국가교육과정서(Diseno Curricular Nacional)에 의하면 초등교육단계에서는 수학, 예술과 커뮤니케이션, 개인과 사회, 체육교육, 종교교육, 과학, 환경 등의 과목을 다룬다. 교육과정에 명시된 초등교육의 목표는 다음과 같다.

- 스스로를 존중 받을 존재로서의 권리를 가진 인간으로 인식하고, 생태학적, 심리 작동적, 지능적, 정서적, 문화적, 언어적 특성을 긍정적으로 평가한다.
- 감정, 생각, 경험을 다양한 문장과 예술적인 표현을 사용하여 모국어와 스페인어로 독창성을 가지고 명확하게 표현한다. 또한 대인 관계에서 다른 사람의 의견을 존중한다.
- 성별, 계급, 장애여부, 지역, 인종적 기원, 문화가 다양한 사람들 간의 다양성을 인내와 공감의 태도를 받아들이고 표현한다. 그리고 사회의 다양한 영역에서 완전하게 마음을 연다.
- 자연 환경이나 사회적 환경에서 문제에 직면했을 시 긍정적으로 대안을 강구하고 소속감, 안정감, 신뢰감을 보인다.
- 가족 및 기타 공동체와 생산적인 수행 능력 및 지식을 공유하고, 이를 효과적으로 이용한다.
- 사회발전과정에 참여하며 현재와 미래의 역할을 자각한다.

현지 면담에 따르면, 학생은 40주 미만 기간 동안 수업을 받고, 일일 수업 시간은 6시간의 교육으로 이뤄진다. 즉, 각 학생은 주당 30시간과 년 간 최고 1,100시간의 교육을 받는다. 교육의 유연성 제고를 위하여 조회, 아침, 점심에 사용된 시간은 일일 교육 시간에 포함되지 않아 정규 초등교육의 교육기관은 최소 10시간의 자유재량 시간을 활용한다. 그럼에도 불구하고, 실제로는 교사와 학생의 잦은 결석, 교육 업무의 마비, 노동 공휴일, 준비시간 및 교육 외의 활동 등으로 총 수업 시간을 수행하는데 어려움을 겪고 있다. 학생들이 실제 받는 교육 시간의 수는 이론적인 시간의 50~80% 정도가 되는 것으로 추정된다.

초등교육의 보편화와 관련해 2008년 조사에 따르면, 전체 국민의 90% 이상이 초등교육을 이수하면서 거의 보편적 수준에 이르렀다. 반면 특수교육에 등록한 학생 수는 약 22,000명으로 전체 인구에 비해 굉장히 낮은 비율인데, 이는 특수교육 대상자에 대한 교육 제공이 법으로 제정되었음에도 불구하고 법 집행이 효과적으로 이루어지고 있지 않음을 반영한다.

바) 중등교육 과정

페루의 중등교육 현황에 대해 현지 교사, 교육자들과 심층면담한 내용을 정리하면 다음과 같다. 즉, 페루의 중등교육은 한국의 중학교와 고등학교를 포함한 개념이라 할 수 있다. 중등교육은 1993년 헌법에 의거하여 기초교육임과 동시에 의무교육으로 지정되었다. 중등교육과정은 기본교육의 3번째 단계이며, 2개의 과정으로 이루어진다. 첫 번째 과정은 모든 학생들을 위한 일반과정이며 2년으로 구성되고(1~2학년), 두 번째 과정은 3년(3~5학년)으로 구성된다. 중등교육의 형태는 두 가지로 나눌 수 있는데, 하나는 청소년 대상(12~16세 대상의 기본형태)이고 다른 하나는 성인 대상이다. 중등교육은 매일 7시간씩, 주당 35시간, 연간 최소 1,200시간을 한다. 초등학교와 마찬가지로 각 학교에 약 16시간의 재량시간이 주어진다.

중등교육의 목표는 다음과 같다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

"중등교육은 청소년들에게 기능적, 효율적, 전인적, 정신적 교육을 받을 권리를 주며, 소통 능력, 예술적 능력, 수학적 이해, 과학적 탐구 등을 통한 지식습득 기회를 준다. 학생이 인생의 계획을 시작하고 윤리적 가치를 확립하게 해주어 성숙한 의사결정을 돕는 것을 목표로 한다."

2003년 개정된 헌법에 의하면 중등교육은 학생들에게 과학, 인류학, 기술 등의 교육을 제공하며, 각 과목의 학문적 접근을 허용하고 경쟁을 유도한다. 중등교육 단계에서 학생은 개인과 사회의 정체성을 확립하고, 초등교육 단계보다 심화된 교육을 제공 받는다. 중등교육 과정은 삶, 노동, 민주주의적 공생, 시민 교육을 위한 교육으로 구성되며, 이후 고등교육을 위한 준비과정으로 진행된다. 학과과정에는 수학, 커뮤니케이션, 영어, 예술, 역사, 지구과학, 경제, 시민교육, 체육, 종교, 과학, 기술, 환경, 그리고 직업교육이 포함되어 있다. 중등교육의 마지막 학년에는 중앙교육기관이나 각 학교와 협력관계에 있는 기술교육기관, 회사 등에서 직업기술훈련교육을 받을 수 있다. 직업기술훈련을 통해 학생들은 기술과 지식을 습득하고 노동력 수준을 제고하며 노동에 대한 가치관을 확립함으로써 개인의 발전 뿐 아니라 지역의 발전 역시 도모할 수 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

또한 페루의 교육전문가들은 면담조사에서 2003년 중등교육 계획에서는 주당 2시간의 외국어교육을 의무교육으로 지정했다고 밝혔다. 일반적으로 공립학교에서는 영어를 의무 외국어교육의 언어로 채택하고 있으며, 대다수의 사립학교 역시 영어를 채택하고 있다. 이 외에 불어, 독일어, 이탈리어 등이 매우 낮은 비율로 채택되고 있다.

면담조사에 따르면, 페루에서 중학교과정은 청소년의 학업 정진에 큰 부분을 차지하는데, 이는 2008년 도시 지역에 거주하는 12세에서 16세사이의 인구87.9%가 중등교육과정을 수료했다는 사실에서 확인할 수 있다. 그러나 지역 간의 격차는 앞으로 페루 정부에서 극복해야 할 문제로 지적되고 있다.

사) 고등교육과정

페루 고등교육에 대해서는 현지 대학 방문 및 관계자 면담 등을 통해 다음과 같이 정리할 수 있다. 페루 고등교육의 효시는 1551년 5월 Carlos 5세의 칙령으로 설립된 산마르코 대학교(Universidad Nacional Mayor de San Marcos)이다. 1548년 6월에는 도미니칸 수도회가 신개척지에 복음전도자를 양성하고 성경, 신학, 문법, 케츄아어(Quechuan)를 가르치기 위하여 에스튜디오대학(the Estudio General Universidad)을 쿠스코에 설립되었다.

고등교육은 대학과정인 일반대학, 기술교육대학, 교육대학, 그리고 예술대학 모두를 포함한다. 교육기관들은 석사과정 프로그램을 제공하며, 학부는 전공 당 4학기 이상 10학기 미만의 다양한 교육과정을 제공한다. 고등교육기관은 일반대(최소 7학기), 기술대(4학기), 전문대(4학기)의 과정 의거해 학위를 수여하며 석사 과정(일반적으로 4학기)과 박사 과정(최소 4학기) 이수 시에는 각각의 학위를 수여할 수 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

면담 결과에 따르면, 고등교육기관에서는 한 학기에 2개 학기가 이루어지며 기술대학 및 교육대학도 다른 대학과 마찬가지이다. 일반적으로 새로운 학년이 시작하는 것은 3월이며 학사일정은 40주 이상 되어야 한다.

1983년 개정된 〈대학법〉에 의해 대학교육은 고등교육과정으로 규정되었다. 또한 1995년에는 대학총장 국립협회의 자치 기관인 〈대학기능인가국립협회(el Consejo Nacional para la Autorizacion de Funcionamiento de Universidades, CONAFU)〉를 창설해 사립대학의 다양한 문제를 처리하고 별개의 승인 없이 새로운 학부 및 직업학교 운영을 맡기는 등 사립대학 및 학부 운영의 창설 및 제정관련 업무를 처리하였다.

아) 직업기술교육

페루의 경우 1961년 12월 〈국립산업직업교육훈련기관(SENATI)〉이 창설되고 1976년 10월 〈건설산업을 위한 국립훈련 기관(SENCICO)〉이 설립되었다. SENATI와 SENCICO는 노동생산력 및 노동역량의 개선을 목표로 하며, 노동시장에 취업 혹은 재취업을 원하는 구직자를 위해 설립되었다.

SENATI와 SENCICO의 설립에도 불구하고 양질의 기술 인력 부족이 계속되어 왔으나, 2003년 개정된 교육 일반법을 통해 노동력 및 경영능력을 제고하고 지속가능하며 경쟁력 있는 직업기술역량 개발을 꾀하고 있다. 페루의 직업기술교육의 목표는 다음과 같다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

- 종속적 또는 독립적인 업무의 노동능력 및 경영능력을 발전시킨다.
- 학생들에게 경영 비전을 가지고 구체적 영역에서 생산력을 개선할 수 있도록 동기를 부여한다.
- 노동시장의 요구에 따라 근로자 및 구직자의 능력을 실현시킨다.
- 충분한 교육을 통해 기초교육을 확립한다.

직업기술교육은 지정된 과정을 통해 구성된다. 각 과정은 노동 생산력에 따라 디자인된 모듈로 구성된다. 기본과정은 학생들이 노동시장에 쉽게 합류할 수 있도록 관련 기술교육을 제공하고 승인 절차를 간소화하고 있다. 과거의 직업기술교육 과정이 형식적인 교육과정의 반복이었던 것과 다르게, 근래 페루의 직업기술교육은 정해진 커리큘럼에 맞추어 진행된다. 중간과정은 전문화된 직업 활동의 수행을 위한 능력을 제고하는 교육이 이루어진다.

자) 원주민교육 과정

2007년 통계에 의하면 원주민 인구는 국민의 약14%를 차지하며(약 4백만 명이상) 43개의 부족이 존재한다. 공식적인 언어는 스페인어(카스테야노)이고, 1994년 헌법 제 48조 및 2003년 제 28106조에 의해 "페루의 국어 및 문화적 유산, 그리고 가정 내에서 사용하는 언어"라는 측면을 고려하여 케추아어, 아이마라어 및 그 외의 토착 언어 역시 공식 언어로 인정받고 있다. 현지 교육부 관계자는 원주민 교육에 대해 다음과 같이 설명한다. 즉, 2003년 교육법은 정부 차원에서 다른 여타 공동체와 동등한 조건으로 교육에 대한 토착민의 권리를 인정하고 보장한다고 규정한다. 본 교육법에 의거하여 페루 정부는 낙후된 변방 오지지역에 거주하는 토착민에 대해서도 다른 보통 국민과 마찬가지로 동등한 교육기회와 양성평등을 보장해 주는 특수 프로그램을 실천·적용한다(제19조).

원주민 교육의 일환으로 다문화 이중언어 교육 (EBI: La educacion bilingue intercultural)이 모든 교육 시스템에 적용되고 있으며, 그 목표는 다음과 같다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 검색).

- 문화의 다양성을 존중하고 다른 문화 간의 융화와 이해, 토착민들의 권리에 대한 인식과 가치의 강화를 장려한다.

- 토착민들의 역사와 지식, 기술과 가치 시스템, 사회 경제적 열망을 통합한다.
- 제2언어로서의 스페인어와 토착민의 모국어 습득 뿐 아니라 기타 외국어 습득을 보장한다.
- 교사는 근무지의 모국어와 스페인어 모두에 능통해야 한다.
- 점진적인 정책의 실현을 위해 공식화된 토착부족의 참여 및 교육 프로그램의 수행을 보증한다.
- 토착 언어를 보존하고 그 발전과 실용을 장려한다(제20항).

다문화 이중언어 교육은 최종적으로 국가에 공존하고 있는 부족과 문화 간 배척과 차별의 장벽을 허물고 화합과 민주적인 관계를 확립하기 위한 것이다. 2002년 조사에 따르면 2개 언어 공동체의 아동들 52%가 다문화 이중언어 교육의 수혜를 받았다. 그럼에도 불구하고, 정규 학교교육 등록은 대부분 중상류층 거주 지역과 도심 지역의 국민에게 지원 되고 있다. 실제로 페루 내에서 일반적인 교육지표가 다른 국가에 비해 뒤처지는 곳은 아마존, 로레토, 산마르틴, 카하마르카 같은 소외된 지역으로 교육 인프라가 도시지역에 비해 열악한 상황에서 비롯하고 있다(국가교육자문위원회, 2010).

차) 교원 양성

페루의 교원정책에 대해 교육부, 현장 교사, 그리고 현지 한국대사관 관계자들과 심층면담을 통해 종합한 내용은 다음과 같다. 2007년 개정된 법에 의하면, 국가교육 및 교육의 질 평가기관(el Sistema Nacional de Educacion y Acreditacion de la Calidad Educativa)에 의해 학점인가를 인증 받은 고등교육양성기관(ISP, Institutos Superiores Pedagogicos)이나 대학교의 사범대학에서 교사양성 과정을 밟을 수 있다.

고등교원양성기관(ISP)과 대학의 정규 사범대 프로그램은 10학기 150~225학점을 얻는 학업과정을 제공한다(5년 과정). 각 교육기관은 각각의 학업 자율권에 의해 각자의 방식을 갖는다. 첨단기술 교육의 수준을 요구하는 교육기관에서는 3년의 교육기간을 두며, 졸업자는 전문기술교육학위를 얻게 된다. 공립교육기관 교사공석은 공적으로 고지가 되며, 공립학교 교사가 되기 위해서는 다음과 같은 사항을 만족해야 한다. 교원자격증 및 학위가 있어야 하며, 페루교사협회에 가입이 되어 있어야 한다. 그리고 신체적 및 정신적으로 건강해야 하며, 법적으로 범죄경력에 문제가 없어야 한다.

대중교육에 있어서 교육자들은 각각 다른 학년에서 다른 교육방법으로 일하게 되며 구분된다. 2007년 법에 의해 5개의 각기 다른 학년단계 (1단계 3년, 2단계 5년, 3단계 6년, 4단계 6년, 5단계는 은퇴직전까지), 및 3개의 전문분야 (교육행정, 교육제정, 교육연구)에서 일하게 된다.[29)]

29) 2006년에 국립 및 사립 교원인구는 468,823명이고, 국립교원들은 전체의 65.2%(305,589명)이었고 사립교원은 24.8%(163,234명)임.

카) 교육성과평가

페루 현지 교육자들과의 면담 결과에 따르면, 교육성과평가의 등급은 20점 만점을 기본으로 한다. 성취 점수가 18~20점인 학생은 제공된 모든 과제에서 해결 능력이 있고 만족스러운 수준으로 예정된 교육과정을 달성한 것으로 평가된다. 성취 점수가 14~17점인 학생은 계획된 시간에 예정된 교육과정을 달성한 것으로 평가되며, 성취 점수가 11~13점인 학생은 예정된 교육과정을 달성하는 과정 중이며 달성하기 위해 적당한 시간 동안 동행을 필요로 하는 것으로 평가되고 있다. 마지막으로 성취점수가 10점 이하인 학생은 예정된 교육과정을 시작하고 있으며 진행에 있어 어려움을 보이며, 학습 속도와 방식에 따라 강사의 동행과 간섭의 상당한 시간을 필요로 하는 것으로 평가된다. 평가는 과목을 기준으로 진행되며, 학년 종료 시 4개 혹은 그 이상의 과목을 통과하지 못한 학생은 학년 과정을 반복해야 하며, 3개 과목을 통과하지 못한 학생은 의무적으로 3과목 중 2과목을 통과하는 재평가를 거쳐야 한다. 그리고 재평가를 통과하지 못한 학생들을 위해서는 새 학년이 시작되기 1달 전에 보충교육이 실시된다.

2) 국제교육지표로 본 교육현황

가) MDGs 달성도

다음의 〈표 Ⅲ-41〉은 페루의 MDGs 달성정도를 나타낸다. 2011년 초등학교 등록률 97.1%, 이수율 96.8%, 청년문해율 97.4%로서 목표치를 달성하였다. 그리고 양성평등지표에서는 초등, 중등, 고등교육에서 양성평등을 달성하였다. 중남미 전체국가의 초등학교 등록율과 문해율에 비해서 페루의 그것은 우수하다고 볼 수 있다. 한국의 중점협력국가 중 과테말라가 초등학교 이수율, 청년문해율이, 파라과이의 초등학교 이수율이 다소 부진한 것에 비해 페루의 MDGs 목표달성은 가능할 것으로 예상하고 있다.

〈표 Ⅲ-41〉 중남미 연구대상국가의 MDGs 현황

관련지표 / 국가	목표 2: 초등교육 보편화			목표 3: 양성평등		
	초등학교 등록률	초등학교 이수율	문해율 (15-24)	초등교육 성비	중등교육 성비	고등교육 성비
중남미	95.0 (2007)	-	97.1 (2007)	1.00 (2007)	1.05 (2007)	1.27 (2007)
페루	97.1 (2011)	96.8 (2011)	97.4 (2007)	0.99 (2011)	0.99 (2011)	1.09 (2010)

출처: Millennium Development Goals Indicators (http://mdgs.un.org/unsd/mdg/data.aspx). (검색일 2013.08.14.)
UN(2010). Millennium Development Goals; Achieving the millennium development coals with equality in Latin america and the caribbean: Progress and challenges. pp. 375, 377.

나) EFA 달성도

다음의 〈표 Ⅲ-42〉에서 보는 바와 같이 페루의 EFA 달성현황을 보면, 유아교육 등록률이 79%로 라틴아메리카 평균보다 높고 중점협력국가 중 가장 높은 것으로 나타났다. 초등교육의 보편화와 청년문해율과 양성평등은 상당히 달성하였지만, 성인 문해율과 양성평등은 라틴 아메리카 평균보다 낮은 편이다. 초등학교 교사1인당 학생비율은 20명으로 매우 양호하고, 초등학교 교사 중 여성교사 비율은 66%이다. 총국민소득중 교육비투자비중이 2010년 2.9%로서 라킨아메리카 평균(4.5%)보다 낮고, 다른 중점협력국 콜롬비아(5.0%), 파라과이(4.1%), 과테말라(3.3%)보다 낮다. 학생 1인당 교육비투자액은 632달러로서, 전체평균 1,132달러보다 크게 적고 콜롬비아(1,132달러)보다 적으나 파라과이(475달러), 과테말라(430달러)보다 많은 편이다.

〈표 Ⅲ-42〉 페루의 EFA 현황

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
목표1	유아교육	유아교육 취학률	Total	56	79
			Male	56	79
			Female	57	79
			GPI(F/M)	1.03	1.00
목표2	초등교육의 보편화	초등교육 순 취학률	Total	98	95
			Male	98	95
			Female	97	96
			GPI(F/M)	1.00	1.01
목표3	청소년과 성인의 학습기회 증진	청소년 문해율 (15-24세)	Total	95	97
			Male	97	98
			Female	94	97
			GPI(F/M)	0.97	099
목표4	성인 문해수준 증진	성인 문해율 (15세 이상)	Total	87	90
			Male	93	95
			Female	82	85
			GPI(F/M)	0.88	0.89
목표5	초등교육의 성비	취학률	Total	124	108
			Male	125	108
			Female	123	108
			GPI(F/M)	0.99	1.00
	중등교육의 성비	취학률	Total	83	91
			Male	86	92

EFA 목표		관련지표	구분	1999	2010
			Female	81	91
			GPI(F/M)	0.94	0.98
목표6	교육의 질	초등교사 1인당 학생수	%	29	20
		초등학교 여교사 비율	%	62	66
		초등학교 졸업률	%	83	90
		GNP 대비 초등교육 투자비율	%	3.4	2.9
		초등학생 1인당 교육비	USD	565	735

출처: UNESCO(2012). EFA Global Monitoring Report 2012. United Nations Education, Science, and Cultural Organization.
주: 1) *1985~1994년 자료
2) **2005~2010년 자료
3) ***2009년 자료
4) 초등교육 이수율은 최종학년까지의 이수율임

다) 인간개발지수(HDI)

다음의 〈표 Ⅲ-43〉에서 보는 바와 같이, 페루의 인간개발지수(HDI)를 살펴보면, 중남미 국가평균에 이르고 전체적으로는 세계평균에 이르고 있다. 페루의 HDI는 0.741로서 매년 지속적으로 개선되고 있다. 평균수학연도(8.7년)는 중남미국가보다 오랜 것으로 나타났으나 세계평균에 비해 높고, 기대수학년도(13.2년)는 중남미보다 낮지만 전체국가보다는 높다. 개인당 국민소득은 명목소득으로 9,306불로서 중남미 국가평균보다 낮지만 세계평균보다는 높다. GNI순위와 HDI순위의 차이는 6순위 정도의 불균등 격차가 있는데, 경제발전보다 인적개발의 정도가 낮다. 그러므로 페루는 지하자원은 풍부하나 개발이 저조하고 발전을 외국기업에 의존하고 있다고 할 수 있다. 교육발전은 국가의 발전 잠재력을 활용하지 못하고 있음을 알 수 있다.

〈표 Ⅲ-43〉 페루 인간개발지수(HDI) 현황(2012년)

구분 / 권역	HDI(순위)	기대수명	평균 수학년도	기대 수학년도	GNI(순위)*	GNI순위 - HDI순위	비소득 HDI
세계 평균	0.694	70.1	7.5	11.6	10,184	–	0.690
인적개발 매우 높은 국가	0.905	80.1	11.5	16.3	33,391	–	0.927
인적개발 높은 국가	0.758	73.4	8.8	13.9	11,501	–	0.781
인적개발 보통 국가	0.640	69.9	6.3	11.4	5,428	–	0.661
인적개발 낮은 국가	0.466	59.1	4.2	8.5	1,633	–	0.487
최저개발도상국	0.449	59.5	3.7	8.5	1,385	–	0.475
라틴아메리카/캐리비안	0.741	74.7	7.8	13.7	10,300	–	0.770
페루	0.741(77)	74.2	8.7	13.2	9,306(83)	6	0.780

출처: UNDP(2013), Human Development Report 2013. pp.144-147; GNI=PPP

2 중남미 개발도상국가의 교육개혁 동향

가. 중남미 권역의 교육개혁 동향

1) 교육개혁 동향

과거 오랜 기간 동안 중남미 국가들은 불평등한 교육기회, 높은 학업 탈락율과 유급율, 낮은 교사의 질과 수준이 고르지 못한 평가시스템 및 책무성 체제로 인해 낮은 수준의 교육성과를 보였다. 하지만, 1990년대부터 중남미 국가들은 교육에 대한 투자를 늘리고 선진 공여국이나 국제기구들과의 국제협력을 통해 교육프로그램과 교육여건의 개선을 이뤘으며 국제적인 교육목표(MDGs 및 EFA)인 교육기회의 확대를 달성하기도 하였다(Seelke, 2007). 그럼에도 불구하고 교육성과적 측면에서 중남미 국가들의 교육수준은 세계적 수준에 도달하고 있지 못하다. 국제적인 성취도 평가에서 다른 개발도상국에 비해 낮은 순위를 보이고 있으며 교육격차가 지역이나 집단에 따라 크게 나타나고 있다. 예컨대, 인종과 거주 지역 그리고 소득의 차이에 따라 접할 수 있는 교육수준의 차이가 확연히 나타났으며 그로 인해 교육성과인 학업성취도의 차이가 집단별로 두드러지게 나타났다. 이와 더불어 중도탈락률과 유급률은 여전히 매우 높은 실정이다(Vegas & Petrow, 2008).

이러한 한계들을 극복하기 위해 최근 들어 중남미 권역의 정부는 교육의 기회를 확대하고 교육의 질을 높이기 위해 다양한 정책적 노력을 기울이고 있다. 중남미 국가에서 교육은 경제발전의 도구이자 사회 계층이동의 핵심수단으로 활용되고 있다. 빈부의 격차가 매우 심하며 고착화되어 있기 때문에 교육을 통한 사회개혁은 중남미 대부분의 국가에서 매우 절실한 과제이다. 이런 측면에서 보다 나은 교육을 제공하기 위한 개혁은 필수적이다(Daude,2010).

국가별로 각기 다른 정책 환경과 교육문제를 가지고 있기 때문에 동일한 정책이 모든 중남미 국가에서 실행되고 있지는 않지만 전반적으로 몇몇 유사한 교육개혁 흐름이 나타나고 있다. 대표적으로 지방교육자치 확대, 중등교육기회 확대와 개선, 국가 평가 체제 구축, 교원 인사시스템 개혁(선발과 경력 관리) 및 사적 영역의 교육 참여에 중점이 맞춰지고 있다(Daude, 2010; OECD/ECLAC, 2012).

가) 지방교육자치 확대

중남미에서 교육개혁을 위해 활용되는 대표적인 전략은 지방교육자치 확대 전략이다. 지방교육자치의 실현을 통한 교육 분권화는 중앙에 쏠려있는 교육관련 권한을 지방으로 분배함으로써 자율성

을 확대하고 지역에 적합한 효과적인 교육운영을 통한 교육의 질을 높이고자 하는 것으로 이해된다. 아르헨티나, 칠레 콜롬비아를 포함한 대부분의 중남미 국가들은 1980년대부터 지방교육자치를 점진적으로 실현하였다(OECD/ECLAC, 2012). 비록 국가에 따라 지방교육자치의 실현 방법은 다르긴 하지만 전반적으로 교육정책결정권이나 교육재정기능 및 학교운영권을 지방으로 이양하는 내용은 공통적으로 포함되어 있다. 하지만 때로는 이러한 기대와는 달리 지나친 분권화는 지역적 차별현상으로 나타나 동등한 교육기회의 제공을 방해하기도 한다. 지방의 교육역량이 높지 않거나 지방행정이 특정한 이익집단에 의해 좌우되거나 부패를 겪고 있을 때 교육권한의 지방이행은 부작용을 낳게 되었다. 또한 일부 국가에서는 중앙정부의 교육재정의 부담을 줄이기 위한 방안으로 지방교육자치가 실시됨으로써 많은 문제점을 가져오기도 했다. 이는 곧 부족한 교육재정을 극복하기 위해 사적 영역이 교육영역에 적극적으로 개입할 수 있는 기회를 주었으며 이로 인해 사적 영역의 교육 참여 현상을 앞당기게 되었다(OECD/ECLAC, 2012).

나) 중등교육기회 확대와 개선

중남미 권역의 국가들 중 극히 일부를 제외하고는 초등교육단계의 교육기회 확대는 어느 정도 달성되었다고 평가받는다. 앞에서 살펴본 바와 같이 MDGs나 EFA 목표달성도를 살펴보면 초등학교 취학률은 거의 목표 달성을 하고 있다. 하지만, 아직 중등교육 단계에서의 교육기회는 매우 부족한 상황이다. 특히, 중등교육 기회가 지역 및 경제적 배경에 따라 큰 격차를 보이고 있다. 이를 개선하기 위해서 아르헨티나와 같은 일부 국가들은 의무교육 규정을 초등교육을 넘어 중등교육(9년에서 12년으로)으로 확장하였다. 또한 중등교육의 교육기회 격차를 넘어 교육기관 간, 계층 간 혹은 지역 간 교육결과의 차이를 줄이려는 노력도 지속되고 있다. 많은 국가에서 나타나는 공립, 사립학교간의 교육의 질 차이, 빈부격차에 따른 차이 등에 따른 교육결과의 차이를 줄이기 위해 학교교육 개선을 위한 행정역량 강화, 책무성과 결합된 방식의 유연한 학교운영체제 도입 그리고 인센티브를 활용한 교원들의 노력 유도 등이 이루어지고 있다(OECD, 2010).

다) 교원 인사시스템 개혁

교육의 질을 결정하는 핵심적 요인은 교원의 질로서 능력 있는 교원을 양성하고 교직체제로 유인하며 좋은 근무환경을 조성하고 효과적인 인사관리(평가 및 인센티브 등)를 통해 교수-학습과정의 질을 높이는 것은 모든 중남미 국가들의 과제이다. The Teaching and Learning International Survey (TALIS)의 결과에서 나타나듯이 효과적인 교수-학습이 이루어지기 위해서는 교사의 전문성 개발이 필요하며, 교사에 대한 인정, 교원들 간의 협력 문화 그리고 학교에서의 학습 환경 조성

이 필요하다(OECD/ECLAC, 2012). 하지만, 낮은 봉급, 열악한 근무 환경, 낮은 사회적 지위 등은 중남미 국가 전역에 걸쳐 나타나고 있는 현상이다.

중남미 국가들은 이러한 교원 인사시스템을 개선하기 위해 선진 공여국이나 국제기구들의 지원을 받아왔다. 미국의 경우 2001년 부시 대통령이 설립한 Centers of Excellence for Teacher Training(CETT) 사업을 통해 중남미 지역 15개국의 저학년(1~3학년)의 교원들에 대한 훈련 및 추후교육을 제공하였다(Seelke, 2007).

최근 파나마시티에서 개최된 중남미 국가들의 협력기구인 OEI의 23차 이베로아메리카 교육장관 회의에서 논의된 사항들은 중남미 국가들의 이러한 교원의 질 향상노력을 잘 보여주고 있다[30]. 우수 교원의 확보 및 전문성 개발은 이베로아메리카 국가들이 공동으로 직면한 가장 시급하게 해결되어야 할 중대 사안 가운데 하나로, 교원의 질을 담보하기 위한 교원 자격증 부여, 교원 양성, 교사 자격 부여, 현직 연수, 교사 평가, 교원 수급 예측 등 각종 교원정책 품질 관리를 위한 국가 간 협력 방안이 활발히 논의되었다. 특히, 교원 양성의 질을 높이고 우수 사례를 상호벤치마킹하기 위한 노력의 일환으로 제안된 '국가 간 예비교사 교환 프로그램'에 대해서는 상당수 국가들이 적극적 관심을 보였으며, 교환 프로그램이 단순히 소수 예비교사들의 경험 축적의 한계를 넘어 새로운 모형으로 정착될 수 있도록 하는 방안이 심도 깊게 논의되었다.

하지만, 교원인사시스템 개혁 중 잘 이루어지고 있지 않는 것은 교사대우를 높임으로써 교직을 매력적인 곳으로 만드는 일이다. 이는 교육재정과 밀접한 관계를 맺고 있기 때문에 때론 집단 간 갈등을 유도하기도 한다. 이러한 내용을 반영하여 2013년 9월에 개최되었던 OEI 컨퍼런스 합의서에는 중남미 국가들이 교원의 급여를 높이기 위한 국가의 교육정책 담당자들 간의 의견이 포함되어 있다[31].

라) 사적 영역의 교육 참여

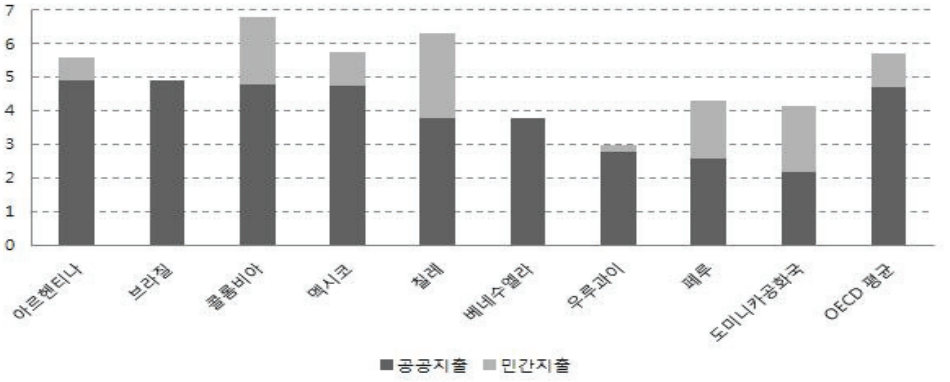
지난 20여 년간 중남미 지역에서 급증한 교육에 대한 수요를 감당하기 위해 재정상황이 열악한 중남미 국가들이 필연적으로 선택한 전략이기도 하지만 사적 영역의 우수성을 바탕으로 공교육을 개선하고자 하는 의도도 포함되어 있었다. 특히, 이러한 정책은 칠레나 콜롬비아에서 널리 활용되었다. 예컨대, 칠레의 경우에 1980~1990년대의 교육기회의 확대는 사적 영역(정부지원사립학교)의 역할 때문이었다. 특히, 중등교육의 순취학률이 1991년 55.4%에서 2007년 85%로 확대된 것과 저소득층의 교육기회 확대에 따른 계층 간 교육기회차이의 감소는 사립학교의 수가 증가했기 때문으로

30) OEI 총회 발표 자료(2013. 9. 13).

31) OEI 총회에서 논의된 국가별 대표들간의 대화 자료(2013. 9. 13).

해석된다(박주형, 정성수, 2011).

다음의 [그림 Ⅲ-20]에서 보여주듯이 콜롬비아, 칠레, 페루 및 도미니카 공화국의 경우 사적 영역의 공교육체제로의 편입 현상이 두드러지게 나타나고 있다.



[그림 Ⅲ-20] 중남미 9개국과 OECD: 2008년 GDP 대비 교육에 대한 공공 및 민간지출 비율

출처: UNESCO(2011). Institute for Statistics(http://dx.doi.org/10.1787/888932522911).

사적 영역이 공교육의 상당부분을 차지하는 칠레의 사례를 살펴보면 다음의 〈표 Ⅲ-44〉에서 나타나듯이 1981년 이래로 지속적으로 공교육에서 차지하는 공립(시립)의 비중이 지속적으로 축소되고 있는 반면 정부 지원 사립학교(바우처학교)는 1990년 32.4%에서 2008년 49.7%로 그 비율이 급증하였다(박주형, 정성수, 2011).

〈표 Ⅲ-44〉 학교유형별 등록학생비율 변화(%)

구분	1970	1981	1990	1995	2002	2004	2008
공립	78	78					
시립			58	56.8	52.1	49.3	42.0
사립	22	22					
정부지원사립학교 (바우처학교)			32.4	32.5	37.8	41.5	49.7
일반사립			7.7	9.2	8.5	7.2	7.0
회사학교			1.9	1.6	1.6	1.4	1.3

출처: 박주형, 정성수(2011). 교육의 형평성에 기초한 칠레의 학교선택정책과 Voucher 체제 분석.

이러한 사적 영역의 확대는 기존의 교육행정기관의 역할이 교육 서비스의 제공에만 머물러서는 안 되고 사교육기관에 대한 책무성을 확보하는 것도 포함하도록 하였다. 교육기회 확대를 위한 전략으로 사적 영역의 교육 참여 확대는 교육행정기관의 기능 변화에 영향을 미쳤으며 책무성 확보를 위한 기재로서 준거 개발과 평가시스템 구축이라는 새로운 개혁의 방향에 영향을 미치기도 하였다(OECD/ECLAC, 2012).

마) 국가 평가 체제 구축

중남미 권역에서 국가의 학업성취도 평가 체제 구축이 핵심 교육개혁 과제로 도입된 것은 교육지방자치제 현상과 관련되어 있다. 중앙정부가 교육에 대한 권한을 지방으로 이양함으로서 중앙정부가 교육에 대한 책무성을 확보하는 방안은 기존의 인사나 재정을 통한 통제에서 교육성과측정을 통한 모니터링으로 전환하게 되었다. 또한 한 국가의 교육의 수준이 교육에 투입된 자원(input)의 정도보다는 교육의 과정 및 교육결과의 수준으로 결정됨에 따라 교육결과인 학업성취도 등을 측정하는 평가 체제는 매우 중요한 요소가 되었다. 특히, 중남미 국가와 같이 국가재정의 한계로 인해 최소한의 교육투자로 최대한의 성과를 얻기 위한 방법으로 널리 활용되고 있는 성과중심관리의 핵심 요소로 평가의 중요성이 강조됨에 따라 중남미 국가들의 국가 평가 체제 구축 움직임이 확대되었다. 더불어 평가를 수행하기 위한 전제조건으로 평가기준 즉, 어떤 내용을 어떻게 평가할 것인지에 대한 기준이 필요함에 따라 중남미 국가들은 기준을 설정하는 정책도 발전시켰다(Ferrer, 2006).

하지만, 표준화된 시험을 통해 학생의 성취수준과 학교의 질을 평가하는 것은 때론 여러 부작용을 불러일으킬 수도 있기 때문에 매우 조심스럽게 시행되어야 하는 정책이다. 예컨대, 일부 측정 가능한 교육의 성과가 교육결과의 모든 것으로 왜곡되어 해석될 수 있으며 비교과적 지식(윤리적, 도덕적 가치 등)은 측정하기 어렵기 때문에 학교교육에서 소홀히 여겨질 수 있다(Vegas & Petrow, 2008).

국가 수준의 평가체제를 구축하는 데 필요한 재원은 선진 공여국이나 국제기구를 통해 지원되었다. 그런데 미국 USAID의 경우 온두라스에서 새로운 교육과정 기준을 만들고 학생들의 수학, 읽기 능력을 측정할 수 있는 평가시스템을 만들 수 있도록 지원하기도 하였다(Seelke, 2007).

나. 과테말라

1) 교육개혁 동향

과테말라 정부는 5년 단위로 국가발전계획을 수립하여 추진하고 있으며, 이에 기초하여 교육부를 비롯한 중앙정부부처들도 분야별 발전계획과 정책을 수립하고 있다. 다음의 〈표 Ⅲ-45〉에서 보는 바와 같이, 과테말라 교육부는 교육개혁의 일환으로 2008~2012년까지 과테말라 국민들에게 문화적, 언어적으로 적적하며 평등한 양질의 교육접근을 보장하는 전략적 목표를 제시하였다. '2008~2012 교육계획'은 5개의 일반적 정책과 3개의 범분야정책 등의 총 8개의 교육정책을 포함하고 있다(MINEDU, 2008).

〈표 Ⅲ-45〉 2008~2015 교육계획

구분	정책	전략적 목표
일반 정책	교육의 질 향상	• 교육과정 자료와 교재교구는 모든 사람들의 요구와 특성을 반영한다. • 교사의 전문성과 사회문화적 특성을 강조한다. • 모든 교육단계에서 제공되는 교육서비스의 질적 수준 보장을 위한 절차를 마련한다.
	극빈층과 취약계층 아동을 위한 교육기회 확대	• 모든 단계의 교육시스템에서 평등, 문화적 언어적 타당성을 확보하여 교육의 기회를 확대한다. • 교육시스템을 강화함으로써 비형식 교육의 기회를 확대한다.
	교육평등과 학교유지를 통한 사회적 정의 실현	• 법에 의해 규정된 연령 내의 모든 아동이(빈곤층, 극빈층) 취학 전/기초교육을 받을 의무와 권리를 실현할 수 있는 프로그램 또는 메커니즘을 마련한다.
	다문화 이중언어 교육 강화	• 이중언어, 다문화에 대한 적절한 교육을 제공함으로써 문화와 세계관을 확대한다.
	투명한 교육행정 모델 실행	• 모든 단계, 부문에서의 교육서비스 질과 타당성을 보장위해 국가교육시스템을 강화한다.
범 분야	교육 분야 투자 확대	• 국가적, 국제적 교육목표 도달에 필요한 교육적 중재를 지원하기 위하여 학교제도로의 투자를 확대한다.
	교육 분권화	• 교육시스템의 분권화를 실행하기 위한 기존의 규제시스템을 재정립한다.
	국가교육시스템의 강화	• 장기적 관점에서 교육서비스의 질과 타당성을 확보하기 위하여 국가교육시스템을 강화한다.

출처: MINEDUC(2008). Políticas Educativas 2008-2012. Ministerio de Educación.

이러한 교육계획을 발전시켜 과테말라 교육부는 "모든 남자-여자 아이들과 청소년들이 문화적 타당성을 갖고 질 높은 교육을 받길 원한다."라는 목표 아래 2012~2016 전략적 교육시행계획을 수립하였다. 과테말라 교육부는 초등교육 취학률 상승에도 불구하고, 중도탈락률이 높고, 상급학교 진학률이 낮을 뿐만 아니라, 학생들의 학습 성과도 국제 비교에서 하위권에 머물고 있다는 점을 중요한 도전 과제로 제시하였다. 그리고 이러한 과제를 해결하기 위해서, 기존의 교육계획과 마찬가지로 국가교육위원회에서 기획한 8개 교육정책을 제시하였다(다음의 〈표 Ⅲ-46〉을 참조할 것).

〈표 Ⅲ-46〉 2012~2016 전략적 교육 시행 계획

정책	전략적 목표
교육기회 확대	• 아동과 청소년이 모든 단계의 형식 및 비형식교육에서 차별받지 않고, 접근성, 학업지속 및 졸업을 보장한다.
교육의 질 향상	• 모든 사람이 적절하고 관련성 있는 교육을 받도록 보장하기 위해서 교육의 질을 향상시킨다.
투명한 교육행정 모델 실행	• 국가교육제도에서 제도적인 효율성과 투명성을 강화한다.
인적자원 관리	• 인적자원 양성, 평가 및 관리를 강화한다.
다문화 및 이중언어 교육 강화	• 다문화 및 이중언어 교육을 강화한다.
교육 분야 투자 확대	• 국가 교육법 제 102조에 의거하여, 국내 총 생산의 7%까지 교육예산을 확대한다.
형평성	• 가장 취약한 계층의 상황을 고려하여 교육을 가장 필요로 하는 이들에게 양질의 교육을 보장한다.
교육 분권화	• 모든 교육단계에서 공정성, 투명성 및 장기적인 비전을 갖고 교육의 질, 기회, 그리고 문화적·언어적 타당성을 보장하기 위해서, 지역사회의 참여를 확대하고, 국가교육체제를 제도적으로 강화한다.

출처: MINEDUC(2012a). *Plan de Implementación Estrategica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación. p.24.

8개 교육정책은 기존의 교육계획에 명시된 바와 크게 다르지 않지만, 이번 교육계획안에서는 4대 전략 목표를 제시하고, 이를 추진하기 위한 실천계획을 보다 구체적으로 제시하였다(MINEDUCb, 2012: 57). 4대 전략 목표인 "효율적인 학교 운영과 지역사회의 역할 증대, 교사 역량 강화, 교육의 질과 기회 확대에 대한 수요 반영, 문화적 변화로서 책무성 강화"의 내용을 살펴보면, 교육개혁의 실행을 위해서 단위학교와 지역사회의 참여를 강조했다는 점이 특징적이다.

그리고 이러한 중기 전략에 기초하여, 과테말라 교육부는 매년 연간 계획을 수립하고 정책의 우선순위를 정하고 있다. 2013년도 과테말라 교육부의 최우선 과제는 "교육기회의 유지 및 확대, 교육의 질 개선, 그리고 중도탈락률 감소"의 세 가지이다. 그러나 과테말라 교육부 관계자에 따르면, 교

육부가 매년 정책 목표를 제시하고는 있지만, 예산 부족 등의 문제로 인해 해당 목표를 달성하기 위한 구체적인 시행계획으로 이어지지는 못한다고 한계를 지적하였다.

〈표 Ⅲ-47〉 2012-2016 교육계획의 4대 전략 목표 및 실천계획

4대 전략 목표	실천계획
효율적인 학교 운영과 지역사회의 역할 증대	• 학교 교장을 지원한다. • 학부모의 참여를 장려하고 강화한다. • 분권화된 행정지원 프로그램을 보유한다. • 학교 시설에 국가적인 관심을 기울인다.
교사 역량 강화	• 교사 양성 제도를 개선한다. • 교원의 전문성 신장을 위한 현직교원연수를 보장한다. • 국가기본교육과정(Curriculum Nacional Base, CNB)의 실시에 수반하여 교사의 역량을 강화한다.
교육의 질과 기회 확대에 대한 수요 반영	• 초등교육과 취학전 교육에서 이중언어 교육을 확대한다. • 국가기본교육과정(CNB)를 도입한다. • 지방에서는 특히 초등학교 저학년의 교육에 집중한다. • 문맹퇴치를 국가의 최우선 과제로 삼는다. • 통합모형으로서 다문화 및 이중 언어교육을 도입한다. • 특수아동들에게도 관심을 갖는다. • 새로운 교수법을 탐구하며 교실에서 ICT를 활용한다. • 중학교 단계에서부터 청소년을 위한 직업기술훈련 교육을 강화한다. • 예술과 운동과 같은 특별한 분야의 능력개발을 강화한다. • 삶을 위한 기본적인 능력을 개발한다.
문화적 변화로서 책무성 강화	• 합리적이며 투명, 정직하고 효율적으로 예산을 집행한다. • 결과를 지속적으로 개선하기 위해 활동을 모니터링 하고 평가한다. • 교육공동체가 책무성을 갖도록 한다. • 사회적 감사를 통해 학교의 책임을 확인하는데 있어 교육공동체의 참여를 보장한다.

출처: MINEDUC(2012a). *Plan de Implementación Estrategica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación. pp.27-35.

다. 볼리비아

1) 교육개혁 동향

중남미 국가 중에서 가장 높은 원주민 인구를 보유하고, 독자적인 대외 노선을 선언한 볼리비아는 다양한 교육 개혁 이슈를 가지고 있다. 문헌 분석과 현지 조사, 심층 면담을 통해서 그 최근 동향을 구조적으로 이해할 수 있었다.

현지 전문가들과의 면담조사 결과에 따르면 볼리비아의 교육개혁은 다음과 같이 정리할 수 있다. 볼리비아의 교육개혁은 1994년 교육개혁법(ERL 1565)이 공포되면서 시작되었다. 그 이전까지 볼리

비아의 교육은 원주민을 교육대상으로 도외시하고, 도시 엘리트 계층을 대상으로 스페인어 교육에 치중되어 있었다. 당시 Gonzalo Sanchez de Lozada 대통령 정부는 같은 해 발효한 시민참여법(Popular Participation Law)의 정신과 보조를 맞추어 국민의 대다수를 점하고 있는 원주민들을 위해 교육정책을 분권화하고, 원주민 언어(Quechua, Aymara 등)를 학교 교육과정에서 가르치게 하는[32] 획기적인 교육개혁방안을 제시하였다. 정부의 교육개혁정책은 국가기획에 반영되어 빈곤감소계획의 일환으로 교육예산을 증가하였고, 이러한 노력에 힘입어 볼리비아의 평균 수학연한은 1992년 4.4년에서 2001년 7.9년으로 중남미 국가 중 가장 높은 수준까지 도달하였다.

그런데 볼리비아 교육전문가들은 현지 보편교육의 확산이 전 국민에게 공평하게 혜택을 주기 보다는 일부 도시 거주민에게 집중되었고, 이로 인해 사회적 불평등은 오히려 증가하는 경향을 가져온다고 평가하였다. 2005년 집권에 성공한 모랄레스 정권은 코카 노동자 출신이자, 최초의 원주민 대통령이라는 정체성에 걸맞게 사회주의 정책을 근간으로 대대적인 개혁 프로그램을 도입하였다. 이러한 개혁정책의 일환으로 2006년 9월에 제정된 볼리비아 신교육법 "Avelino Sinani-Elizardo Perez"에서는 모든 국민들에게 평등한 기회를 제공하고, 인간으로서 연령대에 맞는 전인적인 발달을 목표로 교육제도를 확정하는 교육개혁을 시도하였다. 다음의 〈표 Ⅲ-48〉에서 보는 바와 같이 신교육법에서는 4대 분야 (inter-cultural, intra-cultural, productiva, communitaria)를 강조하고 있다.

〈표 Ⅲ-48〉 신교육법의 4대 교육 정책

정책구분	내용
자문화 보존·육성(Intraculturality) 및 다언어주의(Multilingualism)	• 다양한 민족 문화 재건 • 민족의 정체성, 지식, 지혜, 가치, 언어의 보존과 고양 • 상호 이해 학습(조화와 합의) • 다양한 부족어 보존 및 향상 • 부족어를 제도적 공용어로 통합하는 노력 경주
생산교육 (Productive Education)	• 원주민의 지식을 향상시키고 원주민의 생산적 기술 습득력 고양 • 각 지역의 생산적 잠재력, 필요, 지역적 국가적 역량 제고 • 자연과 인간의 조화를 통해 생산력 증대
공동체 교육 (Community Education)	• 자연과 인간, 우주의 총체적 연대와 공동체성 확산 • 대화와 소통을 통한 교육 강조 • 교사와 학생, 학부모, 그리고 지역 공동체간의 유대 강화
간문화 교육과 다원성 교육 (Intercultural Education Plurality)	• 다양한 문화, 정체성, 인종간의 공존 강조 • 대화의 기술 향상 • 차이와 다름에 대한 개방성 고양

출처: 현지조사자료 재구성

32) 원주민 언어를 가르치는 프로그램은 '문화간 이중언어 교육사업 (Intercultural Bilingual Education: EIB)'으로 명명되었다.

면담조사 결과에 따르면, 볼리비아는 2005년 최초의 원주민 대통령의 집권을 계기로 2009년 국민투표를 거쳐 신헌법(Constitucion Politica del Estado Plurinacional)을 채택하여 신헌법에 따라 국정 전반의 정책을 재편하고 있다. 신헌법은 원주민들의 권익 향상을 국가정책의 최우선순위로 하고 있기 때문에, 교육 분야도 이러한 원칙에 발맞추어 원주민 교육 및 원주민 언어/문화 보존 육성에 중점을 두고 있다. 현재 볼리비아에는 총 36개의 종족과 33개의 토착 언어가 있으나 그 중 3개 언어가 가장 중요한 언어이다. 250만 명의 토착 언어 사용자를 가진 Aymara어, 200만 명이 사용하는 Quechua어, 180만 명의 원주민이 사용하는 Guarani어가 그것이다. 볼리비아 정부는 모든 학생들에게 볼리비아의 다문화성을 이해하고 자기 내부 문화의 정체성을 강조하기 위해서 간문화·자문화 교육과정(inter- and intra-cultural education)을 운용하고 있다(앞의 〈표 Ⅲ-48〉 참조). 볼리비아의 교육 정책은 이러한 관점을 유지하면서 시행되고 있다.

볼리비아 현지 전문가들은 에보 모랄레스 정권이 국민의 문해력 향상을 위해서 국가적 캠페인을 벌여서 기초단계의 문해교육 목표를 달성한 것으로 평가하였다. 이제는 전 국가적으로 생산성을 강조하고 있기에 교육 영역에서도 국가의 경제활동에 직접적인 도움을 줄 수 있는 '후기 문해교육(post-alphabet education)' 확산에 정책적 힘을 기울이고 있다. 특히 잠재 노동 인력인 여성들이 산업 활동에 참여하여 생산성을 높일 수 있도록 농업, 수학, 과학 등 실용적인 교육을 강화하는 노력을 기울이고 있다.

현지 심층 면담 결과에 따르면, 최근 볼리비아 교육 관료들은 볼리비아 고등교육의 최우선 과제로 원주민을 위한 대학교육을 증진하고 원주민의 역량을 강화하는데 정책적 초점을 두고 있다. 이에 따라 원주민에게 대학 교육을 제공하고, 원주민 문화/언어를 보존하고 교육하기 위해서 대통령 산하의 특수 대학을 3개 설립하여 지원을 아끼지 않고 있다. 연구진은 그 중 하나인, 아이마라 종족의 고등교육을 위해 설립된 대학교(Universidad Indigena Boliviana Aymara "Tupak Katari", 이하 Tupak Katari 대학교)를 방문하여, 현재 볼리비아 교육 개혁 동향의 이론과 실제 분석할 수 있었다. 이 대학은 2009년 볼리비아 원주민 중 다수를 차지하는 아이마라 종족들이 대학교육을 통해서 엘리트 인재로 양성 될 수 있도록 정부가 지원하고 있는 국립대학이다. 교육부 소관이 아닌 대통령실 소관 대학이라는 점에서 특수한 지위를 갖고 있다. 볼리비아 정부는 현재 석유수입의 15%를 할애하여 3개 대학 육성에 지원하고 있으며 모든 학생들에게 수업료, 기숙사 및 음식이 무료로 제공되고 있다. 그 만큼 원주민 대학에 대한 국가적 지원과 관심이 높다는 것을 알 수 있다(다음의 〈표 Ⅲ-49〉 참조).

〈표 Ⅲ-49〉 아이마라 원주민을 위한 대학교 개관

설립년도	2009년
설립 목표 및 대학 이념	• 원주민 자주문화 창달: 원주민의 고유 언어, 역사, 정치를 보존하는 민족사관교육 • 생산교육의 강화: 생산교육을 통해 원주민이 경제활동에 적극적으로 참여하고 소득증진을 할 수 있도록 실용기술 인재 양성
교수진	110명
재학생	1,200명(재학생의 남녀 성비는 49:51로 여성의 비율이 높음)
교수 학습 공용어	아이마라어
학위과정	본 대학에서 3년을 수학하면 '기사(Technical Superior)' 자격을 부여하며, 2년을 더 수학하면 공학사(engineer), 또 2년을 더 수학 하면 석사학위를 취득할 수 있음.

출처: 현지조사자료 재구성

한편 본 연구진이 방문한 Tupak Katari 대학교는 대학의 건학이념과 교육목표가 뚜렷하고, 나름의 선발 체제[33]를 가지고 있는 기숙형 대학으로서 일반 대학교보다 시설이 우수한 편이며, 공부를 많이 시키는 대학으로서 명성을 쌓아가고 있다. 그러나 정부의 지원과 관심에도 불구하고 여전히 일부 한계를 가지고 있다. 대학 건립과정에서 우수한 교수진 확보가 여전히 요원하다. 현재 교수진 중 박사 학위 소지자는 15% 정도에 불과하고, 대부분은 기사(Technical Superior) 자격증을 가지고 있으며 약 60%는 학사나 석사 학위를 소지하고 있다. 최고급 엘리트 양성을 위해서는 교수의 질 확보가 관건이다. 또한 원주민 학생에게 우선권을 주다보니 학생들의 기초 학력이 매우 낮은 편이다. 게다가 볼리비아의 청소년 문화도 외래문화에 관심이 높고 자기 문화를 경시하는 경향이 있는데 이 대학에서는 스페인어, 영어 등 국제어를 가르치기 보다는 민족 언어인 아이마라어만 가르치는 것에 대해서 학생들의 거부감이 크다는 점 역시 제약 요인이라 할 수 있다.

개발협력 측면에서 보자면, 현재 한국 정부는 KOICA 볼리비아 사무소를 통해서 이 원주민 대학교에 지하수를 끌어들여서 식수를 공급하고, 태양열을 활용하여 온수를 제공하는 공적 개발원조 사업을 추진하고 있다. 또한 서울대학교 중남미연구소는 원주민 언어인 아이마라어를 한글로 표기하는 연구를 진행하고 있다. Tupak Katari 대학교의 총장은 향후 한국의 우수한 교수진들이 본 대학교에서 지식과 실무 경험을 전수해 줄 것을 요청하는 등 한국 대학과의 국제협력 및 교류에 적극적인 의사를 타진하였다.

현지 교육부 및 교육전문가들과의 면담 결과에 따르면, 볼리비아의 교육 기조에서 현재 가장 관심을 두고 있는 영역은 '생산교육'과 가장 밀접한 연관을 가진 직업기술교육이다. 국가 차원에서 볼

33) 신입생 충원은 원주민과 지역거주 지원자 중 해마다 약 300여명을 선발하여 3주 동안 숙식하면서 교육받은 내용을 통해 소정의 점수를 획득한 자를 선발함. 합격률은 대략 70-80% 정도임.

리비아는 혁신을 강화하기 위해서 모든 국민들이 생산적 경제활동에 적극적으로 참여하고, 현대 기술을 습득하여 새로운 도약을 창출할 수 있도록 유도하고 있다. 현지 교육부 고위 관료 역시 면담 과정에서 계속적으로 '생산교육'이 가장 중요한 교육 목표라는 점을 강조하였다.

그러나 역설적으로 대외적 자주 노선을 선언한 에보 모랄레스 정권은 그동안 유지되어온 선진 공여국가의 일방적 원조 정책을 거부하고, 직업교육 영역에 대한 중장기 투자도 위축되어 있는 상황에 직면했다. 실제로 연구진은 현지 조사를 통해서 생산교육의 정책 노선과 배치될 만큼 위축되어 있는 직업기술학교를 방문하여, 현황을 분석할 수 있었다. 볼리비아에서 가장 오래된 역사를 가진 라파즈 직업기술학교(Escuela Industrial Superior "Pedro Domingo Murillo", 이하 "Pedro Domingo Murillo")는 직업기술교육에 대한 정부의 재정 지원 부족으로 교육과정 운용의 난관을 가지고 있었다(다음의 〈표 Ⅲ-50〉 참조).

〈표 Ⅲ-50〉 라파즈 직업기술학교 개관

설립년도	1942년 창립 (개교 71년)
특성	볼리비아 전역의 120여개의 직업훈련학교 중 가장 오래된 역사를 가진 학교로 고등학교 및 전문대학이 통합.
학과	8개의 학과(전기, 전자, 기계, 자동기계, 금속, 화학, 자동차, 섬유) - 전기, 전자, 자동차학과가 인기 있는 학과로 각 1,000명 정도 재학중
교직원	180명의 교수진 • 교수진은 교사 혹은 기사 자격증 소지자, 또는 대학 졸업자로서 교육부에서 공개경쟁을 통해 선발하여 파견하는 형식임 • 교수의 실기능력을 중시함 • 교수진들의 평균 교육시간은 주당 20시간이며, 월요일에서 금요일까지 2부제로 편성(오전 8시~오후 1시/오후 2시~6시는 실습으로 운영)
학생	5,000명 등록 • 남녀 성비는 7:3으로 여학생이 약 30%를 점하고 있음 • 재학생의 연령분포는 18~27세이고, 매 학기마다 약 1,500명에서 2,000명이 지원하여 수학시험 등을 통해 약 500명을 선발함.
교육과정 및 학위	고등학교 과정과 대학과정이 병존하는 산업기술학교 • 중급과정(Technical Medium)은 고등학교 과정 • 고급과정(Technical Superior)은 고교 졸업 후 3년간 수학함. • 최종적으로 1년의 현장실습을 거쳐 기사 자격증 시험을 칠 자격이 주어짐. 현재 중급과정에 약 1,000명, 고급과정에 약 4,000명이 등록 중
학교 운영실태	재정지원 원칙은 교육부는 교사 급여, 인사에 대해서 지원하고 있고, 교육 시설 투자, 유지관리는 라파즈 시청에서 부담하기로 되어 있는 이원 구조임. 그러나 현재 교사봉급 이외 다른 인프라 지원은 지난 10년간 사실상 중단 된 상태에 놓여 있어 직업기술의 환경이 열악하고 이로 인해 교육의 질이 낮음.

출처: 현지조사자료 재구성

본 연구진은 라파즈에서 오래된 역사와 명성을 가진 대표적인 직업기술학교를 방문했으나, 생산교육의 메카라 불리는 직업기술교육 현장은 많은 도전 과제를 안고 있었다(〈표 Ⅲ-50〉 참조). 첫째, 등록학생들의 중도탈락률이 60%로 매우 높은 실정이다. 대부분의 학생들은 수업료가 없어서 출석을 못하는 경우가 가장 많았으며, 개인이 부담해야 하는 간단한 실습 기자재 및 공구를 구비하지 못하는 빈곤 가정의 학생들은 학업을 중단할 수밖에 없게 된다. 또한 라파즈에서 멀리 떨어진 지역에서 통근할 경우 교통수단이 마땅치 않아서 중도 탈락하는 경우도 많은 것으로 드러났다. 둘째, 낮은 취업률도 문제점 중 하나이다. Pedro Domingo Murillo 직업기술학교는 학기마다 200명이 졸업하지만 취업률은 30~40%에 불과하다. 실제로 인턴십 기회를 제공받은 학생들도 극소수인 것으로 나타났다. 많은 학생들이 특수 기술을 가지고 있음에도 불구하고, 거리의 소상인, 가게 점원, 운전기사로 일하고 있는 실정이다. 셋째, 교수진들에게 신기술을 습득할 수 있는 체계화된 연수 프로그램이 없어 교육 질이 낮다. 볼리비아에서 양질의 교원연수를 받기 위해서는 교사 자비 부담이 원칙이기 때문에 교사들은 기술 연수를 받지 못하고 있다. 넷째, 지난 10년 동안 해외원조가 중단되고 중앙정부 및 라파즈 시청의 지원도 미약하여 대부분의 실기 수업은 불능 상태에 놓여있다. 현 정권에서는 모든 대외 원조사업의 창구를 중앙 정부로 단일화하고 있어서 과거에는 일본의 JICA 등이 기술자를 파견하고, 실습용 자동차를 제공하는 등 본교를 개별적으로 지원해왔으나, 현재는 중앙정부의 통제 및 복잡한 개발원조 지원 절차로 인해서 대외 지원이 끊긴 상태이다. 이러한 난관을 보건대, 향후 볼리비아가 중위 소득국가로 발돋움하기 위해서 우수한 산업인력 양성이 필수불가결하다. 국가가 생산교육을 강조하는 선언을 발표했지만 직업기술교육 현장의 상황은 국가의 거대 담론과 달리 매우 열악했다. 따라서 개발 협력적 관점에서 볼리비아의 잠재적, 직접적 수요를 파악하여, 정책과 현실의 틈새를 지원해 주는 전략이 필요할 것이다.

라. 콜롬비아

1) 교육개혁 동향

본 연구진이 별도의 연구사업을 위해 2012년 콜롬비아 현지 출장을 통해 현지 교육부 관계자와 심층면담을 통해 조사한 교육개혁 동향을 정리하면 대체로 다음과 같다. 현재 콜롬비아는 국가 차원에서 교육의 질 제고에 초점을 맞추고 있다. 국가 개발 계획(The National Development Plan)은 다년간의 교육 평가를 통하여 수업, 학습, 학교의 질을 향상시키기 위해 결과를 사용하는 것을 목표로 하고 있다. 국가 교육 계획은 교육으로의 보편적 접근 확대, 효율성 증대, 그리고 질 향상을 주요 목표로 한다. 교육의 질 향상을 위해 (i) 언어, 수학, 사회, 과학, 및 시민의식에 대한 기본적인 능력

표준 수립; (ii) 학생, 교사, 및 관리자에 대한 평가 및 결과 공개, (iii) 학교의 질 향상이라는 전략을 추진한다. 이러한 개혁에 대한 일반대중의 지지를 얻기 위하여, 콜롬비아 교육부는 1996~2005년 및 2006~2015년 동안 실행할 10년 동안 교육에 대한 국가의 정책적 우선순위를 설정하는 데 일반대중을 참여시켜 Plan Nacional Decenal de Educacidn 이라는 정책을 활용해오고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 321).

연구진이 조사한 면담결과에 따르면, 콜롬비아 정부는 질 보장(quality assurance)을 위한 중요한 프레임워크를 구축하고, 교육의 관련성과 기회를 확대하고, 모든 교육단계에서 개선노력을 추진하여 시급한 교육계획을 처리해 오고 있다. 이를 위해 학생들의 역량을 강화하고 학업 성취도를 향상시키기 위한 학생 및 가정 대상 프로그램, 학교장 및 교사 대상 전문성개발, 학교현장의 수업 기반 교육과 조직의 개입, 및 학생 및 학교 개선에 도움이 되는 환경을 만들 시스템 개혁을 추진해 오고 있다.

2002년부터 콜롬비아는 ①기본 역량 표준(basic competence 개발, ②학생 및 교사 평가 자료의 사용·분석·모니터링, ③학교 자체 평가, 개선계획, 인증 절차를 통한 학교의 질 개선, ④학교(특히 낮은 성취도의) 향상 노력을 지원하기 위하여 소속 국가기관들을 강화함으로써 교육의 질 보장(quality assurance)체제를 강화해오고 있다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-콜롬비아(스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

면담조사 결과에 따르면, 콜롬비아는 국가의 생산성과 경쟁력 향상을 위해 필요한 인적 자본을 양성하기 위하여, 유아교육부터 대학까지 모든 교육 시스템의 적실성(relavance)을 증대시키고 고등교육 기회를 확대하고 있다. 이를 위해 (i) 고등학교 교육의 적실성(relavance) 증진과 업무중심 역량(work- based competencies) 구축; (ii) 학생들의 직장에 대한 준비 및 인간 개발(human development) 촉진; (iii) 미디어와 새로운 기술의 사용을 포함한, 기술 교육(technical and technological education) 강화; (iv) 이중 언어 촉진 전략을 추진하고 있다. 학생들이 효과적인 시민과 사회 구성원이 되도록 준비하기 위해, 콜롬비아는 환경 교육 프로그램, 성 교육, 시민 교육, 및 인권 교육을 제공한다. Centros Regionales de Educacidn Superior(CERES) 또는 Acceso con Calidad a la Educacidn Superior(ACCES) 프로젝트를 통하여 콜롬비아는 중등 및 고등교육에서 중급 및 고급기술교육(technical and technological education) 기회를 확대하고 있다. CERES는 각기 다른 고등교육기관이 제공하는 중급 및 고급직업기술교육, 대학교육 프로그램에 참여할 기회를 제공하기 위해 정보통신기술 기반시설을 지역사회에 제공한다. 특히 CERES는 원주민의 중등교육 기회 확대에 기여하고 있다. ACCESS는 저소득층 학생들의 고등교육, 특히 직업 기술교육을 위해 융통성 있는 재정지원(flexible financing)을 제공한다(www.ibe.unesco.org, 국별 교육현황보고서-콜롬비아(스페인어판), 2013년 10월 24일 검색).

콜롬비아 정부가 향후 4년간(2010.8~2014.8) 국가개발을 위해 추진할 투자계획 청사진이 담긴 국가개발계획(Plan Nacional de Desarrollo; PND)을 2010년 11월 16일 발표하였다. 국가개발계획(PND)을 통해 콜롬비아는 민주적 번영(Prosperidad Democratica)을 기치로 지속가능 성장과 경쟁력·사회적 번영과 기회균등, 안전 및 정의와 인권 등을 추구하고 있으며 목표 달성을 위한 전략적 축으로 환경지속성, 혁신, 선정, 부패척결, 국제사회 편입, 국토 6개 권역화 등을 추진할 계획이다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 321).

교육과 관련해서 사회적 번영과 기회균등의 목표를 제안하며, 450만 명의 극빈가정 구호 프로그램(Red Juntos)을 지속적으로 추진하고 여러 의료시스템 수혜 플랜을 점진적으로 통합하고, 초·중등교육 프로그램 60만 명 추가 편입, 고등교육 프로그램 45만 명 추가 편입 등을 위해 노력하고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 321).

○ 교육기회 확대

콜롬비아는 학생들을 학교에 적응하고 교육기회 증대를 보장하기 위하여, 유아교육 촉진 정책 및 프로그램들을 시행하고, 등록율과 성취도와 같은 교육적 산출(student outcomes)을 개선하기 위한 교육 서비스를 요구하고 있다. 콜롬비아 교육부는 5세미만 아동에 대한 보육, 교육, 영양, 보건의 통합 노력(approach)을 규정한 2006년 법 1098에 따른 유아 교육 정책을 수립하기 위해, Znstituto Colombiano de Bienestar Familiar(ICBF)와 함께 협력하고 있다. 입증된 아동 보육 및 영양 프로그램인, Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HC)은 이러한 새로운 통합노력의 한 축이 되고 있다. 중요한 학생 기반, 교육수요자 중심 프로그램으로는 Familias en Accidn(자녀의 학교 출석을 조건으로 가족에게 현금을 지급하는 프로그램)과 Programa de Ampliacidn de Cobertura de la Educacidn Secundaria(PACES)(학교등록율 증가의 수단으로 사립학교에 다니는 학생들을 위한 지불보증증서(voucher)를 제공하는 프로그램)이 있다. PACES 프로그램은 10여 년 전에 끝났지만 많은 시사점을 주어, 콜롬비아 정부는 저소득층 학생들에게 교육기회를 제공하는 사립학교에 대한 보조금 지급 등 다른 교육 서비스 전략을 채택하고 있다(www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/ Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 검색).

○ 국내피난민 학생들에 대한 배려

또한, 콜롬비아 교육부는 분쟁 때문에 피난민이 된 학생들의 등록 및 유지를 위하여 특별한 노력을 하고 있다. 최근 국내 피난민이 된 학생들의 등록률 증가는 부분적으로 Aceleracidn de Aprendizaje 및 Circulos de Aprendizaje(학령을 초과한 학생들의 요구 사항 및 특징을 배려한 교

육프로그램)과 같은 유연한 교육 프로그램에 학생들이 참여했기 때문이다. 피난민 학생들의 학업 유지를 개선하기 위한 전략은 다음과 같다: (i) Juntos (빈곤 극복을 위한 네트워크)를 통한 사회 보호 대상 가정에 교육 및 영양 보조금 전달; (ii) 학교급식프로그램 예산 지원 관련 지역 교육 기관 유도; (iii) 피난민 학생들의 교육 기회 확대 및 유지를 위한 프로그램들의 승인 및 홍보; (iv) 2008년부터 시작된, 난민 학생들에 대한 국가교육기관의 무료 교육 제공을 위하여 지역 교육기관에 자원을 제공한다(www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 검색).

마. 파라과이

1) 교육개혁 동향

현지 교육부 관계자와의 심층면담 결과에 따르면, 파라과이 정부가 현재 추진하고 있는 교육개혁은 다음과 같은 영역에서 진행되고 있다.

- 파라과이 교육 중장기 발전계획 성안
- 교육예산 확충 및 초중등학교 인프라 확보/개선
- 교사교육 및 훈련 시스템 평가 및 질 향상
- 고등교육기관(대학)의 교육 역량 향상 및 증거기반 연구력 개선
- 국가수준의 핵심인적자원 확보 및 인재유출 방지
- 학업성취도 향상을 위한 교수-학습환경 개선
- 과학기술 및 직업기술교육/훈련분야 선진화

1992년의 헌법 개정으로 교육기회의 확대를 골자로 한 교육개혁이 추진되어 왔으며 이를 근간으로 지난 시기 교육접근성은 향상되었지만, 실제 교육의 질적 수준에 대해서는 주변 중남미 국가들과 비교할 때, 상당히 낮은 수준에 머물러 있다. 내륙국가로서 파라과이의 향후 경제발전 및 지속가능한 사회로서의 중장기적 비전에 토대하여 중등 및 고등교육 단계의 특성화와 인재양성을 위한 다양한 교육개혁방안이 제시되어 왔다.

면담 결과에 따르면, 교육과정분야에서는 파라과이의 근현대적 개혁을 4단계로 구분하여 제시하면서, 여전히 오래 유지되었던 군사독재적 잔재와 피식민지경험과 의존적 의식수준에 대한 문제를 제기하고 있다. 이러한 개혁이라는 이름으로 교육체제의 변화를 가져오는 결정적인 계기는 정치적

지형의 변화가 가장 크다고 할 수 있다. 2008년 기존의 보수적인 정부를 극복하고 들어선 진보적 성향의 정부는 2012년 대통령 탄핵이 대법원을 통과하면서 막을 내리게 되었다. 그리고 2013년 4월 치러진 대통령 및 의회 선거에서 다시 보수적인 성향의 정당이 집권 여당으로 들어서면서 2013년 8월 15일 지난 4년여 동안의 개혁과 혁신을 내세웠던 정책과는 전혀 다른 내용이 정책으로 실시될 것이라는 전망이 있다.

현 교육부 장관과의 면담 결과에 따르면 파라과이 교육개혁의 핵심의제는 교육의 질을 높이고 교육기회와 질 높은 교육의 격차를 줄이는 것이며, 특히 증거에 기반을 둔 고등교육 시스템을 정비하는 것으로 제시하고 있다. 또한 2000년대 이후, 파라과이의 교육개혁안의 핵심적인 과제는 수준 높은 교사를 양성하고 훈련하는 것으로 이를 위한 다양한 정책적 고려와 국제적 지원이 이루어지고 있는 상황이다.

바. 페루

1) 교육개혁 동향

페루 현지에서 교육부 관계자 및 교육전문가들과 심층면담을 통해 교육개혁 동향을 다음과 같이 정리하였다. 페루 교육개혁은 1972년 3월에 획기적으로 이루어졌다. 1968년 10월에 시작된 정치개혁에 부응하여 구체제를 신체제로 구축하기 위하여 새로운 개념과 명제로 추진되었다(Carlos Malpica, 1980: 357-67). 사회주의 성향의 벨라스꼬 알바라도대통령이 교육개혁위원회(Commission of Education Reform)를 만들고 혁명적인 이데올로기에 의하여 추진되었다. 1970년 9월 일반보고서(General Report)가 제출되고 1972년 3월 보통교육법(General Law of Education)을 제정하였다. 교육개혁의 특징은 비관료제적, 비국가주의적, 비정치적, 비개인적인 원칙에 입각하여 자기주도적, 참여적인 방법으로 지역사회의 교육역량을 형성하는데 목표를 두고 페루혁명당(the Peruvian Revolution)에 의하여 추진되었다. 사회주의적인 방법에 의하여 추진되어 교육개혁의 성과는 교육기회를 균등하게 부여하는 등 일부 효과는 있었으나 큰 변화는 가져오지 못했다. 그 이후 페루 교육은 1993년 개정된 헌법에 의하여 의무교육을 명시하였고, 교육발전 10개년계획(2003~2012)을 수립하여 시행하였다. 2003년 개정된 일반교육법은 교육을 통해 필수적인 인간개인의 발전을 장려하는 것을 규정하였다. 이것은 기본적으로 라틴아메리카의 문화적 근간, 지역문화의 특수성, 현 사회의 변화 등을 포괄하면서, 민주주의 시민으로서의 교육과 경쟁적, 국제적, 기술적인 국제사회에 맞는 사회복지를 이루는 것이다.

면담 결과에 따르면, 페루 정부는 2006년 PEN(National Education Project)을 시작하였다. 교

육 분야의 장기 발전전략의 주요 과제로 PEN 에 대한 사후관리는 매년 평가를 실시하며 Revista Economomia y Sociedad로 매 4년마다 발표하게 된다. 페루의 지표는 아직 낮은 수준에 머물고 있으나 정부는 계속해서 교육 분야 지출을 늘리고 있다.

페루의 교육개혁은 〈국가발전 2021계획〉(Plan Bicentenario(Bicentennial Plan 2021)(2012-2021)에 따라 추진하고 있는 바, 그중 교육부문 발전목표는 다음의 〈표 Ⅲ-51〉과 같다.

〈표 Ⅲ-51〉 국가발전 2021: 교육부문 발전목표

목표	• 모든 국민에게 차별 없는 기초교육 보장 • 인종적, 언어적 소수자, 이주민, 원주민, 장애아동에 대한 특별한 주의를 통해 문맹 퇴치 • 공교육과 사교육 간, 도농 간 격차 제거 및 문화적 다양성 반영 • 자체평가과정 및 제도적 승인절차를 포함하는 포괄적인 제도 개발을 통해 교육의 질 및 교수법 보장 • 국가 및 지역 발전과 연계된 생산 기술교육 보장 및 범위 확대 • 교사의 전문성 개발 장려, 책임성과 효과성 측면에서의 역할 평가, 국제 규범 달성을 위한 지속적이고 포괄적인 교육 개발 • 고등교육기관에서 과학연구와 전문 인력·기술혁신·지식 생산 • 교육단계의 교육 관리체계 분권화 및 구조 조정 • 지방자치제, 기업, 언론, 지도자들의 교육 부문 참여 촉진 • 직업 훈련과 개발 우선순위 반영을 통해 고등교육의 질 개선 및 경제적, 문화적 발전에 대한 공헌도 향상 및 세계경제에의 통합 달성 • 지방 학생, 토착어 사용자, 극빈층 학생을 포괄하는 국가 전체 학생의 ICT 활용능력 향상
중점 추진 과제	• 교육의 질 관리를 위한 지역별 거점 교수학습센터 설립 사업 • 차세대 리더의 의식개발을 위한 기업가 정신교육 프로그램 • 학생의 학습역량과 동기강화를 위한 학습심리지원 프로그램 사업 프로그램 • 소외지역 학생을 위한 Teach for Peru 대학생 및 졸업생 전공봉사 프로그램
추진 전략	• 교육의 질 향상을 위해 초중등 교수-학습 정보 및 방법을 교육하고 지원하는 교수-학습센터 설립 • 학생과 학부모들의 학업 및 심리 지원을 위한 기관 설립 및 프로그램 운영 • 대학과 연계하여 페루 차세대 지도자들의 의식개발교육 확산 • 교육전공 대학생 혹은 졸업생들의 교육현장 참여 사업

출처: 현지조사자료 재구성

3 중남미 개발도상국가의 교육 쟁점

가. 과테말라

1) 교육 분야 쟁점

가) 교육 기회의 형평성 제고

과테말라 교육의 가장 큰 이슈는 교육 기회의 형평성 제고이다. 과테말라는 초등교육의 보편화라는 국제사회가 제시한 교육 목표를 달성했지만, 여전히 많은 아이들은 교육으로의 접근이 제한되어 초등교육을 완료하는 비율이 낮고 유급비율과 중도탈락률이 매우 높다. 그리고 2009년 98.7%까지 도달했던 초등학교 순 취학률도 감소하는 추이를 보이며, 2011년에는 92.7%까지 급감하였다. 국립교육평가연구시스템(Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa, SINEIE)의 연구 결과에 따르면, 초등학교 6학년 학생 10명 중 5명만이 자신이 읽은 내용을 이해하는 것으로 드러났다(MINEDUC, 2012a: 11 재인용). 이러한 결과에 대해서 교육부는 많은 아동들이 초기 모국어 교육을 제대로 받지 못했기 때문이라고 진단한다. 그리고 저조한 독해 능력은 유급 및 중퇴의 원인이 될 뿐만 아니라 초등 교육을 수행하는 데 있어서도 걸림돌로 작용한다.

〈표 Ⅲ-52〉 교육단계별 주요 교육 지표

(단위: %)

구분		2007	2008	2009	2010	2011
초등교육	취학률	113.4	113.6	118.6	116.2	113.6
	순취학률	95.0	95.1	98.7	95.8	92.7
	유급률	12.4	12.7	11.5	11.9	10.9
	이수율	94.5	94.3	94.5	94.0	95.4
	중도탈락률	5.5	5.7	5.5	6.0	4.6
	진학률	84.3	87.0	86.4	85.1	84.8
전기 중등교육 (기초과정)	취학률	60.5	62.3	66.7	70.9	70.2
	순취학률	36.4	37.2	40.2	42.9	43.3
	유급률	3.0	3.3	3.1	3.0	2.8
	이수율	92.9	90.8	91.8	89.7	94.9
	중도탈락률	7.1	9.2	8.2	10.3	5.1
	진학률	58.9	67.2	68.4	66.2	67.8
후기 중등교육 (다양화과정)	취학률	32.2	32.0	33.4	36.7	37.9
	순취학률	20.7	20.1	21.2	22.3	23.4
	유급률	1.4	1.2	1.2	0.9	0.8
	이수율	92.9	91.6	93.5	88.0	95.7
	중도탈락률	7.1	8.4	6.5	12.0	4.3
	진학률	69.1	76.3	76.0	74.4	75.4

출처: MINEDUC(2012a). *Plan de Implementación Estrategica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación. p11.

게다가 이러한 문제점은 인근 국가와의 비교를 통해서 보다 극명하게 드러난다. 중앙아메리카 지역 국가들의 초등교육 중도탈락률을 제시한 다음의 〈표 Ⅲ-53〉을 살펴보면, 2008년 5.7%로 니카라과(10.4)와 엘살바도르(6.2)에 이어 세 번째로 높은 수치를 기록했다. 그리고 전기 중등교육 중도탈락률의 경우에는 9.2%로 니카라과(15.6), 코스타리카(12.1), 벨리즈(10.5)에 이어 네 번째로 높게 나타났다.

〈표 Ⅲ-53〉 중앙아메리카 지역 국가들의 기초교육 중도탈락률

(단위: %)

구분		2005	2006	2007	2008
초등교육	벨리즈	0.9	0.8	0.8	0.9
	코스타리카	3.4	3.8	2.5	2.9
	엘살바도르	7.0	6.0	5.5	6.2
	과테말라	6.0	5.6	5.5	5.7
	온두라스	1.9	2.0	1.0	1.3
	니카라과	8.7	13.1	12.4	10.4
	파나마	1.8	1.5	1.4	1.5
전기 중등교육	벨리즈	10.4	9.2	10.1	10.5
	코스타리카	12.5	13.2	12.9	12.1
	엘살바도르	9.2	9.2	8.3	6.5
	과테말라	5.3	5.8	7.1	9.2
	온두라스	10.7	8.5	7.4	7.7
	니카라과	12.2	14.0	17.0	15.6
	파나마	4.0	2.9	3.3	3.9

출처: MINEDUC(2012a). *Plan de Implementación Estrategica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación. p13.

이러한 현실에 대해서, 과테말라 교육부 관계자는 부모의 교육에 대한 낮은 관심과 경제적인 능력 부족을 주요한 원인으로 거론한다.[34] 교육의 기회라는 측면에서 중등교육에서 사립의 비중이 매우 높기 때문에, 경제적으로 여유가 없는 학생들이 상급학교 진학을 포기하는 사례가 매우 많다는 것이다. 또한 과테말라는 부모들도 자녀 교육에 대한 열의가 높지 않으며, 특히 원주민들의 경우에는 학령 아동들에게 일을 시키는 경우가 많다고 지적한다. 게다가 원주민 거주 지역은 농촌 지역에

34) 과테말라 교육부 기획실 관계자 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

위치하고 있기 때문에, 교육 환경 또한 도시에 비해서 열악한 상황이다. 농촌 지역 학교는 교사 수도 부족해서 한 명의 교사가 제한된 자원을 가지고 수업을 진행한다. 때문에 기초적인 언어교육조차 이루어지지 못하고 있는 실정이다(UNESCO, 2010).

이처럼 과테말라에서는 사회경제적 지위에 따른 교육 기회와 질에 있어서 격차가 크고, 특히 이러한 교육 기회와 질의 격차 문제는 원주민에게서 더욱 심각하게 나타나고 있다(McEwan P.J. and Trowbridge, 2007). 이에 따라 과테말라 교육부는 원주민 아동들의 중도탈락률을 낮추기 위해서, 이들에 대한 스페인어교육, 농촌지역의 열악한 교육시설 개선, 교원 확보 등을 중요한 정책 과제로 제시하였다(MINEDUC, 2012a). 그러나 과테말라 정부가 원주민들의 중도탈락률을 낮추는 것을 시급한 과제 중의 하나로 인식하고 있음에도 불구하고, 예산 부족 등의 문제로 인해 해당 목표를 달성하기 위한 구체적인 시행계획으로 이어지지는 못한다는 한계를 가지고 있다.

나) 교사 역량 강화

교육의 질 제고와 관련하여 최근 과테말라 교육부가 가장 중점을 두고 있는 분야는 교사 역량 강화이다. 과테말라 교육부 관계자들은 교육의 질을 높이기 위해서는 교사의 질을 높이는 것이 무엇보다도 중요하며, 교사 양성과정의 개선을 통해서 교육의 질을 높일 수 있다고 기대했다.[35]

과테말라 교육부의 자료에 따르면(MINEDUC, 2012a), 2011년 후기 중등교육 졸업예정자를 대상으로 한 수학과 언어 영역 시험에서 사범학교 졸업생들의 성적이 전체 평균에 비해 낮은 것으로 나타났다. 〈표 Ⅲ-54〉에서 알 수 있듯이, 사범학교 졸업생들은 국가 평균에 비해서 수학은 3.74점, 그리고 언어 영역은 3.87점 낮은 것으로 나타났다. 또한 인문계 고등학교 졸업자과 비교했을 때는 수학이 6.71점, 그리고 언어는 6.35점이 낮았다. 게다가 더욱 심각한 점은 사범학교 졸업생 중에서 학력 기준 점수에 도달한 학생 수가 언어는 100명 중에서 20명, 수학은 4명에 불과하다는 사실이다(MINEDUC, 2012a: 20).

〈표 Ⅲ-54〉 2011년 고등학교 졸업예정자 대상 평가 결과

구분	국가 평균	인문계	전문가	교직	사무직
수학	7.48	10.45	5.98	3.74	1.23
독해	23.67	26.15	22.80	19.80	18.84

출처: MINEDUC(2012a). *Plan de Implementación Estrategica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación. p20.

35) 과테말라 교육부 기획실 관계자 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

이처럼 낮은 교사의 질을 높이기 위해서 과테말라 교육부는 교사의 자격을 고등교육 졸업 이상으로 높이는 것을 주요한 내용으로 한 교육계획안을 발표하였다(MINEDUC, 2012a). 지난 2012년까지 과테말라에서 유치원과 초등학교 교사는 3년제 후기 중등교육의 다양화 과정 중 하나인 사범학교(Magisterio)에서 양성했다. 그리고 중등학교 교사는 대학에서 3년 과정의 문학사 또는 이학사 전공 과정을 이수하도록 했다. 그러나 이번 개혁을 통해서 모든 교사는 2년제 인문계 고등학교를 졸업하고, 2년(초등학교 교원) 또는 3년(중학교 교원) 과정의 고등교육을 이수하도록 하는 방안을 추진하고 있다. 그리고 이와 함께 현직 교원의 재교육을 위해서 2012년부터 산카를로스 대학에 2년 과정의 토요 강의를 개설하고, 현직교원들이 20개의 교육과정을 이수할 경우, 대학 학위를 수여하는 연수과정(Program Academic de Desarrollo Profesional Docente, PADEP/D)을 개설하여 운영 중이다(MINEDUC, 2012a: 40).

그러나 이러한 교육개혁은 2012년 10월 발표 즉시, 교원 노조를 비롯해 사범학교 교사와 학생들의 강한 반발을 불러일으켰다. 특히 사범학교 학생들은 대통령궁까지 가두행진을 하며, 개혁안 반대와 교육부 장관 퇴임을 요구하였다. 교원양성제도의 개선안은 2013년부터 시행되었지만, 이러한 반대 운동은 여전히 계속되고 있다. 지난 2013년 6월 25일 교사의 날을 맞이해서 발표된 사설은 과테말라 교사들이 부족한 교재, 빈약한 인프라, 낮은 임금, 불충분한 훈련 등 열악한 교육 환경 속에서도 4,500만 명이나 되는 학생을 책임지고 있음에도 정부는 교사의 교육 경력을 무시하고, 교사의 학력 기준만 높이고 있다는 점을 지적하였다. 산카를로스 대학의 전문가는 유사한 문제점을 지적했다. 즉, 현재 과테말라 교육부는 교사 자격을 고등교육 수준으로 높이는 개혁안을 법으로 밀어붙이고 있지만, 인프라나 교육과정 등은 아직 준비되지 않은 상태라는 것이다. 게다가 대학 졸업자는 고등학교나 대학에서 가르치기를 원하기 때문에, 초등학교와 중학교 교사의 자격을 대학 수준으로 높이는 것은 국민적인 저항을 받고 있다고 설명했다.[36] 게다가 대학 진학이 어려운 원주민의 경우에는 교직에 진출하기 앞으로 더욱 어려워지고, 이는 결국 원주민 교육의 질 저하를 초래할 가능성도 무시할 수 없는 실정이다.

다) 기초학력 제고

교육의 질 제고를 위해 교육부가 중점을 두고 있는 또 다른 부분은 수학과 언어 성적의 향상이다. 현재 과테말라는 초등학교와 중학교 과정 종료 후에 수학과 언어 과목에 대해서 국가 수준의 표준화된 시험을 실시하고 있다. 그러나 시험 결과를 살펴보면, 수학과 언어 영역의 기초학력 미달자 비율이 90%에 달할 정도로 학력이 매우 낮은 실정이다. 이에 따라 과테말라 교육부는 수학과 언어(스페인어)의 기초학력을 높이기 위해서 다양한 정책적인 노력을 기울이고 있다.

36) 산카를로스 대학 관계자 인터뷰 자료 (2013.07.10.)

그런데 기초학력 향상을 위한 과테말라 교육부의 정책과 관련해서 한 가지 흥미로운 점은 과테말라 교육부가 학력 측정과 평가의 문제를 질 향상의 중요한 과제로 인식하고 있다는 점이다. 대표적인 정책이 최근 교육부가 발표한 "교육의 질 향상 전략(Strategy for Improving Educational Quality)"이다. 과테말라 교육부는 매년 졸업 예정자를 대상으로 실시하는 학업성취도 평가 결과가 낮다는 점을 인식하고, 이를 해결하기 위한 방안으로 교육의 질 향상 전략을 발표하였다. 이 전략에 따르면, 오는 2016년까지 교육의 질에 관한 광범위한 토론을 통해서 기준을 정립하고, 교육의 질을 높이는 방안을 마련하겠다는 것이다. 그리고 그 첫 시작으로 국제협력기구, Del Valle 대학, 사회과학연구소(ASIES)의 대표 등을 포함해서 7명의 자문위원단을 구성하였다. 자문위원단의 역할은 현재의 교육평가 시스템을 검토하고, 그 결과를 토대로 질 향상 전략을 보다 구체화시키고, 개선점을 제안하는 것을 목적으로 하고 있다. 또한 자문단은 최소 한 달에 두 번 회의를 개최하고, 교육의 질 관리 담당 차관에게 적절한 자문을 할 계획이라고 밝혔다.

이러한 인식은 교육부 담당자 면담조사에서도 동일하게 나타났다.[37] 교육의 질 관리 국장은 과테말라의 낮은 기초학력이 평가를 경시하는 학생들의 태도 때문에 나타난 것이라고 지적했다. 과테말라 교육부는 매년 전기 중등교육(9학년)과 후기 중등교육 단계(11학년 또는 12학년)에서 공사립을 막론하고 모든 졸업 예정자를 대상으로 수학과 언어 과목에 대한 성취도 평가를 실시한다. 그리고 성취도 평가는 졸업을 위해 필수적으로 응시해야 하지만, 성적이 학생들의 졸업 여부에는 영향을 미치지 않는다. 따라서 상급학교 진학에 관심이 없는 원주민 학생들의 경우, 졸업시험 성적에 단순히 응시만 할 뿐 높은 성적을 기대하지 않으며, 낮은 성적으로 인해 결국 상급학교 진학이 불가능하다는 것이다. 따라서 교육의 질을 높이고 학생들의 상급학교 진학률을 높이기 위해서는 국가 시험제도를 개선할 필요가 있다는 것이다. 그리고 평가 시스템 개선을 위해서 OECD가 추진하는 국제학업성취도 평가에 참여하거나, 다른 공여기관이나 국제기구와 협력하는 방안도 고려중에 있다고 밝혔다.

그러나 과테말라의 낮은 기초학력을 학업성취도 평가 체제 개선으로 극복할 수 있는가는 논리적 근거가 부족한 것이 사실이다. 이에 대해서, GIZ의 교육전문가는 교육부의 평가 체제 개선이 실지로 기초학력을 개선하기 위한 정책이라기보다는, OECD 평가 체제 속에 편입하여 국제사회에 과테말라의 낮은 기초학력을 드러내고 지원을 받기 위한 전략이라고 평가하기도 한다.[38]

또한 과테말라는 교육의 질 관리를 위해서 25개 지역 교육청(22개 주, 과테말라 시는 3개 교육구)에 최소 초등담당 1명, 중등담당 1명의 장학관을 파견하고 있지만, 장학관의 수가 절대적으로 부족하기 때문에 교육의 질 관리가 어려운 실정이다. 교육부 관계자에 따르면[39], 초중등교육의 질 관리

37) 과테말라 교육부 교육과정국 및 교육의 질관리국 관계자 인터뷰 자료 (2013.07.08.)

38) GIZ 과테말라 사무소 교육전문가 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

를 위해서 필요한 장학관 수는 전국적으로 약 6,000명 정도이다. 그러나 현재 지방교육청의 장학업무 담당자 수는 600명에 불과하고, 이 중에서도 장학관으로 고용된 직원은 100여명에 불과하다. 그리고 나머지 500명은 일선 학교 교사로 고용되었으나, 학교 시설 부족으로 인해 학생들을 가르치지 못하고, 현재 교육청에서 장학업무를 담당하고 있다고 지적한다. 또한 장학관의 임무는 교사들의 전문성 신장을 위한 기술지원에 있지만, 전문 장학관이 부족하기 때문에 실제로는 행정적인 관리에 머물고 있다. 게다가 과테말라는 상위 교육단계로 올라갈수록 사립의 비중이 높으며, 사립은 국가가 관여하지 않기 때문에 국가 수준에서 질 관리가 더욱 어렵다.

라) 다문화 및 이중언어 교육

다문화 및 이중언어 교육은 원주민을 대상으로 한 교육을 지칭한다. 과테말라는 공용어인 스페인어를 포함해서, 21종의 마야어와 싱카어, 가리푸나어 등 모두 24종의 언어가 존재한다(UNESCO, 2010). 그리고 마야어를 사용하는 원주민의 비율이 거의 절반에 이르기 때문에, 1960년대부터 정부 차원에서 이들을 위한 다문화 및 이중언어 교육을 추진해 왔다.

〈표 Ⅲ-55〉 지역별 토착 언어 현황

연번	지역명	언어 수	언어명
1	Alta Verapaz	2	Q'eqchi, Poqomchi
2	Baja Verapaz	2	Achi, Q'eqchi
3	Chimaltenango	1	Kaqchikel
4	El Quiche	10	K'iche', Sakapulteko, Ixil, Uspanteko, Q'eqchi', Q'anjob'al, Mam, Chuj, Akateko, Popti'
5	Guatemala	2	Kaqchikel, Poqomam
6	Huehuetenango	9	Mam, Awakateko, Chalchiteko, Popti', Q'anjob'al, Chuj, K'iche', Akateko, Tektiteko
7	Izabal	2	Garífuna, Q'eqchi
8	Peten	3	Q'eqchi, Itza, Mopán
9	Quetzaltenango	2	Mam, K'iche'
10	Retalhuleu	2	K'iche, Mam
11	Sacatepequez	1	Kaqchikel
12	San Marcos	2	Mam, Sipakapense
13	Solola	3	Kaqchikel, K'iche', Tz'utujil
14	Suchitepequez	1	K'iche'
15	Totonicapan	1	K'iche'
16	Chiquimula	1	Ch'orti
17	Santa Rosa	1	Xinka

출처: MINEDUC(2012b). *Plan Operativo Anual 2013. Ministerio de Educación.* p10.

39) 과테말라 교육부 교육과정국 및 교육의 질관리국 관계자 인터뷰 자료 (2013.07.08.)

초기 이중언어 교육은 지역사회개발의 일환으로 소수의 활동가들이 마야어를 사용하는 아동과 성인들을 대상으로 스페인어 교육을 실시하는 일종의 대안교육이었다. 과테말라 정부가 본격적으로 이중언어 교육을 추진한 것은 1980년대 이후이다. 과테말라 교육부는 1985년부터 1990년까지 K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi', Mam어를 사용하는 마야인 거주 지역의 400개 학교(유치원부터 4학년까지)와 400개 유치원을 시범적으로 선정하여, 이중언어 교육을 실시하였다. 그리고 이러한 성과를 바탕으로 1990년에 전국적인 이중언어 교육프로그램(Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, PRONEBI)을 실시하였다. 그리고 해당 프로그램을 총괄하기 위해서 1995년 교육부 내에 다문화 및 이중언어국(Director General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI)이 설치되었으며, 2003년에는 다문화 및 이중언어 교육 차관실이 창설되었다.[40)]

〈표 Ⅲ-56〉 초등학교 교과목별 주당 최소 수업 시간

교과목	저학년		고학년	
기본영역				
의사소통 및 언어 능력, L2 (모국어)	4	8	4	8
의사소통 및 언어 능력, L2 (스페인어)	2		2	
의사소통 및 언어 능력, L3 (외국어)	2		2	
수학	5		5	
사회 및 자연환경	4		–	
자연과학 및 기술	–		3	
사회과학	–		3	
예술적 표현	2		1	
체육	2		1	
교육 영역				
시민교육	2		1	
생산성 및 개발	–		1	
총 시간	23		23	

출처: DICADE and DIGEBI(2007). Curriculum Nacional Base Primer Grado. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. p43

40) 과테말라 교육부 다문화 및 이중언어교육국 (http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/)

과테말라는 유치원부터 초등학교 6학년까지 이중언어 교육을 정규 교육과정에 편성하고 있다.[41] 그리고 다문화 및 이중언어 교육국(DG de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI)은 각 지역 교육청과 협의하여 교육과정을 개발하고, 과정 운영의 방침을 제공한다. 2008년 개정된 초등학교 교육과정에 따르면, 초등학교에서 언어교육은 주당 8시간이며, 제 1 언어인 모국어가 공용어인 스페인어보다 더 많은 비중을 차지하고 있다. 이처럼 과테말라에서 언어교육은 공용어인 스페인어만을 의미하는 것이 아니라, 지역에 따라서 토착 언어를 강조하고 있다.

그러나 다른 교과목뿐만 아니라, 상급학교 진학 및 진급시험을 포함하여 학교 내의 모든 학업성취도 평가가 공용어인 스페인어를 기준으로 이루어지기 때문에, 원주민의 학업성취도가 낮은 편이다. 유네스코에 따르면, 제대로 이해하지 못한 언어로 수업을 받아서는 충분한 교육적 성과를 이루어낼 수 없다. 그러나 2006년 과테말라에서는 7세~12세 사이 아동의 74%가 오로지 스페인어로만 수업을 받은 것으로 나타났다(MINEDUC, 2012a: 13). 게다가 원주민들이 많이 거주하는 농촌지역의 학교는 교사 수도 부족하기 때문에, 교사 한 명이 교재도 없이 언어 교육을 실시하는 경우도 있다. 따라서 적절한 언어교육이 이루어지지 못하고 있는 실정이다(UNESCO, 2010). 이처럼 원주민들은 언어의 제약 때문에 학업성취도가 낮은 편이며, 이로 인해 상급학교 진학을 못하고 중도탈락하는 비율이 매우 높다.

이러한 문제를 극복하기 위해서 과테말라 교육부는 취학전 교육과 초등교육 단계에서 부족어와 스페인어의 이중언어 교육을 의무적으로 실시하고 있지만, 여전히 한계가 있다. 특히 원주민들의 경우 스페인어 교육 기회에서도 소외받고 있을 뿐만 아니라, 스페인어 문해교육 이후에도 일상생활에서 스페인어를 거의 사용하지 않기 때문에, 일정 시간이 지난 후에 망각하는 비율이 매우 높게 나타나고 있다. 게다가 국가교육과정이 마야문명과 같이 지역이나 종족의 특수성을 반영하지 못하기 때문에, 교육과정이 실생활과 괴리되어 있다는 한계도 갖고 있다.[42]

나. 볼리비아

1) 교육 분야 쟁점

가) 민족주의적 교육의 실현

연구진이 조사한 현지 심층면담 결과에 따르면, 최근 볼리비아의 가장 큰 교육적 이슈는 최초의 원주민 대통령인 에모 모랄레스에 의해 주도되는 탈식민지 및 원주민 권한 강화 교육의 실현이다.

41) 과테말라 교육부 다문화 및 이중언어교육국 (http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/index.html)

42) OEI 교육전문가 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

볼리비아 교육개혁의 시초로 일컬어지는 1994년의 교육개혁법부터 시작된 원주민의 교육기회 확대를 위한 정책들이 보다 과감하게 시행되고 있다. 2010년 통과된 법에 따르면 학생들은 가장 널리 활용되고 있는 원주민 언어인 Quechua, Aymara 혹은 다른 원주민을 스페인어와 더불어 학교에서 필수적으로 배워야한다.

본 연구진의 면담조사에 따르면, 원주민 언어에 대한 존중은 다원적 사회로서의 볼리비아의 필수적인 존립근거로 인식되고 있다. 이러한 교육개혁의 배경에는 볼리비아 주민의 2/3이 원주민이지만 오랫동안 차별을 겪어왔다는 역사적인 측면도 존재하지만 실질적으로는 대표적인 탈식민지화 혹은 반제국주의 정책으로 정권에 의해 활용되고 있다. 하지만 교육이 정치적 수사로서 활용됨으로써 실질적으로 교육현실을 개선하는 데 실패하고 있으며 극심한 경제적 불평등이 존재하는 볼리비아에서 다른 사회문제를 도외시하는 부정적인 효과가 있을 수 있다. 과거 1990년대 추진되었다가 실패한 원주민 언어 교육의 전례를 답습할 수 있다는 비판도 존재한다. 즉, 원주민 언어 교육이 사회에서 필요로 하는 인재양성과는 거리가 멀어 원주민들의 사회진출에 기여하고 있지 못하다는 평가가 있다. 이와 더불어 준비도 없이 시행된 원주민 언어 의무화 교육이나 학교에서 정부의 정치적 성향을 강조하는 교육 등은 오히려 학교의 핵심인 교수-학습 과정을 방해하고 있다는 의견도 존재한다.

볼리비아가 최근까지 초등교육에 대한 투자를 늘리고 성인교육에 대한 관심을 통해 기초교육기회 확대와 성인문해교육 목표를 달성했다고는 하나 학교의 교육적 기능은 제한적이다. 2부제 수업으로 인해 학교에서의 교육은 4시간 정도 이루어지고 있으며 학생들에게 제공되는 교육서비스의 질은 매우 열악하다. 이러한 현실에서 새롭게 강조되고 있는 민족주의적 교육의 문제는 교육개발협력 관점에서 볼 때 중요하게 다루어져야 할 이슈이다.

나) 직업기술교육의 활성화

볼리비아의 새 정권 하의 원주민 교육 및 교육의 정치화에 대한 강조는 기존에 추진되어 오던 교육개혁의 흐름이 멈춘 것을 의미한다. 즉, 초등교육 기회 확대 이후의 교육적 과제인 교육의 질 향상과 중등교육과정의 확대 그리고 교육과 노동시장과의 연계를 위한 여러 개선 노력들이 정책의 중심에서 벗어남을 의미한다. 특히, 에보 모랄레스 정권의 서구세계와의 관계 단절 정책은 그 동안 이루어진 선진공여국 및 국제기구들의 원조에 부정적 영향을 주었다. 실제로 연구진이 볼리비아 현지조사를 한 결과, 미국의 USAID는 볼리비아에서 사업을 철수했으며 다른 서방 국가들의 경우에서 지원사업을 축소하게 되었다.

면담조사에 따르면, 이런 과정에서 오랫동안 외부기관들에 의해 지원받아온 교육 사업들이 부정적 영향을 받게 된 것으로 평가된다. 특히, 양자원조에 있어서 교육 분야에 대한 원조가 경제발전

및 환경변화 이슈 그리고 거버넌스의 현대화 영역 등과 같이 가장 큰 원조를 받아온 것을 고려할 때 볼리비아 교육에 부정적인 영향을 미쳤다는 것이다.

국제사회의 원조가 교육일반이나 초중등교육 분야에 집중되어 왔지만 기술 지원을 통한 후기 중등교육 및 고등교육 과정에 대한 투자도 지속되어 왔음을 고려할 때 다음 단계의 교육개혁 목표로서 생산교육은 지장을 받을 수 있다. 비록 현재 교육기조 중 가장 중요하게 언급되는 것이 직업기술교육 활성화를 통한 산업역량 강화에도 불구하고 지금까지 지원되던 직업기술교육의 재원 부족으로 인해 직업훈련이 내실 있게 진행되고 있지 못하다. 높은 중도 탈락율과 낮은 취업률 그리고 낮은 교수진의 역량으로 인한 부실한 교육과정의 문제들이 나타나고 있다. 이러한 직업기술교육 분야는 다소 정치적 중립이 가능한 요소로서 한국의 적극적인 교육협력 관계 구축이 가능할 것이다. 특히, 한국 기업의 볼리비아 현지 진출과 맞물려 경제적 협력 효과를 얻을 수도 있다.

다. 콜롬비아

1) 교육 분야 쟁점[43)]

지난 20년 동안 콜롬비아는 교육의 접촉 기회를 개선하고 내부 효율성도 마찬가지로 큰 진보를 보였다. 그러나 낮은 중등교육 이수율, 교육 기회의 불균등, 그리고 낮은 교육의 질로 인하여 콜롬비아는 여전히 많은 작업들이 남아 있다. 또는, 국제 및 지역 성능평가에서도 개선해야한다는 판단을 하고 있다.

가) 중도 탈락률 문제

아래의 〈표 Ⅲ-57〉은 2010년의 학교급별 총등록율과 순등록율(Gross and Net Enrolment Rate)을 보여주고 있다. 총등록율은 순등록율보다 훨씬 높은 것으로 나타나고 있고, 콜롬비아 교육시스템 내에서 상당한 수준의 학년 유급 경향을 보여준다. 콜롬비아 정부는 유급하는 학생들을 5%로 줄이려고 법령을 강화하였지만, 학생들이 충분히 준비가 안 된 상태에서 상위 수업들을 들으면 수업을 따라가기 힘들어 하는 것이 분명하기에 법령을 폐지하였다. 콜롬비아의 또 다른 문제점은 많은 학생들이 정해진 취학연령에 초등학교에 입학하지 않는다는 것이다.

43) WB(2007). CO (APL1) Rural Education
WB(2011). COUNTRY PARTNERSHIP STRATEGY FOR THE REPUBLIC OF COLOMBIA FOR THE PERIOD FY2012-2016

〈표 Ⅲ-57〉 2010년 콜롬비아 교육단계별 총등록률과 순등록률

교육단계	순등록률(%)	총등록률(%)
취학전단계(3세~5세, 0학년)	61.8	89.4
초등교육단계(6세~10세, 1~5학년)	89.7	117.4
중학교단계(11세~14세, 6~9학년)	70.8	103.7
고등학교단계(15세~16세, 10~11학년)	41.6	78.6
고등교육단계(17세~21세)	-	37.2

출처: OECD(2012). Reviews of National Policies for Education: Tertiary education in Colombia.

나) 중등교육 기회 확대

콜롬비아 정부는 2002년부터 주요 교육 증진 프로그램 '교육혁명(Education Revolution)'을 추진하였다. 이를 통해 전반적으로 교육기회 확대가 이루어졌으며, 특히 중등교육에서는 중학교 순취학률의 경우 2002 ~ 2009년 사이에 57.1%에서 70.5%로 증가하였고, 고등학교 취학률도 마찬가지로 29.5%에서 39.8%로 증가하였다. 다만, 이 수치를 통해 명백히 나타나는 것은, 아직도 상당수의 학생들은 여전히 중등 교육을 이수하지 못하고 있다는 것이다. 이런 현상은 주로 도시보다 농촌지역에서 더욱 발생하고 있다. 고등학교교육은 아직도 많은 농촌지역에서는 제공되지 않고 있으며, 학생들이 먼 거리를 이동해야하는 상황이다. 또한 이를 통해 콜롬비아의 고등학교 교육은 통학거리, 혹은 수업료 납부 등과 관련하여 상당수 학생의 진학 욕구를 좌절시킨 것을 짐작할 수 있다. 더구나 농촌지역은 인문계 고교보다는 실업계 고교 위주이기 때문에 많은 학생들이 대학 진학을 위한 교육을 준비하려면 도시로 나아가야 하는 문제점도 발생하였다.

콜롬비아의 학교졸업장은 Bachillerato/Diploma de Bachiller 라고 하며, 미국 고등학교 졸업장과 거의 동등하다다. 학교졸업장은 학생들의 학업성취가 만족스러울 경우, 학생의 학교에서 수여한다. 대학 및 다른 고등교육에 관심 있는 학생들은 콜롬비아의 교육 평가 연구소 (Colombian Institute for Educational Evaluation; (ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluacion de la Educacion))에서 주최하는 국가시험(SABER 11)을 11학년 때 봐야한다. 그러나 학교들은 학생의 졸업장 수여 여부를 결정할 때 국가시험 성적을 고려해서는 안 된다. 〈표 Ⅲ-57〉에서 보는 것처럼, 고등학교 총등록율은 75%가 넘는다. 11학년 졸업생 수는 2002년 414,424명에서 2009년 691,852로 7년 만에 약 67% 증가하였다 (MEN; Ministerio de Educacion Nacional, 2010). 2010년에 570,846명이 SABER 11 시험을 응시하였다. 고등학교를 졸업하고 SABER 11 시험을 응시한 학생들이 대부분 대학 등에 진학한다.

다) 교육격차 : 낮은 농촌지역의 교육의 질과 적실성(relevance)

교육의 질 문제의 심각성은 시험 결과에 의해 증명되고 있다. 2001년부터 2005년 사이의 국가수준 평가를 보면, 질이 나아지고는 있지만 속도가 지나치게 느리고 5분위 상 하위 및 상위간의 성취도에 큰 차이가 여전히 존재하고 있다. 아직도 지방지역 학교들은 도시학교들과 비교하면 모든 분야에서 더 낮은 성취도를 나타내고 있다. 특히, 콜롬비아의 낮은 교육 질은 국제적인 평가(TIMMS, LLELCE, PIRLS 등)에 의해 뚜렷하게 입증되고 있다. 지방의 낮은 교육품질의 요인들로 시대에 뒤처진 교육과정 및 교수 방법, 낮은 교사의 질, 부족한 교육자원(inputs), 고등학교 진학과 졸업에 대한 낮은 인센티브 등을 들 수 있다.

지난 수십 년간 상당한 진전에도 불구하고, 양질의 교육에 대한 기회 제공과 관련하여 불평등이 남아있다. 특히 가난한 지역들과 부유한 지역들 사이에는 중·고등학교의 평균 등록률 및 학생 성취도 수준에 뚜렷한 격차가 존재한다. 이러한 불균형은 전체적인 교육 시스템의 수행(performance)에 영향을 미친다. 1인당 GDP를 고려할 때, 콜롬비아는 PISA (OECD) 및 TIMSS 등 국제학업성취도평가에서 평균(subpar)이하의 성취도를 나타내고 있다.

콜롬비아의 PISA 결과를 보면, 수학에서 OECD 평균은 496점 이였고 콜롬비아의 평균은 381점이였고, 과학은 OECD 평균 501, 콜롬비아 평균 402 점이였다. OECD PISA에서 39점에 차이는 대략 학교교육 1년 정도 격차와 수준으로 본다는 점을 고려하면, 프랑스, 미국 등 OECD 평균 국가들의 학생들과 비교했을 때 콜롬비아 학생들은 약 2~3년 뒤떨어져 있다는 결과로 판단된다(World Bank, 2003).

라) 소외된 지역(isolated areas) 아동들을 위한 교육기회 확대

콜롬비아 교육 시스템의 주요 과제 중 하나는 경제수준이 낮은 농촌지역 국민들의 교육접근성 확대 및 교육활성화이다. 기초교육 이상의 상급학교 등록률은 다른 국가에 비해 뒤처지고 있고, 소득수준 및 인종적 배경을 고려하여 교육 범위(coverage)와 평균 수학연한을 비교하면 명확한 불평등이 존재한다. 콜롬비아의 분쟁상황은 아동 및 청소년 교육에 부정적인 영향을 미치고 있다. 분쟁이 가장 심한 농촌지역들의 난민 53%는 만 17세 이하인 아이들이다. 많은 청소년들은 불법 무장 단체에 징집되거나 지방 및 도시의 갱 조직에 가입하여 불법 활동을 하고 있다.

콜롬비아는 정치적 안정과 빠른 경제성장을 보이고 있지만, 여전히 도농간, 지역 간 격차가 심한 실정이다. 특히 해안가에 밀집한 흑인계층 또는 국내 유랑민(IDPs : Internally Displaced Persons, 이하 IDP) 인구는 총 360만 명~520만 명 수준으로 전 세계 2위를 차지하고 있는 만큼 매우 중요한 문제로 부각되고 있으며, 이들은 아주 열악한 교육환경에 처해 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 313).

UNESCO에 따르면 콜롬비아 교육의 최대 문제점은 국내 유랑민 계층 자녀 및 학교밖아동에 대한 교육기회가 크지 않아 사회문제로 비화하고 있다는 점이다. 이는 오랜 내전을 겪은 후유증이며, 학교폭력과 지역 간 불균형을 심화시키는 요인으로 부각되고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 313). 일반 학생들의 중등학교 진학률은 63%인데 비해, IDP 학생들의 중등학교 진학률은 51%이고, 고등교육 진학률은 일반학생이 33%인 반면 IDP학생들은 16.5%에 불과한 실정이다. IDP 인구의 절반이 어린이들이며, 콜롬비아 정부가 IDP 아이들에 대한 무상교육을 지원하고 있지만, 학업 성취도가 매우 낮은 것으로 파악된다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 314).

마) 프로그램과 시스템의 조정, 규제, 책무성 확보

콜롬비아 정보 시스템은 분열되고 충분하지 않은 문제가 있다. 즉, 콜롬비아 교육부의 정보 시스템을 보면, 정부의 자원을 관리하고 교육 서비스를 제공하는 모든 기관들이 포함되지 않는다.

사립학교나 교육기관(영리 및 비영리)들은 교육에서 점점 더 중요한 역할을 하고 있으므로 (유치원 약 70%, 초·중등교육기관 약 20%, 고등교육기관 약 43%), 교육 정보 시스템을 강화하기 위하여 민간 부분들의 정보를 완전히 통합하는 것을 고려하는 중이다. 또한, 다양한 정부 수준 내와 정부 간의 감독의무, 재정, 및 서비스 제공들이 조정과 책임확보 메커니즘이 취약하여 제대로 기능하지 못하고 있다. 예를 들어, 일부 기관은 서비스를 제공하며, 그 서비스에 관한 모니터링 및 평가에 대한 책임도 갖고 있어, 잘못된 인센티브들이 만들어 질 수 있는 상황이다. 결과적으로, 이러한 결함에 콜롬비아의 인간개발 분야에서, 특히 건강과 유아의 개발처럼 매우 분절된 부문들에게는 부정적인 결과를 초래할 수 도 있다.

학부모 및 지역사회 구성원들의 발언권과 지휘권을 더더욱 강화하여 학교개선 과정에 적극적인 참여를 활성 해야 한다. 책임체제를 강화하여 학부모 및 지역사회 구성원의 참여에 의해 학교 교육 시스템에 대한 평가에 투명도를 증가하여야 한다.

바) 경제성장으로 인한 기능인력 부족 현상 심화

콜롬비아 경제가 고성장을 지속하면서 산업화가 착실히 진행되고 있으나, 이를 지지하기 위한 기능 인력은 부족한 상황이다. 이를 위해 기능인력 양성 국가 마스터플랜의 구축 필요성이 증대하고 있다. 콜롬비아의 경우 대졸인력은 잉여 상태이나, 기능인력과 고급연구개발 인력은 매우 부족한 상황이다. 그러나 기능인력은 직업교육-직업훈련을 통해, 고급연구인력은 고등교육의 개혁을 통해 확보할 수 있다. 이는 체계적인 고등교육 육성정책에 기인한다. 현재 콜롬비아는 대학원 석사학위

이상 고급연구자의 절대 수가 부족한 실정이다. 산업 또는 비즈니스와의 연계가 미약하여 연구 성과가 경제발전으로 이어지지 못하고 있으며, 해외 두뇌유출 현상도 심각한 편이다. 그러므로 대학의 연구 및 교육 역량강화를 위한 경쟁요소를 도입해야 한다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 314).

사) 부족한 교육재정으로 인한 교육의 질 하락

보고타 등의 대도시에서는 학교시설의 부족으로 초·중등학교의 2부제 수업이 일반적이라고 할 수 있다. 짧은 수업시간 탓에(주 20시간 미만) 교육의 질적 하락은 물론 청소년들의 방황이 사회문제로 비화되고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 315).

또한 부족한 교육재정은 국민의 교육적 수요를 충족시키지 못하고 있다. 예컨대, ICT활용에 대한 콜롬비아의 관심과 열의는 매우 높지만, 이를 제대로 활용할 수 있는 하드웨어 인프라가 부족한 편이다. 특히 소외지역의 경우 컴퓨터 하드웨어는 물론 전력 부족 현상으로 ICT교육 인프라 확보의 어려움에 처해 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 315). 소외지역의 부족한 인프라는 지역 간 계층 간 격차를 더욱 가속시켜 사회 불안 요소가 확대될 가능성이 높은 실정이다. 더구나 전력 사업의 경우 지리적 여건으로 국가 전력망 (National Grid) 편입이 단기적으로 어렵기 때문에 마을 또는 학교 단위의 신재생 에너지를 동시에 구축해야 하는 실정이다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 315).

라. 파라과이

1) 교육 분야 쟁점

파라과이는 제Ⅱ장에서 소개한 바와 같이, 1992년 전면 개정된 헌법에 교육기회의 공평한 부여를 위하여 9년간의 기초교육을 무상의무교육으로 제공하고, 국가예산의 20%이상을 반드시 교육예산에 투입할 것을 정해두는 등 교육의 중요성을 국가의 틀로 마련하였다. 헌법에서 큰 틀의 대강을 이루고, 하위법 혹은 시행령에서 이를 구체화하는 것과 상당히 다른 접근이다. 따라서 파라과이는 국가차원에서 교육기회 확대의 중요성과 모든 이들을 위한 질 높은 교육제공을 국가차원의 책무로 여기고 있다고 볼 수 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 315).

실제 본 연구진이 현지 출장을 통해 조사한 바에 따르면, 파라과이는 1990년대 초반 이래 학교신개축, 교원양성기관 확대 및 교원 임용 수 증가, 교육비 증액, 시민사회의 교육지원 강화, 국제사회의 교육 분야 지원 확대 등으로 교육시스템의 선진화와 교육수준의 향상을 기하였다. 물론 취학 학

생 수의 증가 및 문해교육의 확대 등으로 전 국민의 교육 기간이 확대된 것은 전제된 성과였다. 뿐만 아니라 교육부의 기능 확대, 대학수의 증가 등도 괄목할만한 성과였다. 최근의 경제성장을 이끈 파라과이의 경제성장 동력으로 여겨지는 분야는 농축산, 에너지 등인데 이 분야에서의 인재 창출, 그리고 효율적 생산 체제 도입, 그리고 생산증가로 이어지도록 하는 국책연구도 이러한 성과를 뒷받침하기 위한 주요 활동으로 논의되고 있는 상황이다.

그러나 파라과이가 1989년 이전 시기동안 교육이 갖는 사회제체의 재생산과정은 아직도 건재하고 있어서 교육이 사회발전의 동력으로 여겨지기에는 상당히 큰 장애요소가 많다. 2013년 7~8월 현지 출장 조사를 통해 본 연구진이 조사한 파라과이 교육의 쟁점을 평가하면 다음과 같이 여섯가지 측면으로 분석, 소개할 수 있다.

가) 불분명한 교육계획의 수립

우선 교육개발을 바라보는 시선이 너무 추상적이라는 특징이 있다. 교육의 발전과 성과를 기대하는 것이야 그리 대단한 것은 아니기에 뭔가 구체적인 성과와 정책이 있어야 하는데, 실제 정책이라고 할 만한 것이 거의 존재하지 않고 교육부와 교육관련 정책에 대한 논의가 실질적이지 못하다. 교육뿐만 아니라 다른 분야도 마찬가지인데, 교육정책이 정치적 영향력에 따라 연속성을 가지지 못하는 경우가 거의 대부분이다. 2008년 진보적 좌파 정부가 들어서서 이전의 보수적 체제를 개편하는 과정에서 물적, 인적, 인프라 등을 대대적으로 바꾸었다.

나) 교육의 낮은 질적 수준

교육의 양적 팽창을 어느 정도 이루기는 했지만, 교육의 질 문제에 대해서는 아직 제대로 된 논의조차 이루어지고 있지 못하다. 교육의 질과 관련하여 가장 중요한 것은 수업시수 확보, 교사양성-교육-훈련의 연계, 수업기자재 확보, 연구에 기반한 교육정책 추진, 평가체제 시행 및 정책으로의 환류 적용, 고등교육기관의 질적 수준 확보, 직업기술교육에 관한 구체적인 정책 시행 등이 있다.

파라과이의 낮은 교육 수준은 교사교육과 임용의 문제로 귀결된다. 교사는 사회적으로 존경받는 직업도 아닌데다가, 국가공무원이기는 하지만 국가공무원으로서 좋은 복지혜택을 받고 있는 것도 아니기에 그다지 선호되는 직장이 아니다. 결국 똑똑한 사람들이 교사를 하려는 욕구나 열망이 거의 없는데다가, 실제 교사를 길러내는 과정이 그리 양질의 시스템이나 좋은 교육과정을 갖추고 있는 것도 아니다. 또한 공립과 사설 교사양성기관이 난립하고 제대로 된 평가시스템을 갖추지도 못한 상황에서 교사는 문제의 주요 요인으로 지목되면서도 어떻게 바꾸어 나가야 할지에 대해서는 논의가 진행되고 있을 뿐이다.

다) 사회경제적 배경에 따른 교육 격차

사회경제적 계층별로 교육기회 및 교육 질적 격차가 매우 심각하다. 이와 관련하여 공립과 사립학교 간의 격차를 논하지 않을 수 없을 것이다. 9:1의 비중으로 공립학교의 비중이 높은 것이 사실이지만, 10%에 불과한 사립학교 졸업생들이 국가의 공적, 사적영역에서 두루 활동을 펼치고 이러한 결과를 당연하게 여기는 현실은 학교교육의 개발과 개혁을 논의하는데 불편한 진실이라 할 수 있다. 실제로 현지 전문가들과의 면담 조사에 따르면, '어느 학교에서 대통령을 몇 명 배출했는가?', '어느 학교에서 어떤 교육과정을 차별적으로 가르치고 있는가?', '이번 올림피아드에서 선발된 아이들은 어느 학교 출신들인가?' 등의 질문들에 대한 답은 대부분 사립학교로 귀결된다.

라) 지역 간 교육 격차

지역 간 격차가 크다는 점도 파라과이 교육체제의 주요 특징이다. 다른 국가와 마찬가지로 도시화가 점차 증가하고 있는 파라과이에서 지방의 개발 인프라가 부족한 지역에 어떻게 수준 높은 교육을 제공할 것인가에 관해 논의가 이루어지지 않고 있다. 수도인 아순시온 및 주요도시의 외곽을 나가면 당장 포장도로의 비중이 크지 않으며, 뿐만 아니라 거의 대농장을 중심으로 지역경제가 형성되어 있다. 그렇기 때문에 지역별로 특성화된 산업지형이라든지, 지역적 특색을 이루는 지리적 특성을 찾아보기도 어려운 상황이다. 여전히 원주민들의 전통적 삶의 양식이 지방에 강하게 남아있고, 스페인어보다는 과라니어를 주로 사용하는 상황에서 교육기회의 확대가 제대로 이행되고 있는지에 대해서조차 의문을 갖게 하는 상황이다.

마) 비효율적인 교육행정시스템

교육정책의 형성 및 이행과정은 경직된 행정관료에 의해 효율성 및 효과성이 낮다. 교육부의 경우 위로부터의 관료제적 성격이 강하며, 1,000여명의 공무원이 40여개의 서로 다른 건물에 배치되어 일하고 있을 만큼 소통이 부족하고, 효율성이 낮은 업무환경에 처해 있다. 더욱이 정치적 색채가 짙은 인물들 중심으로 교육 관료가 형성되어 있어 일에 대한 전문성보다는 '연줄'을 중심으로 한 동지-협력관계가 관료로 임용되는데 우선시하고 있다.

공립학교의 열악성에 대해서 공감하면서도 당장 어떻게 해야 할 것인가에 관한 국가차원의 비전, 미션, 발전계획, 방안, 전략, 우선순위 등을 적시하고 있지 못하다. 이에 관한 일부 문서들이 존재하지만, 정치변화에 따라 이전 문서나 논의 자체가 부정되고 다시 쓰이는 상황에서 신뢰 혹은 연계성을 이야기할만한 확신을 갖기 어렵기 때문이다.

바) 중앙집권적인 교육체제

여전히 관리 감독 우선의 교육시스템으로 인하여 학교의 자율성이라는 것이 보장되지 않고, 공무원들의 주체적 정책형성 및 정책이행에 관한 책무 가이드라인이라는 것도 마련되어 있지 않다. 오후 3~4시가 되면 퇴근하는 일상적 풍경도 이와 연관되어 있어 보이는데, 부정부패와 보신주의적 행태가 교육계에도 만연하다고 보아야 한다.

이러한 중앙집권적 교육체제는 학부모와 학생들에게 학교와 교육이 중요하다는 것을 뒷받침할 수 있는 열정 부족하기 때문일 수 있다. 많은 국민들이 여전히 학교와 교육에 대해 열망하고 있고, 교육이 자신들의 미래와 개인적 발전에 중요한 역할을 할 것이라고 기대한다는 조사결과가 있기는 하지만(Lafuente, 2012), 사회구조적인 측면에서 연계해보면, 누구도 교육을 통해서 사회적 지위상승이나 성공을 보장할 수 있다는 확신을 갖게 하지 못하고 있다는 점, 이를 국민들이 잘 알고 있다는 사실에서 조사결과는 그 의미가 퇴색된다.

마. 페루

1) 교육 분야 쟁점

가) 교육의 질 향상

페루는 초등교육기회의 확대라는 정책목표를 달성하였으며 중등교육 과정에서 교육기회를 확대하기 위한 정책을 시행하고 있다. 비록, 지역 및 사회경제적 배경에 따른 교육격차가 존재하지만 적어도 초등교육과정에서의 교육기회는 보장되고 있다. 하지만, 이러한 형식적 교육기회의 보장 이외에 교육의 질적 수준은 나아지고 있지 않다. 중남미 국가들을 대상으로 UNESCO의 Laboratory for Assessment of the Quality of Education (LLECE)가 시행한 지역학력 비교 평가인 the Second

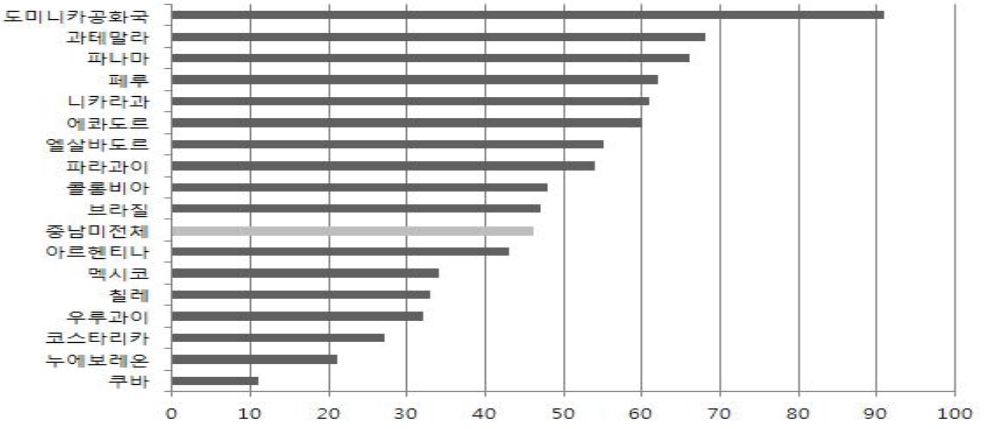
〈표 Ⅲ-58 〉 중남미 국가들의 SERVE 평가 결과

구분	쿠바	칠레	콜롬비아	파라과이	페루	과테말라
3학년 수학 평균 (2006)	648	529	499	486	474	457
3학년 읽기 평균 (2006)	627	562	511	469	474	447
6학년 수학 평균 (2006)	637	517	493	468	490	456
6학년 읽기 평균 (2006)	596	546	515	455	476	451

출처: PREAL(2009). How much are Latin American children learning? Highlights from the second regional student achievement(SERCE).

Regional Comparative and Explanatory Study(SERVE)에 따르면 페루의 성취수준은 중남미 국가에서도 가장 낮은 수준이다. 또한 중남미 국가 간의 학업성취도를 평가한 SERVE 평가에서 페루는 낮은 점수를 받고 있다. 특히, 3학년의 수학과 읽기 성적은 6학년의 수학과 읽기 성적에 비해 다소 낮은 수준을 보이고 있다.

특히, 낮은 학업성취 수준을 보이는 학생들의 비율이 얼마나 많은 지를 보여주는 다음의 그림을 통해 페루의 교육 시스템이 학생들의 기초학력수준을 보장해주고 있지 못하다는 사실을 알 수 있다. 이러한 뒤떨어진 교육의 질을 어떻게 높일 것인지는 페루에 대한 교육개발협력을 추진함에 있어 가장 중요한 쟁점이 된다.



[그림 Ⅲ-21] 3학년 학생 중 수학 과목에서 가장 낮은 성취 수준을 보이는 비율

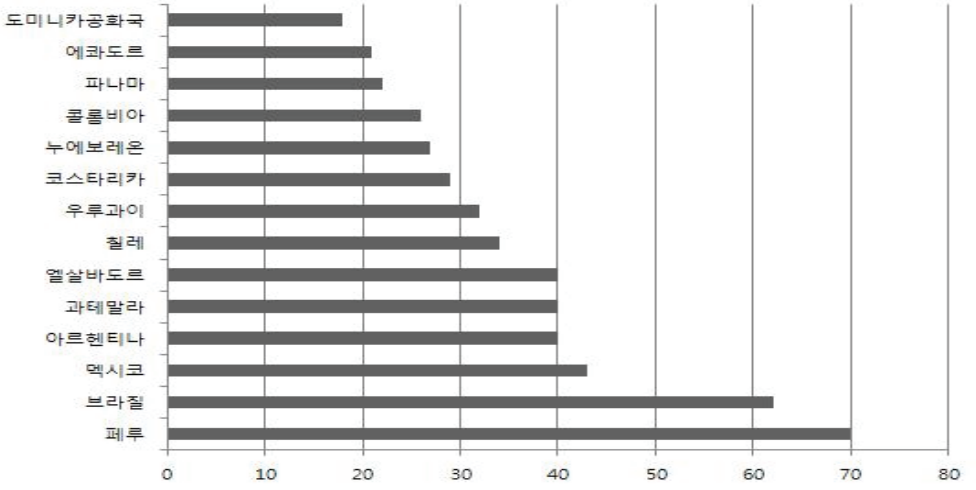
출처: PREAL(2009). How much are Latin American children learning? Highlights from the second regional student achievement(SERCE).

나) 지역에 따른 교육격차

페루의 경우 인구의 약 14%가 원주민으로 구성되어 있으며 43개의 다른 부족이 존재한다. 이를 위해 페루 정부는 이중언어 정책을 사용하여 스페인어 외 원주민 언어를 공식언어로 지정하여 학교에서 교육받을 수 있도록 배려하고 있다. 특히, 페루의 아마존 근접지역 학생들의 교육기회 확대를 위해 페루 정부와 외국의 공여국들 및 국제기구들이 지속적인 지원을 해오고 있다. 하지만, 다른 중남미 국가들과 마찬가지로 학생이 어떤 지역에 있느냐에 따라 그들이 받은 교육의 수준이 다르고 그로 인해 교육의 결과에서 큰 차이가 난다. 특히, 거주지역이 도시인지 시골지역인지에 따라 학업성취도에서 큰 격차를 보이고 있다.

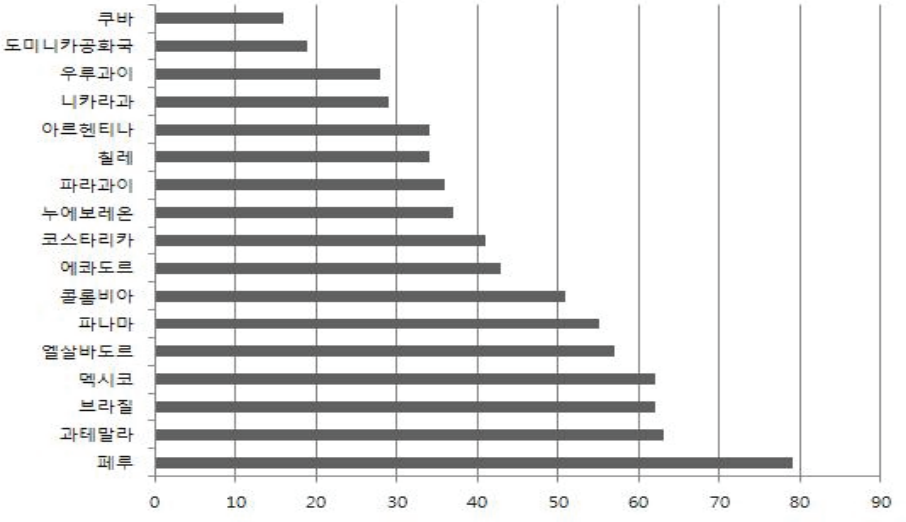
중남미 지역의 성취도평가인 SERVE 결과에 따르면 도시지역 학생들의 학업성취도와 시골지역

학생들의 학업성취도를 비교 했을 때, 가장 크게 차이를 보이는 국가가 페루이다(다음의 [그림 Ⅲ-22]와 [그림 Ⅲ-23] 참조). 이러한 지역에 따른 교육격차는 6학년의 수학과 읽기 과목 성적에서도 드러나는 데 전반적인 교육의 질 문제와 더불어 이렇듯 계층간에 나타나는 교육격차 역시 큰 문제이다.



[그림 Ⅲ-22] 도시지역과 시골지역 학생의 학업성취도 격차(수학): 2006년 3학년 학생의 평가결과

출처: PREAL(2009). How much are Latin American children learning? Highlights from the second regional student achievement(SERCE).



[그림 Ⅲ-23] 도시지역과 시골지역 학생의 학업성취도 격차(읽기): 2006년 3학년 학생의 평가결과

출처: PREAL(2009). How much are Latin American children learning? Highlights from the second regional student achievement(SERCE).

Ⅳ

선진공여국 및 국제·권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특성

1. 선진공여국의 대 중남미 교육개발협력 현황
2. 국제기구 및 중남미 권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황
3. 선진공여국 및 국제권역기구의 대 중남미 교육개발협력 특성 및 시사점
4. 한국의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특징

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅳ 선진공여국 및 국제·권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특성

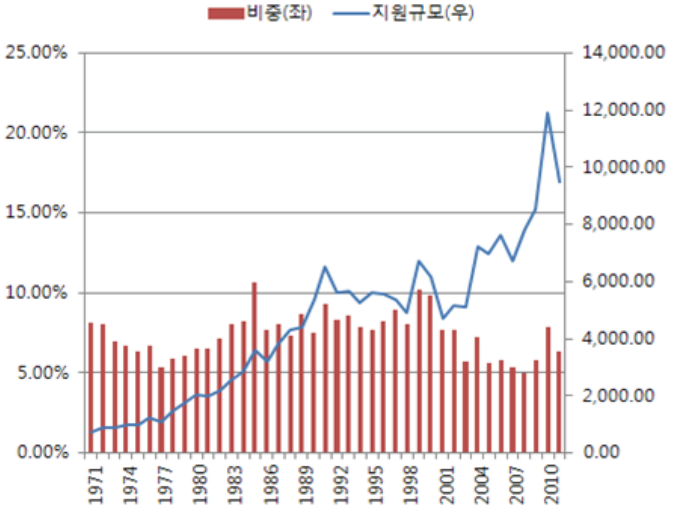
1 선진공여국의 대 중남미 교육개발협력 현황

가. 선진공여국 및 공여기관의 대 중남미 교육개발협력

1) 개관

1970년대 이래로 중남미 지역에 지원된 ODA 지원규모의 비중은 다음의 그림에서 나타나듯이 5%에서 10%이내의 규모를 차지하고 있다. 하지만, 2000년대 이후에는 그 규모가 차츰 감소하여 5~7% 내외의 비중을 차지하고 있다.

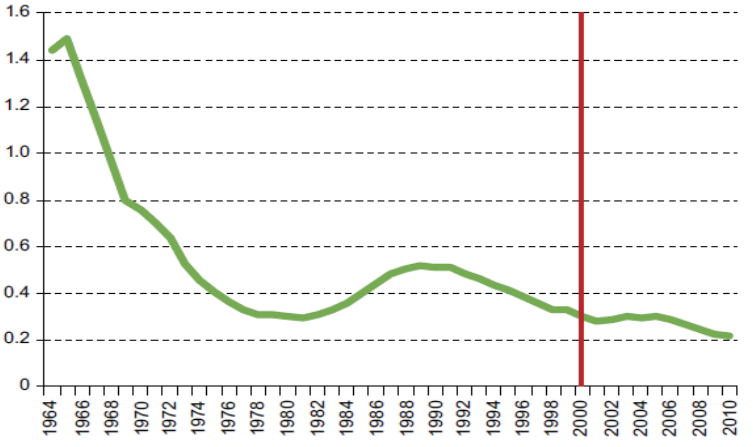
(단위: 백만 달러, %)



[그림 Ⅳ-1] 대중남미 ODA 및 비중 추이

출처: OECD(2012). http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=CRS1에서 2013.08.06. 인출

주요 공여국과 다자 기구들의 중남미 ODA가 중남미 국가들의 GNI에 비추어볼 때 차지하는 비중은 1960년대 이래로 지속적으로 감소해왔다. 다음의 [그림 Ⅳ-2]에서 나타나듯이 1965년의 경우 중남미 GNI의 1.5% 수준의 금액이 ODA로 지원된 반면 2010년도에는 대략 GNI의 0.2% 정도가 ODA로 중남미 지역에 활용되고 있다.



[그림 Ⅳ-2] 중남미 국가들의 GNI에 비추어본 ODA 지원 비중: 1964~2010년

출처: ECLAC(2012). Middle-income countries: A structural-gap approach

다음의 〈표 Ⅳ-1〉에서 보는 바와 같이 중남미 국가에 대한 주요 공여국의 최근 지원현황을 보면 2011년도 기준으로 중남미에 대한 최대 지원국은 미국으로 전체 중남미 ODA 예산의 35.77%를 차지하고 있다. 그 뒤로는 독일과 프랑스, 스페인 순으로 ODA 지원 금액이 많은데 전체 ODA 예산의 10%내외를 중남미 지역에 투자하는 다른 국가와는 달리 스페인의 경우 전체 국가 ODA 예산의 34.24%를 투자하고 있다는 점이 특이하다. 한국의 경우 여덟 번째로 많은 ODA 지원을 시행하고 있으며 2008년 이래로 매년 그 지원 금액을 급격히 증가시키고 있다.

〈표 Ⅳ-1〉 대중남미 ODA 10대 공여국

(단위: 백만 달러, %)

2011년 순위	국가	2008	2009	2010	2011	2011년 전체 ODA 중 중남미 비중	중남미 전체 ODA에서의 비중
1	미국	2,439.47	2,541.30	4,021.49	3,014.68	10.12	35.77
2	독일	975.45	1,196.26	1,150.16	1,516.63	12.12	14.40
3	프랑스	289.66	342.50	852.07	1,167.76	12.69	7.89
4	스페인	1,891.62	1,566.95	1,636.61	906.38	34.24	17.87
5	캐나다	612.63	476.24	948.51	621.96	14.51	7.92
6	일본	368.12	604.33	989.04	570.77	3.69	7.54
7	노르웨이	116.39	148.54	617.83	346.61	9.27	3.66
8	한국	45.71	112.13	126.42	210.58	12.97	1.47
9	스위스	137.30	117.94	167.83	190.62	7.00	1.83
10	벨기에	128.33	124.58	132.39	168.21	8.72	1.65
	기타	0.00	0.00	0.00	0.00	2.81	0.00
	총계	7,004.70	7,230.77	10,642.35	8,714.19	8.76	100.00

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1) 검색일 2013.09.26.

다음으로 ODA를 지원하는 다자기관인 주요 국제기구의 중남미 ODA 지출을 살펴보면 2011년 기준 IDB Sp. Fund가 가장 큰 금액을 지원하고 있으며 그 다음으로 EU Institutions와 IDA가 그 뒤를 따르고 있다(〈표 Ⅳ-2〉 참조).

〈표 Ⅳ-2〉 대중남미 ODA 10대 공여 다자기구

(단위: 백만 달러, %)

순위	기관	2008	2009	2010	2011	평균	비중
1	IDB Sp.Fund	158.95	589.82	1,970.21	1,687.93	1,101.73	32.18
2	EU Institutions	925.80	1,194.37	1,236.43	1,319.12	1,168.93	34.14
3	IDA	325.50	142.85	375.75	680.12	381.06	11.13
4	Global Fund	105.17	421.41	158.12	193.76	219.61	6.41
5	GEF	117.81	148.92	125.13	92.82	121.17	3.54
6	IFAD	7.87	17.09	18.00	45.78	22.19	0.65
7	OFID	..	137.80	228.65	45.45	137.30	4.01
8	IMF (Concessional Trust Funds)	87.71	131.53	150.02	41.74	102.75	3.00
9	WHO	..	41.57	37.56	38.88	39.34	1.15
10	UNFPA	28.97	34.14	38.72	32.61	33.61	0.98
	기타	73.12	80.00	111.08	119.94	96.03	2.80
	총계	1,830.89	2,939.50	4,449.66	4,298.15	3,423.71	100.00

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1) 검색일 2013.9.26.

이러한 ODA 지원들이 중남미의 어느 국가를 대상으로 하는지를 살펴보면 〈표 Ⅳ-3〉과 같다. 2011년 기준으로 대지진의 영향을 받은 아이티가 가장 많은 지원을 받고 있으며 브라질, 볼리비아, 멕시코 순으로 지원을 받고 있다. 2008년부터 2011년까지의 동향을 살펴보면 아이티의 경우 2010년도에 ODA 지원이 급증한 후 다소 지원이 줄어들고 있으며 브라질이나 볼리비아의 경우 ODA 지원의 규모가 점차 커지고 있다.

〈표 Ⅳ-3〉 대중남미 ODA 10대 수원국

(단위: 백만 달러, %)

2011년 순위	국가	2008	2009	2010	2011	평균	비중
1	아이티	935.59	1,482.77	3,655.37	2,581.98	2,163.93	17.04
2	브라질	409.10	668.65	1,035.33	1,207.28	830.09	6.54
3	볼리비아	578.77	807.40	915.96	1,001.73	825.97	6.51
4	멕시코	246.13	621.43	1,176.54	998.83	760.73	5.99
5	콜롬비아	1,220.48	1,152.83	1,263.04	835.19	1,117.88	8.80
6	온두라스	588.91	324.33	864.82	649.54	606.90	4.78
7	북중미지역	254.12	340.93	472.18	569.18	409.10	3.22
8	페루	628.05	861.29	770.45	568.91	707.17	5.57
9	니카라과	719.02	586.15	724.72	551.99	645.47	5.08
10	과테말라	532.22	492.98	537.52	373.88	484.15	3.81
	기타	3,612.87	3,848.61	4,787.89	4,329.45	4,144.71	32.65
	총계	9,725.26	11,187.37	16,203.83	13,667.96	12,696.10	100.00

출처: OECD CRS 확정통계 2011 http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1 검색일2013.9.26.

주요 선진국들의 중남미에 대한 교육 분야 ODA 현황을 살펴보면 2011년 기준으로 약 9억 3천만 달러가 교육 분야에 지출되었으며 그 형태는 대부분이 무상으로 이루어졌다(〈표 Ⅳ-4〉 참조).

〈표 Ⅳ-4〉 선진국의 중남미 연구대상국에 대한 교육분야 ODA 현황

(단위: 백만 달러)

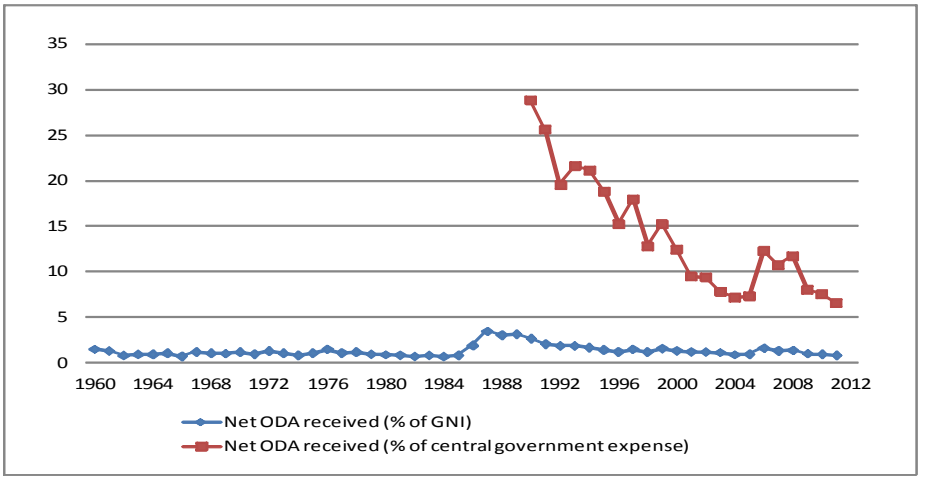
관련지표 / 국가	총지출			유상			무상		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
중·남미 전체	850.275	1054.689	935.876	31.5	39.72	52.971	818.775	1014.969	882.801

출처: OECD. CRS확정통계 2011 http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1). (검색일 2013. 8. 20.)

나. 과테말라

1) 개관

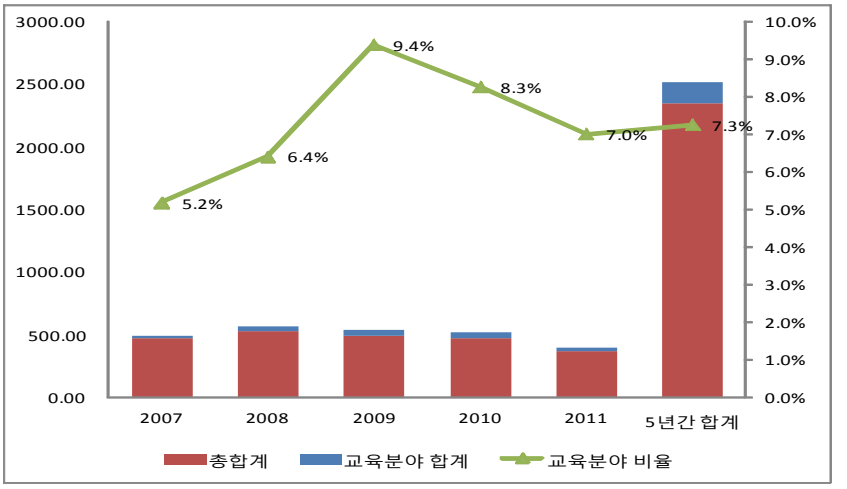
국제사회가 과테말라를 지원하는 ODA 규모는 1987년 이후로 점차 감소하고 있으며, 과테말라 GNI의 약 0.9% 정도를 차지하고 있다. 중앙정부의 지출에서 ODA가 차지하는 비율도 계속 감소하여 2011년 현재 약 6.6% 수준에 불과하다.



[그림 Ⅳ-3] 과테말라 국민총소득 및 중앙정부지출 대비 ODA 비율 1960~2012

출처: World Bank data (http://data.worldbank.org/country/guatemala)

다음의 [그림 Ⅳ-4]에서 보는 바와 같이, 최근 5년 동안(2007~2011) 과테말라에 대한 국제사회의 ODA 지원 총액은 2,351.77백만 달러이고, 모든 사업은 무상원조 사업으로 진행되었다. 그리고 이 중에서 교육 분야에 대한 ODA 지원액은 170.84백만 달러로 전체 ODA 지원액의 약 7.3%를 차지한다. 과테말라에 대한 ODA 지원 총액은 2008년 532.22백만 달러에서 2011년 373.88백만 달러로 지속적으로 감소하는 추세이며, 교육 분야 지원액은 2009년 전체 지원액의 9.4%까지 증가했지만, 2010년부터 감소하여 2011년 현재 26.22백만 달러로 약 7%를 차지한다.



[그림 Ⅳ-4] 최근 5년간 국제사회의 과테말라 지원규모

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364)

다음의 〈표 Ⅳ-5〉에서 보는 바와 같이 2011년 ODA 지원 규모를 기준으로 볼 때, 과테말라에 대한 ODA 최대 지원국은 미국(143.58백만 달러)이고, 그 뒤를 스페인(44.4백만 달러), 스웨덴(23.72백만 달러), EU(22.94백만 달러), 일본(13.55백만 달러)이 따르고 있으며, 한국은 1.81백만 달러로 21번째이다. 그리고 최근 5년간의 합계로 보면, 최대 지원국은 스페인으로 735.22백만 달러를 지원했고, 그 뒤를 미국(615.45백만 달러)과 EU(152.56백만 달러), 스웨덴(107.49백만 달러), 네덜란드(96.85백만 달러)가 따르고 있으며, 한국은 22.25백만 달러로 14번째로 많은 금액을 지원하고 있다.

〈표 Ⅳ-5〉 과테말라의 주요공여국과 기관의 원조규모*

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	미국	78.429	105.967	133.065	154.409	143.578
	2	스페인	247.654	252.496	96.467	94.208	44.401
	3	스웨덴	4.036	23.131	29.740	26.866	23.721
	기타	한국	4.002	5.829	3.924	6.686	1.809
다자기관	1	Global Fund**	40.730	–	–	5.324	41.150
	2	EU	20.041	11.746	61.168	36.659	22.942

출처: OECD CRS 확정 통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* 승인액 기준
** the Global Fund : the Global Fund to Fight AiDS, tuberculosis and Malaria

다음으로 최근 5년 동안의 과테말라에 대한 교육 분야 지원 규모를 살펴보면, 스페인이 53.44백만 달러로 가장 많으며, 이는 전체의 약 32.3%를 차지한다. 그리고 그 다음으로 독일이 28.14백만 달러(16.5%), 미국 24.56백만 달러(14.37%), 오스트리아 24.16백만 달러(14.14%), 프랑스 9.3백만 달러(5.44%), 일본 8.83백만 달러(5.17%), 한국 6.04백만 달러(3.54%)의 순이다. 특히 전체 ODA 지원 규모가 10백만 달러를 넘는 국가 중에서, 오스트리아(77.59%)와 프랑스(56.37%)의 경우 과테말라에 대한 교육 분야 ODA의 비중이 50% 이상으로 매우 높다는 점이 특징적이다. 그리고 독일(34.25%)과 한국(27.16%)도 자국의 과테말라에 대한 ODA 지원 규모에서 교육 분야가 차지하는 비중이 높다(〈표 Ⅳ-6〉 참조).

〈표 Ⅳ-6〉 최근 5년간 과테말라에 대한 국제사회의 교육분야 지원 규모

(단위: 백만 달러, 승인액 기준)

구분	교육일반	기초교육	중등교육	고등교육	합계	비율*
스페인	34.30	7.48	8.23	3.43	53.44	7.3%
독일	20.79	2.19	0.06	5.10	28.14	34.2%
미국	–	22.15	–	2.41	24.56	4.0%
오스트리아	5.24	8.80	4.52	5.60	24.16	77.6%
프랑스	0.01	4.02	3.33	1.94	9.30	56.4%
일본	2.91	4.84	0.83	0.24	8.83	11.1%
한국	3.65	0.24	0.70	1.45	6.04	27.2%
벨기에	0.07	2.04	2.98	0.06	5.15	24.3%
이탈리아	1.94	0.51	0.72	0.50	3.67	9.4%
노르웨이	0.63	1.62	0.47	0.60	3.32	7.0%
덴마크	1.21	0.56	–	–	1.77	32.7%
캐나다	0.97	0.61	0.00	0.00	1.58	3.0%
UNICEF	0.04	0.24	–	–	0.28	5.2%
뉴질랜드	–	–	–	0.21	0.21	20.5%
핀란드	0.07	0.08	–	–	0.15	1.9%
영국	–	–	–	0.12	0.12	5.1%
아일랜드	0.03	0.05	0.03	–	0.11	1.2%
IDB Sp.Fund	0.01	–	–	–	0.01	0.0%
네덜란드	–	–	–	0.00	0.00	–
EU Institutions	–	0.00	0.00	–	0.00	–
체코	–	–	–	0.00	0.00	–
호주	–	0.00	–	–	0.00	–
스웨덴	0.00	–	–	–	0.00	–
합계	71.88	55.42	21.88	21.66	170.84	–
비율(%)	42.1%	32.4%	12.8%	12.7%	100.0	–

출처 : OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364)
주: 1) 항목은 있으나 지원액이 0.00인 것은 승인액은 없지만, 순지출액이 존재하는 경우임.
2) *비율은 전체 ODA 규모 대비 교육분야 ODA 지원 비율임

교육 분야의 세부영역별로 살펴보면, 교육일반 분야에 대한 지원액이 71.88백만 달러로 가장 많으며 전체 교육 분야 지원액의 약 42.1%를 차지한다. 그 다음으로 기초교육 분야에 대한 지원이 55.42백만 달러로 32.4%를 차지하고, 중등교육과 고등교육이 각각 21.88백만 달러(12.8%), 21.66백만 달러(12.7%)로 비슷한 비중을 차지하고 있다. 국가별로 살펴보면, 스페인(64.18%)과 독일(73.88%)의 대 과테말라 교육 분야 ODA 지원액은 교육일반 분야에 집중되어 있고, 미국은 전체 ODA의 약 90%가 기초교육 분야에 집중되어 있다는 점이 특징적이다.

2) 미국의 대 과테말라 교육개발협력 현황

미국의 과테말라 교육지원은 국가 수준의 협력 원칙과 전략, 그리고 다른 공여기관 간의 협력을 통해서 마련한 개발협력전략(The Guatemala Country Development Cooperation Strategy, CDCS)에 기초해서 이루어진다(USAID, 2012). 2012년 발표된 과테말라 개발협력전략에 따르면, 미국은 "서부 산악지대의 사회경제적 개발과 천연자원의 지속적인 관리 보장"을 목표로 제시하고, 세 가지 개발목표(Development Objective, DO)를 제시하였다. 이러한 협력전략에서 드러나는 특징은 과테말라에 대한 지원에 있어서 몇 가지 중점분야와 지역을 정해서 이들을 통합적으로 지원하겠다는 점이다. 그리고 교육은 두 번째 개발목표인 "서부 산악지대의 경제 성장과 사회발전 수준의 향상"을 위한 하위 세 개 영역 중 하나로 "교육의 질과 접근성 향상"에 초점을 맞추고 있다.

1990년대 USAID의 지원은 장기간의 내전으로 고통 받은 원주민, 여성, 아동 등 취약계층에 대한 교육의 질, 교육기회, 효율성, 형평성에 초점을 맞추고 이루어졌으며, 특히 다문화와 성평등을 강조하였다(USAID, 2009: 3). 그리고 이를 위해서 "1) 키체 지역에서 다문화 이중언어교육 접근성 제고, 2) 농촌지역공동체에 대한 교육서비스 확대, 3) 성평등과 다문화 쟁점을 고려한 정책 개발"의 세 가지 프로젝트로 추진하였다. 과테말라의 초등교육 기회 확대를 위한 노력의 결과, 초등학교 취학률은 100%를 훨씬 넘어섰으며, 학령 아동 중에서 취학자 비율을 계산한 순취학률도 2009년 98.7%에 도달했다. 또한 초등교육 취학에 있어서 성별 격차도 크게 개선되었다. 이에 따라 과테말라의 국내적인 관심은 초등교육 이수율과 중등 및 고등교육에 대한 접근성 향상에 초점을 맞추게 되었다. 그러나 취학 기회의 성별 격차는 줄어들었지만, 여전히 지역별 격차가 존재하며, 게다가 성별 격차는 농촌 지역에서 더 크게 나타났다.

따라서 USAID는 서부 산악지역의 개발에 있어서 학교 밖 청소년들의 교육접근성 확보와 문해율 향상을 지원한다. 문해교육 지원은 학생들의 읽기능력 향상을 궁극적인 목표로 하며, 기초교육의 질을 향상시키는 방안에 초점을 맞추고 있다. 그리고 초등학교 졸업 후, 언젠가 중등학교로 진학하는 학생 수를 증가시키기 위해서, 학교 밖 아이들을 위한 대안교육 프로그램을 지원할 계획이다. 또

한 후기 중등교육의 다양화 과정과 같이 현재의 유연한 교육시스템을 강화하여 중등교육에 대한 접근성을 향상시키고자 한다.

3) 독일의 대 과테말라 교육개발협력 현황

독일개발협력기구(Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, GIZ) 과테말라 사무소의 사업은 독일 정부의 대외원조 정책과 전략에 기초하고 있으며, 교육 분야 사업도 본부의 전략에 기초하여 추진하고 있다. GIZ 과테말라 사무소는 현재 "생활과 고용을 위한 교육(Education for life and employment)"을 주요한 교육 분야 협력 전략으로 제시하고 있으며, 특히 중등수준에서의 직업교육훈련에 초점을 맞추고 있다.

GIZ 관계자에 따르면, GIZ 과테말라 사무소의 주요한 협력 파트너는 과테말라 교육부이고, 모든 개발협력사업의 협약 체결은 중앙정부 부처와 하고 있다. 그러나 사업의 발굴과 수행은 중앙 정부 외에도 지방정부 및 단위 학교 등 현장과의 협력을 강조하고 있으며, 이를 토대로 한 상향식 사업 추진을 지향하고 있다. 그러나 사업 수행을 위한 협약 체결의 당사자는 GIZ 본부와 과테말라 중앙정부이며, 매 2년 마다 협의를 통해서 갱신하고 있음을 강조했다.[44)]

또한 GIZ는 정부부처 외에도 다른 공여기관이나 국제기구, 그리고 시민사회단체와 긴밀하게 협력하고 있다. 예를 들어, GIZ 과테말라 사무소 주도로 교육분야 지원기관 간 회의를 월 1회 개최하고 있으며, 여기에는 GIZ, UNESCO, ACIED, USAID, JICA, IDB, EU의 교육 분야 사업 담당자가 참석하고 있다. 그리고 이와 함께 USAID 주도로 중등교육 특별위원회도 운영하고 있다. 또한 GIZ는 다양한 NGO, 대학, 종교단체 등 시민사회와 협력하고 있으며, 전체 예산의 약 20% 정도는 시민사회와의 협력 사업에 활용하고 있다고 밝혔다.

GIZ의 교육 분야 사업 현황을 살펴보면, GIZ는 1990년대 중반 이중언어 교육 담당 교사 양성 프로젝트(Proyecto de Educacion Maya Bilingue Intercultural, PEMBI)를 시작으로 과테말라의 교육발전을 위한 다양한 협력사업을 추진하고 있다. 특히 1996년 과테말라의 내전이 끝나고 평화협정이 체결된 이후에, GIZ는 평화교육과 교육행정 영역의 지원 사업을 신규 추진하는 등 과테말라에 대한 교육 분야 협력을 증가시켰다. 그리고 2005년부터는 GIZ 과테말라 사무소의 대표적인 교육 분야 협력 사업인 "교육의 질 개선사업(Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, PACE)"을 시작하였다(GIZ, 2011). PACE 사업은 "교육행정, 이중언어교육, 지방 중등학교 지원, 그리고 급식 지원"의 네 가지 영역으로 구성되어 있으며, 과테말라에서 가장 낙후된 서부 산악지역인 Alta

44) GIZ 과테말라 사무소 교육전문가 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

Verapaz, Baja Verapaz, Huehuetenango, Quiche의 네 개 지역에서 사업을 추진하고 있다. GIZ 과테말라 사무소는 2005년부터 4년 주기로 사업을 추진해 왔으며, 2013년 현재 3단계 사업이 진행 중이다. PACE 3 단계 사업의 예산은 970만 유로(약 140억 원)이고, 스페인의 카탈루냐 정부에서 70만 유로(약 10억 원)를 공동 출자하고 있다. 그리고 2005년부터 현재까지 PACE 사업의 총 예산은 약 1,500만 유로(약 210억 원)에 달하고 있다(GIZ, 2013).

GIZ 본부의 교육 분야 협력 전략이 중등교육 단계에 맞추어져 있고, 과테말라의 기초교육 분야 지표가 개선됨에 따라서, GIZ 과테말라 사무소도 사업의 초점을 중등교육으로 이동 중에 있다. 이러한 맥락에서 GIZ는 2013년 7월부터 2016년 6월까지 4년 계획으로 500만 유로 (약 70억 원) 규모의 과테말라 중등교육 지원 사업을 시작하였다(GIZ, 2013). "생활과 고용을 위한 교육(Educacion para la Vida y el Trabajo, EDUVIDA)"이라는 이름의 프로그램은 "교육행정, 교육과정 개발, 교사 훈련 및 역량 개발"의 세 가지 영역에 대한 지원을 통해서, 전기 중등교육과 후기 중등교육을 모두 포괄한 과테말라 중등교육의 전반적인 질 개선을 목적으로 하고 있다. 그리고 1단계 사업 종료 후에는 4년 간 500만 유로 규모의 2단계 사업을 계획하고 있다.

다. 볼리비아

1) 개관

볼리비아 정부는 자원수출이 증가함에 따라 재정수입 확보가 용이해져 국제 원조에 대한 의존도를 점차 감소하기 위해 노력하고 있다. 또한 그 과정에서 전통 공여국인 서방국가들과의 관계가 소원해진 상태이다. 볼리비아 정부는 원조 효과성 제고를 위해 2006년 12월 '볼리비아의 개발을 위한 파트너 그룹(GRuS: Grupo de Socios para Desarrollo de Bolivia, 이하 GRuS)'을 구성해 공여국 간의 중복 원조를 피하고 국가개발계획(PND)과 효과적으로 연계하려고 노력하고 있다.[45]

GRuS는 볼리비아 원조기관간의 공식협의체로 16개 양자공여국과 7개 다자간 협력기구가 참여하고 있다. 협의체는 유럽국가 주도로 진행되고 있으며, 한국은 2011년 가입하여 활동 중이다. 공여국 및 공여기관 간 중복성을 최소화하고, 원조 효과성을 제고하기 위한 방안을 논의하고 있으며, 특정 사업에 대한 공동출자(co-financing) 방안도 협의하고 있다. 회원국 중 3개국이 6개월을 주기로 의장을 맡아 볼리비아 정부와 기타 회원국가의 협력 체제를 구축해 운영한다. 이들은 14개 소그룹을 구성하여 회원국별로 부여된 분야에서 활동을 하게 되는데, 교육 분야의 경우 2011년까지 일본

45) Workshop on Lessons Learned from the conduct f the Evaluation of the Paris Declaration: Partner Country Perspective Case: Bolivia, Jaime A. Garron Bozo, Chief, Financing Negotiations, Ministry of Development Planning – Bolivia

(JICA)이 회원국으로 참여한 바 있다.[46] 2011년에 발표된 '분야별 원조 분담 2011-2015' 에서 양자 원조를 담당한 공여국들의 분담내역은 다음과 같다.

교육 분야의 경우 2011~2015년의 중점 원조 분야로 선정되어 네덜란드 일본, 프랑스, 스웨덴, 벨기에, 덴마크, 캐나다, 스페인, 스위스에서 지원을 진행하고 있다. 이들 공여국은 원조 효과성 증진을 위해 섹터별 접근(SWAPs: Sector-Wide Approaches)방식으로 교육 분야 원조를 진행하고 있다. 특히 볼리비아 교육부의 교육 방침과 연계해 원조를 진행하고 있는데, 볼리비아 교육부는 "교육전략: 2004-2008 (Strategy for Education 2004~2008)"라는 기본계획을 수립하고 그 하부 실천전략으로 "Pluri-annual Plan of Action"이라는 연동계획을 운용하고 있다. 이 계획 하에서는 7개 분야의 교육목표 달성을 위해 보편적 교육의 양적확대에서 질적 심화를 달성하기 위해 노력하고 있다.

그런데 2013년부터 이들 공여국가의 지원이 줄어들기 시작했다. 특히 미국과의 관계 악화로 미국 공여기구인 USAID가 프로그램을 축소하고 볼리비아 주재 USAID 사무소가 폐쇄되는 등 향후 원조 수원에 상당한 차질을 빚을 것으로 예상되고 있다. 교육 분야 원조가 상대적으로 활발한 스페인과 GRuS의 교육 분야 소그룹 회원국이며 아시아의 대표 공여국인 일본의 교육개발협력 현황은 다음과 같다.

2) 스페인의 대 볼리비아 교육개발협력 현황

스페인은 교육 분야에서 점차 두각을 나타내는 공여국 중 하나이다. 볼리비아의 경우 스페인의 포괄적 협력국(Broad Partnership)으로 지난 22년간 스페인으로부터 원조를 받은 역사가 있다. 스페인의 포괄적 협력국은 장기적 관점에서 높은 수준의 원조가 진행된다. 스페인은 지난 2010년 11월 볼리비아를 대상으로 국가 협력 프레임워크(Country Partnership Framework)를 만들고 2011년에서 2015년까지 체계적으로 원조를 수행하기 위한 전략을 수립하였다.

다음의 〈표 Ⅳ-7〉에서 보는 바와 같이 교육 분야 원조 현황을 살펴보면, 2007년에서 2011년까지 총 80.57백만 달러가 지원되었으며, 2011년을 기준으로 교육 분야의 원조는 전체 원조의 29.80%로 비교적 높은 비중을 차지하고 있다. 세부 지원분야는 교육일반의 비중이 가장 높고 그 다음으로 중등교육, 고등교육, 초등교육 순이다.

이 외에도 스페인은 2008년부터 볼리비아의 예산제도(budget system)인 SIGMA(Sistema de Información y Administrión Financiera)를 활용한 '교육 바스켓 펀딩(Basket funding for Education)'을 통해 공동으로 교육 분야에 원조를 수행해왔다. 2010년에서 2014년까지 21.2백만 유로가 본 교육 바스켓 펀딩에 할당될 예정이며, 앞으로 NGO단체들의 참여가 증가할 것으로 보인다.[47]

46) 국제개발협력위원회(2012), 볼리비아 국별협력전략 2012-2015, p29

47) Ibid. p101-103

〈표 Ⅳ-7〉 스페인의 대 볼리비아 교육원조 현황

(단위: 백만 달러)

구분		2007	2008	2009	2010	2011
분야전체		66.88	91.17	90.38	106.01	44.10
교육전체		9.02	22.67	15.15	20.60	13.14
교육일반		3.10	11.97	8.24	10.43	8.66
초등교육	초등교육	1.11	1.15	1.71	6.13	0.84
	기초생활교육	0.81	3.41	0.58	0.97	0.28
	영유아교육	–	0.08	0.19	0.09	0.02
	합계	1.92	4.65	2.48	7.19	1.14
중등교육		1.31	3.02	3.08	2.23	1.69
고등교육	고등교육	1.44	1.34	1.30	0.54	1.66
	전문가교육	1.25	1.69	0.06	0.21	–
	합계	2.69	3.03	1.36	0.75	1.66

출처: OECD CRS 확정통계2011. http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364# (2013년 10월 1일 검색)

3) 일본 (JICA)의 대 볼리비아 교육개발협력 현황

일본의 경우 대 볼리비아 교육 분야 원조규모가 주목할 만한 규모는 아니다. 그러나 GRuS의 소그룹별 구성에서 공여국으로는 유일하게 교육 분야의 회원국으로 포함되어 있고 아시아 대륙의 대표적 선진 공여국가이므로 그 원조 현황을 살펴볼 필요가 있다.

〈표 Ⅳ-8〉 일본의 대 볼리비아 교육원조 현황

(단위: 백만 달러)

구분		2007	2008	2009	2010	2011
분야전체		34.06	31.15	60.27	45.26	17.83
교육전체		2.76	12.26	2.35	3.62	2.36
교육일반		2.27	1.18	0.69	0.82	1.82
초등교육	초등교육	0.35	10.96	1.55	2.56	0.30
	기초생활교육	–	–	–	–	–
	영유아교육	–	–	–	–	0.01
	합계	0.35	10.96	1.55	2.56	0.31

구분		2007	2008	2009	2010	2011
중등교육		–	–	–	0.11	0.12
고등교육	고등교육	0.15	0.11	0.11	0.13	0.10
	전문가교육	–	–	–	–	–
	합계	0.15	0.11	0.11	0.13	0.10

출처: OECD CRS 확정통계2011. http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364# (2013년 10월 1일 검색)

앞의 〈표 Ⅳ-8〉에서 보는 바와 같이 일본의 대 볼리비아 교육원조는 약 2.36 백만 달러로 전체 원조금액에서 약 13.22%를 차지하고 있으며, 가장 비중이 큰 것은 교육일반 분야로 약 1.82백만 달러의 규모이다. 스페인 등 주요 공여국이 바스켓 펀딩을 통해 재정지원 위주로 원조를 진행하는데 반해, 일본의 주요 사업은 학교 설립, 직업훈련학교 및 기숙사 설립 등이다. 이들 사업은 주로 '풀뿌리·인간의 안전보장 무상원조협력(GGP: Grant aid for Grassroots human security Projects – 草の根·人間の安全保障無償資金協力, 이하 GGP)'의 일환으로 진행되어 왔다. 2005년에서 2009년 사이 교육 분야에서 106개의 GGP 프로젝트를 운영했으며, 대다수의 프로젝트가 농촌지역이나 원주민 거주지역의 학교 건립이나 교실 등 학교시설 지원에 집중되어 있다.[48] 이 외에도 기술협력 프로젝트의 일환으로 일본의 JICA는 2003년부터 2010년까지 "초등교육 질적 향상 사업 (Project for the Quality Improvement of Primary School Education: PROMECA)"을 7년 동안 운용했으며, 2010년부터 2012년까지 특수교육 교사훈련(Teachers Training in Special Needs Education)을 진행한 바 있다.[49]

라. 콜롬비아

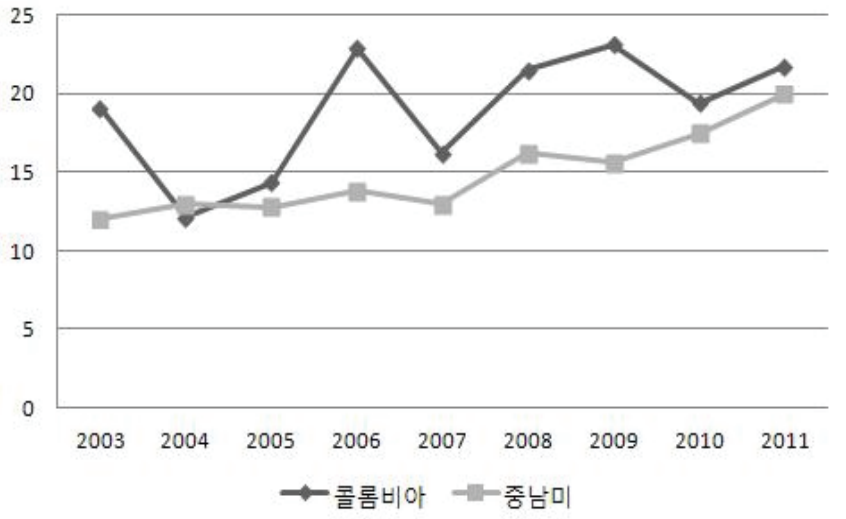
1) 개관[50]

콜롬비아는 국제사회로부터 꾸준히 지원을 받아오고 있다. 다음의 [그림 Ⅳ-5]와 같이 콜롬비아는 2003년 이후 평균적으로 국민 1인당 20$(현재 가치)의 ODA를 받아오고 있다. 이는 콜롬비아가 중남미 전체 국가들에 비해 다소 높은 수준의 ODA 지원을 받고 있음을 보여준다. 특히, 2004년 이래로 다소간 ODA 지원액이 커지고 있는 추세를 확인할 수 있다.

48) Ministry of Foreign Affairs of Japan (2011). Country Assistance Evaluation of Bolivia - Summary, 2011.

49) Ministry of Foreign Affairs of Japan,
ODA Data. http://www.mofa.go.jp/policy/oda/data/pdfs/bolivia.pdf (2013년 10월 1일 검색)

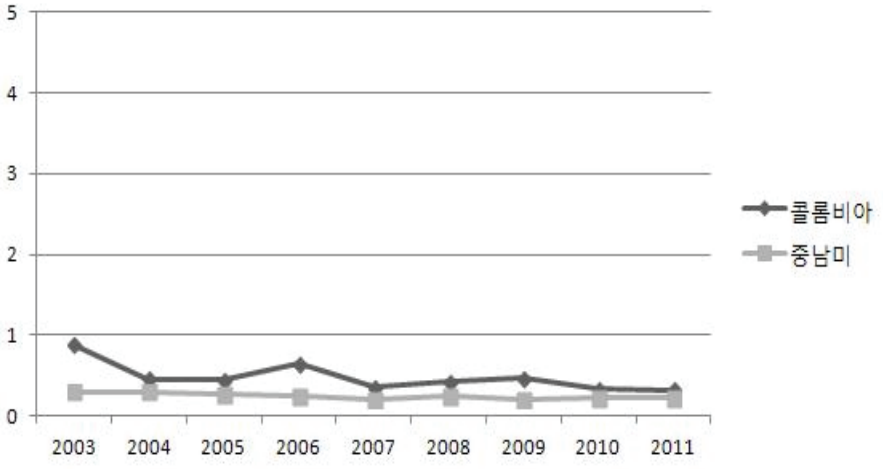
50) OECD CRS 확정통계 2011은 중남미 지역을 따로 구분하지 않고 북중미와 남미로 아메리카 대륙을 구분하고 있다. 하지만, 북미에 포함되는 캐나다와 미국의 경우 ODA 수원국이 아니므로 본 연구에서는 북중미의 데이터를 중미의 데이터로 활용하여 중미와 남미의 데이터를 합한 것을 중남미 데이터로 활용하였다.



[그림 Ⅳ-5] 콜롬비아의 ODA 수혜액 추이

출처: http://data.worldbank.org/indicator/DT.ODA.ODAT.PC.ZS/countries/CO-XJ?display=graph

하지만, 이러한 ODA 지원을 국민 총소득(GNI)에 비교하면 다른 중남미 국가들과 마찬가지로 1% 미만에 그치고 있다.



[그림 Ⅳ-6] 콜롬비아 국민총소득 대비 ODA 수혜액 추이

출처: http://data.worldbank.org/indicator/DT.ODA.ODAT.GN.ZS/countries/CO-ZJ?display=graph

최근 선진국의 중남미 지원액은 다소 감소하고 있다. 위의 표가 나타내듯이 2010년보다 2011년의 선진국의 중남미 국가들에 대한 ODA 총지출 규모는 다소 감소하였다. 이와 마찬가지로 콜롬비아에 대한 ODA 총지출 역시 2010년 1,263백만 달러에서 2011년 835백만 달러로 큰 폭의 감소가 이루어졌다. 특히, 중남미에 대한 ODA 지원이 대부분 무상으로 이루어지며 유상원조는 2009년 이래로 점차 증가하고 있다는 점을 고려할 때 이러한 큰 폭의 ODA 감소는 대부분 무상원조에서 이루어지고 있다.

선진국들의 중남미 국가에 대한 교육 분야 ODA 현황과 비교했을 때 전체 ODA 중 교육 ODA가 차지하는 비율이 콜롬비아는 중남미 전체의 비율과 유사하게 보인다(〈표 Ⅳ-9〉 참조). 하지만, 콜롬비아의 경우 2010년과 2011년에는 유상원조에 의한 교육 ODA가 이루어지고 있지 않다. 이는 중남미 전체 교육 ODA에서도 유상원조 비율은 극히 미미하다는 경향과 유사하다.

〈표 Ⅳ-9〉 선진국의 콜롬비아에 대한 ODA 현황

(단위: 백만 달러)

관련 지표 / 국가	총지출			유상			무상		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
중남미 전체	10,260.03	14,778.19	12,065.21	1,352.50	2,724.70	3,138.04	8,861.63	11,809.45	8,770.00
중남미 전체 교육 ODA	850.28	1054.69	935.88	31.50	39.72	52.97	818.78	1014.97	882.80
콜롬비아	1,152.826	1,263.037	835.191	45.100	164.775	187.098	1,093.708	1,097.893	643.848
콜롬비아 교육 ODA	96.193	70.975	60.500	30.000	-	-	66.193	70.975	60.500

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1). (검색일 2013. 8. 16.)

2011년 기준으로 콜롬비아에 가장 많이 지원한 선진 공여국은 미국이며 프랑스, 독일이 그 다음의 순위를 보이고 있으며 한국은 약 1.8백만 달러를 지원하고 있다. 하지만, 2008년 이래로 미국은 ODA 예산을 큰 폭으로 줄이고 있는 반면 프랑스는 2009년 이래로 콜롬비아에 대한 ODA 지원을 확대하고 있는 특징을 보이고 있다. 다자기구의 경우 EU(32.8백만 달러)가 가장 큰 지원을 하고 있으며 2010년 이래로 Global Fund가 콜롬비아를 적극적으로 지원하고 있다(〈표 Ⅳ-10〉 참조).

〈표 Ⅳ-10〉 콜롬비아 주요공여국과 기관의 원조규모*

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	미국	411.457	837.464	696.009	659.806	267.022
	2	프랑스	35.434	23.873	25.872	127.720	215.194
	3	독일	68.664	48.327	55.070	43.924	62.564
	기타	한국	5.146	0.520	42.913	2.701	1.791
다자기관	1	EU	39.897	69.301	31.310	83.053	32.816
	2	Global Fund**	–	–	–	15.510	22.413

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준
** the Global Fund : the Global Fund to Fight AiDS, tuberculosis and Malaria

〈표 Ⅳ-11〉 콜롬비아 주요공여국과 기관의 교육분야 ODA 현황*

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	독일	9.872	22.276	22.577	21.260	26.105
	2	프랑스	22.772	18.232	19.144	18.553	19.382
	3	스페인	11.011	7.277	10.392	9.047	4.993
	기타	한국	0.043	0.112	30.134	0.497	0.493
다자기관 (2010 기준)	1	IDB Sp. Fund**	–	–	–	0.487	–

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 20.)
* commitment 기준
** IDB Sp. Fund : IDB fund for special operations

이러한 국제사회의 콜롬비아에 대한 교육 분야 ODA 지원을 영역별로 살펴보면 다음의 〈표 Ⅳ-11〉에서 나타나는 것과 같이 대부분이 고등교육에 지원이 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 현상은 다른 중남미 국가 중 과테말라(기초교육 비중 42.1%)와는 다르고 페루(고등교육 43.8%)와는 유사하다. 고등교육 다음으로는 중등교육, 기초교육, 직업교육 순으로 ODA 지원이 이루어졌는데 그 차이는 매우 미미하다.

〈표 Ⅳ-12〉 콜롬비아의 교육 분야별 ODA 수혜현황(2007-2011)*

(단위: 백만 달러)

구분	2007	2008	2009	2010	2011
교육분야 전체	48.465	64.767	96.139	70.975	60.500
기초교육	7.229	6.114	13.397	16.009	5.159
중등교육	7.244	13.985	6.751	4.439	6.681
고등교육	31.240	32.828	35.722	33.676	36.144
교원교육	0.296	0.392	0.562	1.687	1.294
직업교육	4.328	2.725	4.468	2.551	4.001

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준

2) 미국의 대 콜롬비아 교육개발협력 현황

콜롬비아에 대한 최대 공여국으로서 미국은 콜롬비아 정부와의 연계를 통해 국가발전 개발 전략을 개발하고 교육 분야를 비롯한 사회분야에 대한 지원뿐만 아니라 효율적인 국가체제 구축을 위한 전방위적인 노력을 기울이고 있다(국제개발협력위원회, 2013a).

USAID는 합법적인 경제활동을 통한 경제적 번영을 증진시키기 위하여 정부와 민간의 노력을 지원한다. 그리고 아프로-콜롬비아인(Afro-Columbians) 및 원주민 등 분쟁의 피해자들과 취약 계층의 생활 조건을 개선하고, 인권 존중과 준법을 증진하며, 세계에서 가장 생태학적으로 다양한 국가 중 하나인 콜롬비아의 기후 변화와 환경 문제를 해결하려고 노력하고 있다[51].

콜롬비아에서 USAID는 36개의 프로젝트를 추진하고 있으며, 교육과 관련하여 다음의 프로젝트가 있다[52].

○ 아프로-콜롬비아인(Afro-Columbians)대상 리더와 장학금 프로그램(2007~2012)

이 프로그램은 교육부가 재정 지원을 하며, 콜롬비아 정부가 주관하는 프로젝트의 하나로 소수민족집단에 기여할 지도자들을 대상으로 미국 대학원 과정의 기회를 제공하는 내용이다.

21명의 젊은 Afro-Columbian 지도자들이 현재 미국 대학들에서 석사 및 박사과정에서 공부하고 있으며, 이 지도자들이 지역 사회의 경제적 및 정치적인 현실을 변화시킬 것으로 기대한다. 또한, 320명의 Afro-Colombian들이 주로 거주하는 4개의 도시에서 연수를 받고 있다. 주로 법률과 인문학을 전공하는 이들 학생들은 연수를 통해 얻은 지식과 인식의 변화를 통해 자신의 커뮤니티를 변

51) http://www.usaid.gov/where-we-work/latin-american-and-caribbean/colombia

52) http://map.usaid.gov/ProjectDetail?id=a0cd0000002IplAAAS

화시킬 것으로 기대되고 있다. 또는 콜롬비아 정부와 미국정부는 15명의 Afro-Colombian 학생들에게 삶을 변화시킬 미국 장학금을 제공하였다.

○ 마틴루터킹 장학금 프로그램(2011~2013)

이 프로그램은 Afro-Colombian 대학생들에게 리더십교육과 제2국어로 영어를 배울 수 있는 기회를 제공한다. 이 프로젝트의 시작은 Afro-Colombian 학생들에게 영어와 리더십교육을 제공하고, 그 학생들에게 더 나은 직업 및 고등교육의 접근 기회를 향상하여 그들의 지역사회를 이끌어갈 지도자로 양성하는 것이 목적이었으며, 당초에는 90명을 계획하였으나, 실제로 106명의 학생을 지원하고 있다. 학생들 중 일부는 이미 미국에 유학할 수 있을 정도로 우수한 영어 실력을 갖췄다. 이 학생들은 다시 자신의 커뮤니티로 돌아가 우수한 청년 모델로서 역할을 하고 있다.

마. 파라과이

1) 개관

다음의 〈표 Ⅳ-13〉에서 보는 바와 같이 파라과이에 대한 국제사회(양자, 다자기구)의 주요 공여 상황을 살펴보면, 단일 국가로서 가장 많은 양자협력지원을 수행하고 있는 국가는 일본으로 2011년도 기준으로 37.12백만 달러를 제공하였다. 이를 이어서 미국이 16.20백만 달러, 스페인이 14.89백만 달러를 제공하였다. 한국의 경우에는 약간의 변화가 있기는 하지만 매해 7~9백만 달러를 제공하고 있으며, 전체 DAC 회원국 중 4위를 차지하고 있다. 또한 2010년 파라과이가 한국의 중점협력국으로 선정됨에 따라 앞으로 그 비중이 더 높아질 것으로 예상된다. 일본의 대 파라과이 원조 규모가 두드러지는 이유는 파라과이에 거주하는 일본인 이주민 수가 상대적으로 많은 것에 기인하고 있다.

〈표 Ⅳ-13〉 파라과이 주요공여국의 원조규모*

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	일본	18.330	14.963	26.422	83.227	37.124
	2	미국	16.299	16.265	53.137	31.703	16.201
	3	스페인	14.532	17.125	36.077	30.839	14.886
	기타	한국	7.826	7.696	9.583	8.287	9.422

출처: OECD CRS 확정통계2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준
** IDB Sp. Fund : IDB fund for special operations

미국은 지리적으로 접근이 용이한 이유로, 스페인은 식민통치 경험으로 문화적으로 유사성을 지니며 의사소통이 용이하여 중남미 지역에 대한 원조가 주를 이루고 있다.

다음의 〈표 Ⅳ-14〉와 같이 스페인과 일본은 교육 분야 원조 규모에서 역시 각각 1위, 2위를 차지하고 있어 이 두 국가가 파라과이의 교육 분야 개발협력에 활발히 참여하고 있음을 알 수 있다. 독일의 경우 일본과 마찬가지로 자국민 이주민 지원의 일환으로 원조를 진행하고 있으며, 교육 분야 원조 부문에서 3위를 점하고 있다.

〈표 Ⅳ-14〉 파라과이 주요공여국과 기관의 교육 분야 ODA 현황*

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	스페인	5.32	3.97	6.73	7.26	4.28
	2	일본	2.73	2.80	2.36	4.27	3.67
	3	독일	0.23	1.58	2.18	1.60	1.91
	기타	한국	0.87	0.81	1.03	6.36	1.30
다자기관	1	UNICEF	0.00	0.01	0.01	0.05	0.11

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 20.)
* commitment 기준

2011년 기준으로 대 파라과이 교육 분야 원조 규모가 가장 큰 국가는 4.28백만 달러를 지원한 스페인이다. 그 뒤로 일본 3.67백만 달러, 독일 1.91백만 달러 순이다.

〈표 Ⅳ-15〉 파라과이의 교육 분야별 ODA 수혜현황(2007-2011)*

(단위: 백만 달러)

구분	2007	2008	2009	2010	2011
교육분야 전체	10.66	97.90	16.25	20.25	13.16
초등교육	4.99	81.72	5.78	3.33	3.37
중등교육	1.60	2.60	2.63	6.84	2.71
고등교육	1.90	1.77	2.83	1.10	2.03
교원교육	0.26	0.17	0.21	0.20	0.18
직업교육	1.34	2.36	2.10	6.52	2.44

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준

한편 앞의 〈표 Ⅳ-15〉에서 알 수 있는 바와 같이 대 파라과이 교육 분야 원조 수혜현황을 살펴보면, 2011년 기준으로 원조규모가 13.16백만 달러에 이른다. 그 중 가장 원조 비중이 높은 것은 초등교육 분야로 2.71백만 달러 규모의 원조를 받았으며, 그 다음으로 중등교육과 직업교육 순이다. 이는 파라과이 정부가 현재 추진하고 있는 교육개혁, 특히 '초중등학교 인프라 확보와 개선' 및 '과학기술 및 직업기술교육·훈련분야의 선진화'에 맞추어 원조가 진행되고 있음을 반영한다.

2) 스페인의 대 파라과이 교육개발협력 현황

〈표 Ⅳ-16〉 스페인의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황

구분		2007	2008	2009	2010	2011
분야전체		14.53	17.12	36.08	30.84	14.89
교육전체		5.32	3.97	6.73	7.26	4.28
교육일반	교육정책·행정	0.02	–	0.43	3.40	0.15
	교육시설 및 연수	0.03	0.37	0.31	0.20	0.00
	교사 연수	0.26	–	0.03	0.05	0.02
	교육 연구	–	0.22	0.08	–	–
	합계	0.31	0.58	0.85	3.65	0.18
초등교육	초등교육	0.57	0.06	1.15	0.48	0.50
	기초생활교육	2.34	0.98	2.09	1.56	1.42
	영유아교육	0.11	0.08	0.02	0.21	–
	합계	3.02	1.13	3.25	2.25	1.92
중등교육	중등교육	–	0.02	0.03	–	–
	기술교육	0.98	1.88	1.80	1.16	1.30
	합계	0.98	1.90	1.84	1.16	1.30
고등교육	고등교육	0.68	0.36	0.75	0.20	0.70
	전문가교육	0.33	–	0.05	–	0.18
	합계	1.01	0.36	0.80	0.20	0.88

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) 검색일 2013.10.29.
* Commitment 기준

파라과이는 스페인의 장기적 관점에서 높은 수준의 원조가 진행되는 포괄적 협력국(Broad Partnership)으로 지정되었으며, 교육 분야 원조가 활발히 진행되고 있다. 스페인은 개발협력청을 통하여 파라과이의 교육정책개발 및 교육개혁을 위한 지원을 일반적으로 지원하고 있다. 앞의 〈표 Ⅳ-16〉에서 보는 바와 같이 교육 분야 원조는 전체 원조의 약 28.7%이며, 그 중 초등교육과 중등교육에 대한 지원이 두드러지고 있다.

역사문화적인 맥락에 있어서 파라과이-스페인은 매우 밀접한 관계를 형성하고 있으며 현재 양국가 간의 외교적 친밀감으로 인하여 스페인의 대 파라과이 지원은 단절되지는 않을 것으로 전망된다. 특히 교육 분야에 대해 스페인의 관심이 큰 것은 파라과이가 스페인과의 관계에 있어서 특징적인 부분이라고 볼 수 있다. 파라과이의 우수인재들이 스페인에서 고등교육을 이수하는 비율이 높고, 고위정책자 간의 정책대화가 지속되고 있다는 점에서 파라과이 교육개혁에 있어서의 관심이 눈여겨지는 상황이라 할 수 있다.

3) 독일의 대 파라과이 교육개발협력 현황

〈표 Ⅳ-17〉 독일의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황

구분		2007	2008	2009	2010	2011
분야전체		15.55	11.04	4.51	3.98	4.98
교육전체		0.23	1.58	2.18	1.60	1.91
교육일반	교육정책·행정	-	-	-	-	-
	교육시설 및 연수	0.00	1.03	0.96	1.05	1.23
	교사 연수	-	0.17	0.15	0.14	0.13
	교육 연구	-	-	-	-	-
	합계	0.00	1.19	1.10	1.19	1.36
초등교육	초등교육	0.00	-	0.70	-	-
	기초생활교육	-	-	-	-	-
	영유아교육	-	-	-	-	-
	합계	0.00	-	0.70	-	-
중등교육	중등교육	-	-	-	-	-
	기술교육	-	-	-	-	-
	합계	-	-	-	-	-
고등교육	고등교육	0.23	0.39	0.38	0.41	0.55
	전문가교육	-	-	-	-	-
	합계	0.23	0.39	0.38	0.41	0.55

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) 검색일 2013.10.29

독일의 경우에는 1960년대 이후 이주한 자국 해외동포에 대한 지원의 일환으로 이해될 수 있다. 독일의 교육 분야 원조는 약 1.91백만 달러로 전체 원조 규모의 38.3% 가량을 차지하고 있어 독일의 대 파라과이 원조에서 교육이 큰 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다(〈표 Ⅳ-17〉 참조). 그 중 교육일반 분야가 1.36백만 달러로 가장 높은 비율을 차지하고 있는데, 이는 독일-파라과이 경제이해관계에서 그 이유를 찾을 수 있다. 독일은 농축산물 수출입을 위한 인프라와 이를 위한 전문가를 교육/훈련하기 위한 지원사업을 추진해왔다. 특히 파라과이에 거주하고 있는 집단 독일거주민들은 이타푸, 엔크라나시온, 그리고 호헤나우(Hohenau) 등에 집단거주하는 이주민을 위한 학교교육, 직업기술교육훈련지원, 그리고 양국간의 교육교류협력에 있어서 주도적인 역할을 담당하고 있다.

4) 일본의 대 파라과이 교육개발협력 현황

〈표 Ⅳ-18〉 일본의 대 파라과이 교육 분야 원조 현황

구분		2007	2008	2009	2010	2011
분야전체		18.33	14.96	26.42	83.23	37.12
교육전체		2.73	2.80	2.36	4.27	3.67
교육일반	교육정책·행정	1.10	0.94	1.11	1.69	1.02
	교육시설 및 연수	0.01	0.01	0.01	1.90	1.70
	교사 연수	-	-	0.01	0.01	0.02
	교육 연구	-	-	-	-	-
	합계	1.11	0.95	1.13	3.61	2.75
초등교육	초등교육	1.22	1.55	0.84	0.32	0.42
	기초생활교육	-	-	0.00	-	-
	영유아교육	-	-	0.01	0.01	0.01
	합계	1.22	1.55	0.85	0.33	0.43
중등교육	중등교육	-	0.08	0.10	0.01	-
	기술교육	0.28	0.10	0.16	0.21	0.38
	합계	0.28	0.18	0.27	0.23	0.38
고등교육	고등교육	0.10	0.09	0.12	0.11	0.10
	전문가교육	0.02	0.03	-	-	-
	합계	0.12	0.12	0.12	0.11	0.10

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) 검색일 2013.10.29

일본의 경우에도 독일과 유사한 방식의 교육 분야 협력지원을 추진하고 있다. 앞의 〈표 Ⅳ-18〉에서 보는 바와 같이 교육 분야 원조규모는 3.67백만 달러이며, 전체 원조금액의 9.8%가량을 차지하고 있다. 그 중 가장 높은 비율을 차지하는 분야는 교육일반으로 2.75백만 달러가 2011년에 지원되었다. 일본의 대 파라과이 교육 분야 원조 역시 독일과 마찬가지로 이주한 해외동포에 대한 지원의 성격을 크게 벗어나고 있지 않은 상황이다. 사업의 내용에 있어서는 교사교육지원 및 출판, 과학연구지원 등에 중점을 두고 있다. 일본의 경우에는 주로 국제기구를 중심으로 파라과이 교육과 관련된 문제인식, 공유, 자원개발, 지원 및 협력방안 논의 등으로 교육부 관계자가 참여하고 있는 것으로 확인되었다. 그리고 이러한 라운드테이블 협의는 상당히 중요한 과정으로 파라과이의 향후 교육개발 논의에 중요한 협력방안을 마련하는데 역할을 할 수 있을 것으로 여겨지고 있다.

바. 페루

선진국의 페루에 대한 원조는 금액 면에서 점차감소하고 있으나 규모는 아직 큰 편이다. 2011년 페루가 선진국으로부터 받은 유무상 원조는 5억 6,900만 달러로서, 그중 무상이 4억 5,965만 달러, 유상이 1억 567만 달러이다. 그리고 중남미 교육관련 원조규모는 4억 4,362만 달러이고, 페루가 받은 교육 분야 원조는 4,558만 달러로, 모두 무상에 의한 지원만을 받았다. 대략적으로 페루에 지원되는 전체 원조 금액 중 교육 분야에는 약 8%가 투자되고 있다.

OECD 선진국이 페루에 대한 공적개발원조가 해가 갈수록 감소하고 있는 것은 페루의 경제성장이 지속적으로 이루어지고 있음을 반영한다. 무상원조의 비중이 큰 것도 여전히 페루가 수원국 경제를 유지하고 있음을 보여준다. 페루에 대한 선진국의 공적개발원조와 교육개발협력사업은 다음의 〈표 Ⅳ-19〉와 같다.

〈표 Ⅳ-19〉 페루에 대한 선진국의 ODA 추이

(단위: 백만 달러)

관련 지표 / 국가	총지출			유상			무상		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
중남미 ODA전체	10,260.03	14,778.19	12,065.21	1,352.50	2,724.70	3,138.04	8,861.63	11,809.45	8,770.00
페루 ODA전체	861.288	770.451	568.907	273.895	179.227	105.673	586.912	590.230	459.645
중남미 교육ODA전체	850.275	1054.689	935.876	31.5	39.72	52.971	818.775	1014.969	882.801
페루 교육ODA	54.182	70.891	45.577	–	–	–	54.182	70.891	45.577

출처: OECD CRS 확정통계(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1). (검색일 2013. 8. 16.)

위의 표는 주요공여국/기관별 페루 ODA 추이(2007~2011)를 보여준다. 2011년 페루에 공적개발원조를 제공한 국가들의 순위는 독일, 미국, 스페인이다. 초기에는 미국과 스페인이 많이 지원하다가 2008년부터 독일의 원조가 증가하기 시작하여 현재 독일이 가장 큰 공여국이다. 2011년에 독일이 193백만 달러, 미국 116백만 달러, 스페인 80백만 달러를 지원하였고, 한국은 783만 달러를, 그리고 다자기구인 중남미개발은행(IDB)은 659만 달러, 유럽연합은 556만 달러를 지원하였다(〈표 Ⅳ-20〉 참조).

〈표 Ⅳ-20〉 주요공여국/기관별 페루 ODA 추이

(단위: 백만 달러)

2011년 기준		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	독일	40.222	147.018	93.378	129.884	192.568
	2	미국	161.263	151.237	131.171	172.664	116.455
	3	스페인	103.150	102.809	160.118	109.135	80.231
	기타	한국	14.785	7.935	5.221	7.467	7.828
다자기관	1	IDB Sp.Fund**	–	–	13.096	6.814	6.592
	2	EU	39.108	9.612	90.284	13.254	5.562

출처: OECD CRS 확정통계 2011(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준
** IDB Sp. Fund : IDB fund for special operations

다음으로 최근 5년간 선진국 혹은 국제기구에 의해 이루어진 페루 교육 ODA가 어떤 분야에 집중적으로 이루어졌는지를 살펴보면, 2011년에 교육 분야 전체 수혜액은 45백만 달러이다. 다음의 〈표 Ⅳ-21〉과 같이 분야별 비중을 보면 고등교육 43.8%, 기초교육 21.3%로서 대종을 차지하고, 나머지 재원은 중등교육, 직업교육, 교원교육에 투자되었다.

〈표 Ⅳ-21〉 페루의 교육분야별 ODA 수원 추이(2007-2011)

(단위: 백만 달러)

구분	2007	2008	2009	2010	2011	
교육분야 전체	44.810	52.630	54.182	70.891	45.577	100.0 (%)
기초교육	12.443	15.794	10.984	19.554	9.724	21.3
중등교육	4.304	4.463	7.307	9.547	3.803	8.3
고등교육	16.478	15.304	18.936	17.425	19.975	43.8
교원교육	1.550	1.267	1.533	5.130	0.857	1.9
직업교육	3.464	3.401	5.826	3.355	2.577	5.7

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 16.)
* commitment 기준

다음의 〈표 Ⅳ-22〉는 주요공여국/기관의 페루 교육 분야 ODA 추이(2007~2011)를 나타낸다. 2011년에 교육지원을 가장 많이 한 국가는 독일, 프랑스, 스페인이고, 다자기관인 미주개발은행에서 일부 지원하였다. 페루에 대한 ODA 지원을 두 번째로 많이 하는 미국의 경우 교육 분야에 대해 투자하기 보다는 다른 분야에 대한 투자가 많은 반면 프랑스의 경우 교육 분야에 대한 투자를 중시하고 있다. 하지만, 대체로 페루에 대한 선진국/다자기관의 교육 분야 지원은 미미한 편이다.

〈표 Ⅳ-22〉 주요공여국/기관의 페루 교육 분야 ODA 추이(2007~2011)

(단위: 백만 달러)

2011년 기준 순위		국가	2007	2008	2009	2010	2011
양자기관	1	독일	8,526	16,658	15,488	16,199	15,742
	2	프랑스	6,789	6,143	7,822	8,111	8,128
	3	스페인	18,161	15,402	17,656	15,682	5,635
	기타	한국	0,881	0,464	0,522	1,206	1,439
다자기관	1	IDB Sp. Fund**	–	–	0,950	–	0,250

출처: OECD CRS 확정통계(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 8. 20.)
* commitment 기준
** IDB Sp. Fund : IDB fund for special operations

1) 미국의 대 페루 교육개발협력 현황

미국의 페루에 대한 교육 관련 지원협력은 지난 50여 년간 지속되어 왔다. 미국의 원조는 모자보건과 영아 사망률을 줄이는데 큰 기여를 해왔고, 페루정부의 정책 입안 및 수행능력을 증진시키고 지속적 경제성장을 이루는데 도움이 되는 지원사업을 펼쳐왔다.

미국의 교육 ODA관련분야는, 중앙 및 지방의 기초교육이 부족한 지역에 목표를 두고 추진해 왔다. 미국은 페루의 교육정책을 중앙 정부 주도 아래 지방 교육청에 많은 권한을 위임하는데 참여해 왔으며, 교사들의 재교육을 통한 교육역량을 키우도록 했다. 이러한 사업을 통해 교육부에 기술자문을 실시하고 5개의 지방정부와 국가 교육위원회(National Educational Council, CNE)에 원조사업을 추진하게 되었다. 미국의 주요 교육 ODA 목표는 다음과 같다(USAID/Peru, 2012)[53].

- 교육행정의 지방 분권화와 제도적 효율성 향상
- 교사의 훈련과 전문선전문성 함양

53) USAID/Peru(2012). USAID/Peru country development cooperation strategy. Lima, Peru:USAID/Peru.

- 교육의 모범 사례를 지원
- 학습방법에 대한 지역사회개발을 도모
- 교육정책에서 대화를 늘리고 사회단체의 참여를 확대

2011년의 경우 미국의 대 페루 교육원조는 기초교육의 질적 향상 대책사업(Quality Basic Education Reform Support, SUMA)과 학습결과 향상전략 프로그램(Strategic Program for Learning Outcomes, PELA)을 통하여 정부의 교육개혁을 지원하였다. 미국은 PELA를 추진하기 위하여 740만 달러를 지원하였고, 이 프로그램을 통하여 빈민가의 2,261명의 교사와 34,671명의 학생들에게 혜택이 주어졌다. SUMA는 교육관리 제도의 효율적인 운영을 위한 기술지도를 포함하고 있다. SUMA를 통하여 632명의 교육관련 공무원, 지방 정부의 관리, 교사, 코치, 4개 지역의 운영요원에 대한 교육 훈련을 실시하였다. 6개 지방정부에서 추진된 SUMA는 프로그램 기획 및 운영을 위해 1,530만 달러를 지출하였다. SUMA는 교육관련 비용을 지원하고 적절한 교육기자재를 공급하여 중앙정부 및 지방정부 수준의 질적으로 향상된 교육이 되도록 지원하였다(USAID/Peru, 2012).

일반적으로 미국의 교육관련 ODA는 기초교육 지원제도의 개혁을 위해 관리 능력을 향상 시키고 교사들의 질적 우수성을 높여 교육 역량을 개발하는데 초점을 두고 있다. 따라서 여러 수원국의 지방정부를 지원하거나 공교육을 위한 재원마련에 참여하고 있으며, 교사의 교수능력 향상을 위한 프로그램을 지속적으로 지원하고 있는 것이다. 따라서 미국의 교육개발협력은 교육관련 공무원들에 대한 교육훈련, 기술지도를 통하여 기획능력을 향상시키고, 예산관리의 효율화, 예산의 집행 및 관리 감독 기능의 강화, 전문성 함양, 교육투자의 효과성, 교육 기자재의 구매와 일반관리 등을 포함한다(USAID/Peru, 2012).

교사 양성과 재교육 제도를 통하여 교사의 질적 우수성에 목표를 두고 건강관리 및 교육서비스관련 사업도 추진하고 있다. 공교육에 대한 서비스의 질적 향상을 위해 정책 기획 및 수행에 대해 초기 단계부터 시민의 참여를 확대하도록 독려하고 있다. 한편, 지방 교육청의 재정 확보를 위해 지방세 제도를 도입하는 기술 자문도 실시하고 있는 중이다(USAID/Peru, 2012).

2) 스페인의 대 페루 교육개발협력 현황

스페인의 페루에 대한 ODA 지원은 2013년 기준으로 25년 동안 이루어져 왔다. 스페인의 ODA 기관인 국제개발협력기구(Agencia Espanola de Cooperacion International para el Desarrollo: AECID)는 페루의 지방 및 환경 발전 영역, 생산적 발전 영역, 문화적 가치의 보존과 회복 영역 및 시민사회의 권리를 지키고 발전을 촉진하기 위한 영역에 지원을 진행해왔다. 특히, 2013년은 기존

의 2007~2012년의 양자협력 프로그램 기간이 지나고 새롭게 맺어진 2013~2016년 양자협력 프로그램에 의해 국제협력이 이루어지는 첫 번째 해로서 AECID와 페루의 국제개발협력기구(Peruvian Agency for Cooperation International: APCI)와의 협상을 통해 만들어진 전략적 계획이 이행된다.

기존의 계획은 2006년 페루와 스페인간의 아홉 번째 합동 회의에서 만들어진 히스패닉 페루비안 협력 프로그램(2007~2010)이 두 국가 간의 동의에 의해 2012년까지 연장된 것으로 가난을 극복하고 민주주의를 공고히 하는 것을 비전으로 제시하였다. 구체적인 정책목표는 다음과 같다.

- 페루 국민 요구에 적극 대응하기 위한 기관의 역량개발
- 민주적 지배체제 강화
- 경제, 사회, 정치적 기회 확대와 사회 불평등 해소를 통한 사회통합
- 지속가능한 경제발전을 위한 토대 강화

현지 교육 전문가와의 면담조사에 따르면, 이 기간에 이루어진 대표적인 교육분야 ODA로는 아마존 지역의 이중언어, 문화간 교육 발전 사업(Loreto 지역 및 원주민 커뮤니티를 중심으로)이 있다. 본 연구진이 현지 전문가와의 인터뷰를 통해 확인한 바에 따르면, 지역적으로 문명의 혜택을 받지 못하는 아마존 지역(Loreto 지역) 및 인종적 차별의 대상인 원주민을 대상으로 교육의 질을 높이고자 하는 사업이었다. 워크숍 등을 통한 교사교육을 통해 교원의 역량을 강화시킴으로써 학생의 읽기 능력 개선을 이루고자 했으며 교원과 학생간의 모국어의 차이로 인한 교수-학습의 수준 저하를 극복하고자 이중언어 교육(내용 및 방법론)을 통해 교사들이 학생들의 언어를 이해함으로써 교육의 질을 높이고자 했다. 사업을 진행하는 과정에서 그 지역의 문화를 잘 이해하는 외부의 전문가 집단을 통해 교원들이 컨설팅을 받을 수 있게 함으로써 사업이 지속적으로 이루어 질 수 있었다. 특히, 지역사회의 참여를 통한 학교교육 개선을 위해 학부모나 지역사회주민, 원주민 조직 구성원들, 관심있는 전문가들을 사업에 참여시킴으로써 지역의 모든 역량을 활용하여 교육을 개선시킬 수 있었다.

연구진의 조사 분석 결과에 따르면, 2012년 페루의 기술협력국(Technical Cooperation Office of AECID)에 의해 이루어진 2007~ 2012년 양자간 협력 프로그램에 대한 평가는 새로운 계획의 토대가 되었으며 기존 프로그램의 성과평가를 통해 보다 효과적인 ODA의 실현을 목표로 하였다. 평가 ODA 사업의 종류에 따라 때론 지역행정기관과 또는 ODA 사업 주체와의 협동 평가를 통해 수원국의 성과관리체제 구축을 위한 역량을 강화했으며 지원국과의 긴밀한 협동 평가 체제 구축을 통해 원조의 효과성을 높이는 데 기여했다.

2 국제기구 및 중남미 권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황

가. 과테말라

1) UNICEF의 대 과테말라 교육개발협력 현황

과테말라의 교육 부문은 기초교육 순 등록률이 2010년 기준으로 95.5%에 달할 정도로 그동안 큰 성과를 이루어 왔다.[54] UNICEF 과테말라 지부는 2008년에 '자유학교프로그램'(Free School program)을 시행하고 2009년에 광범위한 참여를 이끌어내었다. 본 프로그램은 과테말라의 2010년 초등교육 총 등록 인원이 약 4,211,000명으로 증가하는데 큰 기여를 하였다. 자유학교 프로그램은 주로 주말동안 학생들에게 레크리에이션, 스포츠, 예술, 컴퓨터 등을 가르쳤는데 이중 언어교육(Bilingual Intellectual Education: BIE)모델을 적용하기 위한 노력이 성공을 거두었다.

현지 면담 결과에 따르면, 과테말라 교육의 큰 걸림돌 중 하나는 과정 이수율을 높이는 것이었다. 다음의 〈표 Ⅳ-23〉에서 알 수 있는 것처럼 2007년 초등학교 이수율은 60%, 중등학교는 50.1%에 불과했는데, 이와 같이 낮은 이수율의 주요 원인으로 토착인구의 초등학교 4학년 중도포기율이 지적되었다. 7~12세 기준으로 UNICEF 과테말라 지부는 BIE를 중점적으로 보급하는 프로그램을 시행하고, 이의 대상으로 극빈·농촌 토착인구가 많은 130개의 지방자치단체를 설정하였다.

〈표 Ⅳ-23〉 과테말라 토착민 여학생(7~12세)의 기초교육 중도 포기율

토착민(indigenous) 여학생	비토착민(non-indigenous) 여학생
19.4%	10.4%

출처: UNICEF(2008). Status of Indigenous Girls in Guatemala.
(http://www.unicef.org.gt/1_recursos_unicefgua/publicaciones/look_at_me_part1.pdf) 2013.10.01 인출

다음의 〈표 Ⅳ-24〉와 같이 UNICEF 전체의 2007년~2011년까지의 지원액 추세를 보면 지원 규모가 규칙적이지는 못했다. 2007년에는 10만 달러 규모였던 것이 2008년 11만 달러로 증가했다가, 2010년에는 1천 달러 규모로 축소되었다가 4만 달러로 다시 증액되었다.

54) 이하 내용은 UNICEF 과테말라 지부 홈페이지 http://www.unicef.org/guatemala/를 참조함.

〈표 Ⅳ-24〉 UNICEF의 대 과테말라 교육분야 ODA 현황

(단위: 백만 달러)

기관명	2007	2008	2009	2010	2011
UNICEF	0.108	0.114	0.015	0.001	0.040

출처: OECD. CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 10. 1.)
* commitment 기준

2) 세계은행의 대 과테말라 교육개발협력 현황

세계은행은 2013년~2016년 회계년도(FY) 수행을 목표로 시민사회의 대표, 정부, 국제사회와 공조하여 국별협력전략(CPS: Country Partnership Strategy)을 수립하였다. 미주개발은행과 긴밀히 협력하여 작성한 이 보고서에서는 과테말라의 두 가지 현안, 즉 시민 안전과 성 평등에 초점을 맞추고 있다. 다음의 〈표 Ⅳ-25〉에서 보는 바와 같이 세부적으로 총 6개의 프로젝트를 4억 5,100만 달러를 투자하여 진행하고 있는데 '미소·중소기업 생산성 강화'(Enhancing Micro, Small and Medium Enterprise Productivity), '토지 행정(Land Administration II)', '교육 질과 중등교육(Education Quality and Secondary Education)'이 대표적인 프로젝트이다(WB, 2013).

그 중 교육부문과 관련된 '교육 질과 중등 교육'(Education Quality and Secondary Education) 프로젝트는 8천만 달러 규모의 사업으로 이미 2007년 5월에 시작되어 2013년 12월 31일 종료를 목표로 현재까지 착실히 진행되고 있다. 세계은행은 본 프로젝트를 통하여 과테말라 현지에서 이미 많은 성과를 거두고 있는 중이다. 프로젝트의 목표와 진행 상황은 다음의 〈표 Ⅳ-25〉와 같다.

〈표 Ⅳ-25〉 세계은행의 대 과테말라 '교육의 질과 중등교육' 목표 및 현황

지표		시작점	현재	목표
9학년 총이수율 (%)	값	32.00	45.00	42.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명	(2007)196개 대상 지방자치단체	2012 학년도 기준	(2013)196개 대상 지방자치단체
7-9학년 총 등록율(%)	값	42.00	53.00	54.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명	(2007)196개 대상 지방자치단체	196개 지자체에서의 2012 학년도 등록 수 기준으로 실제 학생 숫자 증가.	(2007)196개 대상 지방자치단체

지표		시작점	현재	목표
기초교육 과정 을 이수한 학생 중 연령초과 (13-15세)학생의 비율(%)	값	52.00	44.67	47.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명	(2007)	2011 학년도 기준	(2013)
기초 교육 이수율(6학년)(%)	값	68.00	85.00	84.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명	(2007)196개 대상 지방자치단체	2012 학년도 기준	(2007)196개 대상 지방자치단체
기초교육 속진학습을 제공하는 학교 수(%)	값	00	86.00	70.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명		2013 학년도 기준	단일언어 교육
기초교육 속진학습을 제공하는 학교 수(%)	값	00	168.00	172.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명		2013 학년도 기준	2개언어 교육
교사연수를 수료한 현직 초등학교 교사의 수	값	00	1274.00	1274.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명		프로그램 종료	
대상 지자체 내 장학금 수여 학생 수 (출석조건충족 시 지급)	값	00	16855.00	35280.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명		프로그램 종료	
다문화 교육 자료를 받은 중등학교 수	값	00	967.00	967.00
	날짜	2007.12.31	2013.3.18	2013.12.31
	설명		교육 자료는 2013년도 말에 배부 예정	

출처 : The World Bank. EDUCATION QUALITY AND SECONDARY EDUCATION.
(http://www.worldbank.org/projects/P089898/education-quality-secondary-education?lang=en 2013.10.01 인출)

3) 미주개발은행(IDB)의 대 과테말라 교육개발협력 현황

지역개발 금융기구 중 역사가 가장 오래된 미주개발은행은 1959년에 수립되어 라틴아메리카 지역의 지속적인 경제·사회 개발과 역내 자유무역 및 지역통합을 달성하기 위한 차관·기술협력을 제공하고 있다. 과테말라 현지 전문가와 이 주제에 대해 면담한 바에 따르면, 동 은행은 2012~2016년의 기간 동안 농촌지역에 거주하는 인구의 삶의 질 향상에 주안점을 둔 전략을 마련하였다. 세부적으로는 두 개의 축을 설정하였는데, 우선 첫 번째는 제도 구축(재정·행정적 운영, 사회적 보호, 평화적 공존과 시민 안전)이며 두 번째 축은 농촌 개발(생산성 개발, 보건, 교통 영역)이다. 또한 그 외에 기후변화 적응이나, 자연재해경감, 토착민과 성, 지역통합과 같은 범 분야 영역을 다루고 있다.

교육 분야 개발은 사회적 보호(social protection)및 평화적 공존과 시민안전(peaceful coexistence

and citizen safety) 분야 하에서 이루어지고 있는데 과테말라는 아직 국가 수요에 비해서 사회적 보호에 대한 투자가 매우 적은 편이고 다른 LAC 국가에 비해서도 부족한 편이다(IDB, 2012:9). 미주개발은행은 현재 과테말라 정부와 함께 해당 분야와 연계하여 질 높은 교육에의 접근성 향상을 위해서 노력하고 있다.

나. 볼리비아

1) UNICEF의 대 볼리비아 교육개발협력 현황

볼리비아 UNICEF는 볼리비아에서 활동하는 가장 오랜 역사를 가진 국제기구로 특히 미취학 아동의 교육 권리 향상을 위한 다양한 사업을 추진해 오고 있다. 현지 전문가와의 심층면담 결과를 통해 확인한 바에 따르면, 최근 UNICEF가 주력하는 교육 활동은 다음과 같이 정리된다.

- 학교 접근성 강화를 위해 학교버스를 운행하도록 지방 조례 발의를 지방 정부에 제안, 근거리 지역의 학교버스 운행 지원
- 신교육법 제정(2010년)에 따른 문제점 보완, 행정조직 개편 및 효율적인 인적 자원관리에 대한 대 볼리비아 교육부 정책 자문 제공. 교육부와 협력하여 중기 사업(2013~2017년) 추진
- 보건부와 협력하여 “어린이를 위한 건강유지” 사업을 지속적으로 추진

심층 면담을 통해 UNICEF는 볼리비아 정부와 교육협력을 추진하기 하는데 있어서 다양한 조언을 제공하였다. 볼리비아 현장 공무원들의 교육 수준이 낮고 특히 지방 공무원들의 경우는 교육에 대한 열망이 낮아서 사업 추진의 동력을 얻는 것이 가장 중요하다고 강조하였다. 또한 볼리비아 관료체계는 조직 내 의사결정을 상호 회피하고 상관의 눈치에 의존하는 경향이 높기 때문에 의사결정 과정을 모니터링 할 필요가 있다. 현재 볼리비아 교육의 가장 큰 도전 중 하나는 교육 평등과 형평성 사이의 충돌이다. 예컨대 현 정권은 전국의 모든 학생들에게 1년에 30달러 상당의 학업 보조금을 지급하고 있다. 소득 차이를 무시하고 이 보조금을 일률적으로 제공하는 것은 빈곤 가정 학생들의 교육 참여권이 실질적으로 저하될 수 있는 상황이다. 마지막으로 학교 현장은 현재 스페인어와 원주민 토착언어를 동시에 학습하도록 하는 정부 정책에서 우왕좌왕하고 있다. 부족한 교과서를 비롯해 교수학습 자원의 취약성은 학교 현장의 변화를 가로막고 있다.

이런 상황 진단을 통해 UNICEF의 교육전문가들은 개발협력 관점에서 볼리비아에 가장 중요한 것은 교원 양성과 연수라고 판단하였다. 특히 지역별로 특화해 교원연수 및 교사 훈련을 제공하는

사업이 고려될 수 있다. 또한 수학, 과학 등 고교 수준의 과목별 전문성을 강화하기 위한 교사 파견도 필요하다. 향후 취약계층인 산간벽지의 원주민 학습자에 대한 종합적 교육지원 대책이 마련되어야 할 것이다.

2) 중남미 권역기구 OEI 볼리비아의 대 볼리비아 교육개발협력 현황

볼리비아에 주재하는 현지 OEI 사무소장과 면담한 내용을 정리하면, 중남미의 유네스코라 불리는 OEI는 스페인이 주도하여 중남미 14개국과 스페인, 포르투갈이 결성한 지역 교육 다자간 기구로서 교육, 과학, 문화 분야 전반에 걸쳐 광범위한 사업을 시행하고 있다. 볼리비아 OEI 사무소는 2010년에 개설되었다. 정식으로 사무소 개설이 되기 이전에도 볼리비아 교육부내에 프로그램을 설치하여 전국 115개 학교에 기초 문해교육부터 생애 기술까지 다양한 비형식(Non-Formal) 교육과정을 운영해 왔다. OEI는 볼리비아 교육부에 대한 정책 자문, 소수 민족을 위한 교육 사업 프로그램 운영 등 다양한 활동을 추진하고 있으며, 가장 최근의 사업 동향은 다음의 〈표 Ⅳ-26〉과 같이 정리될 수 있다.

〈표 Ⅳ-26〉 OEI의 각 분야별 사업 동향(2011~2013년)

구분	교육	과학	문화
2011	• 볼리비아 아프리카인들의 정착 역사 연구 ($70,000) • 엘알토 지역 기초 및 비형식 교육 실태 조사 (€73,000)	-	• 볼리비아 아프리카인 문화 조사 및 개발
2012	• 국제회의 개최·자료집 발간 • 장애인 교육실태 조사 ($17,000) - 3개 원주민 언어를 활용 한 토착 문화 전승	• 추치사카 지역 농지 및 영농기술 개발	• 볼리비아 학생들을 위한 국제 이해 및 해외 문화 소개
2013	• 3개 원주민 언어를 활용한 토착 문화 전승 • 해외 거주 볼리비아인의 귀국 정착 프로그램 개발 • 역사, 교육 토론, 지역 기술교육 사업 • 신교육법 관련 토론회 개최	• 'Light for Learning' 프로젝트를 통해서 200개의 학교에 컴퓨터, 인터넷 학습 자원 제공	-

출처: 현지조사자료 재구성

현지 OEI 사무소장과의 면담을 통해서 OEI가 추진하는 국제협력 사업을 통해서 볼리비아가 현재 다양한 문화, 언어 등 새로운 교육철학을 개발하는 단계에 놓여 있음을 재확인 할 수 있었다. 볼리

비아는 이를 통해 국제사회에 볼리비아의 새로운 가치와 정체성을 보여주고자 하는 노력을 투영하고 있다. 그러나 재원의 한정으로 인해서 토착 언어 교육을 중시하는 경향은 커지고 있으나 상대적으로 다른 교육 영역에 대한 균형적 발전이 더디게 진행되는 절름발이 현상이 나타나고 있다. 또한 과학 분야의 신지식과 새로운 생산 기술을 향상시키는 교육이 강조되고 있으나, 국가의 교육과정은 이를 체계적으로 뒷받침 하지 못하는 실정이다. 아울러 실용교육의 강조로 인해서 직업훈련과정이 중요시 되고 있으나, 특히 교육의 질 향상을 위해서 교사 연수는 전개되지 못하고 있다.

3) 글로벌 시민단체 Campaign for the Right to Education(CBDE)의 대 볼리비아 교육개발협력 현황

Campana Boliviana por el Derecho a la Educacion(이하 CBDE)는 "교육 권리를 위한 한 볼리비아 캠페인"으로 글로벌 시민단체의 볼리비아 지부이다. 이것은 라틴아메리카의 교육 향상을 위한 국제시민단체의 (Campana Latinoamericana por el Derecho a la Educacion, 이하 CLADE) 지부로 2009년 Global Action Week 기간 중에 결성된 시민사회조직이다. 브라질에 본부를 두고, 중남미 15개 국가에 지부를 두고 있는 CLADE는 국제기구 및 다양한 서방 시민사회조직과 연계하여 중남미 지역의 모든 이를 위한 교육(EFA)을 지원하는 단체이다.

이러한 흐름에서 탄생한 볼리비아 CBDE는 볼리비아의 전반적인 교육제도 및 발전에 대한 시민사회의 의견을 제시하는 대표적인 옹호(Advocacy) 시민기구로서, 최근에는 에보 모랄레스 정권의 신교육법 제정 및 운영에 관한 컨설팅을 제공하고 시민사회의 의견을 결집하여 전달하는 기능을 담당하고 있다. 현재 5명의 직원이 근무하고 있으며 UNESCO, UNICEF, OXFAM 등으로부터 재정적 보조를 받고 있다. 현지 교육전문가와 글로벌 시민단체 관계자와의 면담을 통해 최근 CBDE가 주력하는 교육 협력 분야를 소개하면 다음과 같다.

- 교육 관련 전문서적 및 팸플릿을 개발하여 시민들에게 무료로 보급 (www.campanaderechoeducacion.edu.bo)
- 볼리비아의 '모두를 위한 교육(EFA)'을 추진하기 위해 특히 소외계층인 농촌지역과 산간오지 거주 원주민을 위한 '문화 내생적 역량 교육(intra-cultural education)' 사업을 추진하고 있음
- 국가의 재정 부족으로 인해서 신교육법의 4대 분야 (inter-cultural, intra-cultural, productiva, communitaria)에서도 소외되고 있는 유치원 교육을 향상시키는 사업 개발
- 볼리비아 정부가 강조하는 생산교육을 지원하기 위해서 학교의 형식교육과정은 물론 국가사회 경제 개발에 도움을 줄 수 있는 실용적인 교육과정을 개발하여 산업, 광물 영역의 직업훈련 교육을 강화하는 사업 구상

볼리비아에서는 시민사회 단체의 존재가 미미하고, CBDE 역시 신생 국제시민단체라는 점에서 향후 많은 시행착오가 예상된다. 그럼에도 불구하고 현재 이 단체는 볼리비아 정부가 추진하는 교육개혁 방향에 일치하는 다양한 프로그램을 발굴하고, 정책적 컨설팅을 제공하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 특히 중앙 정부는 취약계층에 대한 보편교육 기회 확장을 강조하고 있지만, CBDE는 초중등 학령기의 높은 중도 탈락율 문제를 해소하기 위한 노력을 기울이는 등 정부 정책의 누수 현상을 분석하고, 지원하고 역할을 수행하고 있다.

다. 콜롬비아

1) 세계은행의 대 콜롬비아 교육개발협력 현황

콜롬비아의 지속적인 경제성장, 빈곤 감축을 위해서는 모든 단계의 교육 기회를 확대시켜 인적자원 개발을 배가시킬 필요가 있다. 이를 위해 세계은행은 다양한 프로젝트를 진행 중이다. 다음의 〈표 Ⅳ-27〉과 같이 콜롬비아에서도 54건의 교육개발협력사업이 진행되고 있는데 교육일반 영역에서 13건, 중등교육에서 12건, 초등교육에서 10건의 프로젝트가 진행되고 있다.

〈표 Ⅳ-27〉 세계은행의 중남미 연구대상국가 교육지원 프로젝트

구분	교육일반	취학전 교육	초등교육	중등교육	고등교육	직업훈련	성인문해 비형식교육	합계
중남미	133	51	133	97	97	55	19	585
콜롬비아	13	3	10	12	9	3	4	54

*출처: 세계은행 국별정보(http://www.worldbank.org/en/country) 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 19.)

세계은행은 콜롬비아와의 국별협력전략(Country Partnership Strategy:CPS)을 수립하고 목표달성을 위해 다양한 노력을 실시하고 있다(다음의 〈표 Ⅳ-28〉 참조). 예를 들어, 현재 농촌 교육 프로젝트를 위한 '맞춤형 프로그램 대출'(Adaptable Program Loan: APL)이 교육 시설 지원과 다양한 교육 모델과 함께 비도심(non-urban) 지역 학생들을 위해 제공되고 있다(World Bank, 2011:15). 또한, '안티오키아 상위 중등교육 프로젝트'(Antioquia Upper Secondary Education Project)의 경우 상위 중등학교 접근성 및 결과 향상, 청년들의 노동 경쟁력 강화 등과 같은 안티오키아(Antioquia) 주 담당부서의 노력을 지원하고 있다. '교육의 질 향상 프로젝트'(Education Quality Project)는 교육의 질 향상을 위해 계획, 적용, 평가, 정책 알림 등의 단계를 향상시키는데

주안점을 두고 있다. '학생 융자 지원 프로젝트'(Student Loan Support Project)는 경제적으로 어려운 배경을 가진 학생들의 고등교육 등록과 졸업률을 향상시키는데 크게 기여하고 있다(World Bank, 2011: 15). 세계은행은 그 밖에도 기타 여러 교육지원 프로그램에 OECD와 같은 타 기관과 협력하여 임무를 수행하고 있다.

〈표 Ⅳ-28〉 세계은행의 대 콜롬비아 교육 기회 개선 프로그램

교육의 기회 개선			
콜롬비아 국가 개발 목표	CPS 결과	이정표	WBG 프로그램 (협력기관 포함)
인적자본형성: 고등교육 보급률 •출발: 35.3%(2011) •목표: 50%(2014)	1. 빈곤층·농촌 출신 학생들의 등록률의 향상(초등과 하급 중등 및 중등교육) •출발: – 초등·하급중등교육 NER(*): 90.21% – 상급중등교육 NER: 30.84% •목표: – 초등·하급중등교육 NER: 94% – 상급중등교육 NER: 35%	1. 양질의 교육에 대한 강화된 정책 2. 학생평가를 위한 국가 시스템 향상 •출발: 현재 시스템 •목표: 개선된 시스템	재정적 서비스 융자– 진행중: •농촌 교육 프로젝트 (APL Ⅱ) •안티오키아 상위 중등교육 프로젝트 •제2차 학생 융자 프로젝트 융자– 준비중: •양질의 교육 프로젝트 위험관리: •ICETEX, Antioquia등에 지역 자금 공급
	2. 빈곤층 학생들의 고등교육 등록률 향상 •출발: 75,000명 •목표: 150,000명		지식 서비스 •개선된 교육기회 프로그램 •기초교육 시스템 벤치마킹 •지역(안티오키아)수준 고등교육 시스템에 대한 OECD/세계은행 공동 리뷰 •ICETEX 자금지원 포트폴리오 •기술직업교육정책 작성
			회합 서비스 •SSKE (South–South Knowledge Exchange)(모로코와 협력) 고등교육에서의 학습 결과 측정
			국제금융공사(IFC) •직업기술성인교육에 대한 새로운 프로젝트 •금융이해력(financial literacy)에 대한 파일럿 프로젝트

출처: The World Bank(2011). Country Partnership Strategy for the Republic of Colombia for the Period FY2012–2016. 표를 재구성 (http://www.worldbank.org/en/country 2013.10.01 인출)

라. 파라과이

1) UNICEF의 대 파라과이 교육개발협력 현황

〈표 Ⅳ-29〉 UNICEF의 대 파라과이 교육문야 원조규모*

(단위: 백만 달러)

기관명	2007	2008	2009	2010	2011
UNICEF	0.00	0.01	0.01	0.05	0.11

출처: OECD.StatExtract Creditor Reporting System(http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1#) (검색일 2013. 10. 1.)
* commitment 기준

위의 〈표 Ⅳ-29〉와 같이 UNICEF의 대 파라과이 교육 분야 원조 규모는 2011년 0.11백만 달러이다. UNICEF가 파라과이에서 진행한 교육관련 프로젝트로는 'Education and Equity'가 있다. 본 프로젝트는 공교육 시스템에서 소외된 어린이와 청소년에게 양질의 교육기회를 제공하기 위한 것으로 특히 원주민 사회의 어린이와 청소년을 대상으로 한다. 'Education and Equity'프로젝트는 학생들의 중도탈락률을 감소시키고 학업성취도를 제고하기 위한 교육정책 개발 및 활성화 방안을 마련하는 정책컨설팅을 포함한다. 본 프로젝트의 자원의 자금출처는 다음의 〈표 Ⅳ-30〉과 같다.

〈표 Ⅳ-30〉 Education and Equity 프로그램 자금출처(2010)

자금 출처	사용가능 자금(달러)	사용된 자금(달러)	집행율
UNICEF*	139,200.00	129,307.10	93%
Thematic Fund	170,453.88	143,797.16	84%
스페인	193,886.44	193,503.79	100%
합계	503,540.32	466,608.05	92.33%

* GR Allocation Only
* 출처: UNICEF Annual Report for Paraguay (2011)

본 프로젝트를 통해 UNICEF는 2010년까지 초등교육, 포괄적인 영유아 발달, 원주민 어린이를 위한 교육 분야에서 성과를 달성했다. 우선 초등교육 분야에서 UNICEF는 어린이의 모국어(혹은 부족어) 교육, 스페인어와 과라니어 교육을 통한 기초 생활기술 개발을 지원함으로써 이중언어 교육의 질 제고에 기여했다. 또한 교육부(MEC: Ministry of Education and Culture) 및 보건부의 영유아 발달 국가계획(National Plan) 입안을 지원하였다. 원주민 어린이 교육 분야에서는 교육문화부 및 NGOs의 제도적 기술적 역량을 강화해 원주민 교육법의 집행을 지원하였다. UNICEF는 2010년

까지 Education and Equity 프로그램을 통해 상술한 성과를 달성했으나, 파라과이 교육부의 운영적, 기술적 한계로 인한 프로젝트 진행의 어려움을 겪고 있다고 조사되었다(UNICEF, 2010).

2) OEI의 대 파라과이 교육개발협력 현황

OEI는 2010년 UNICEF와 MOU를 체결하고 파라과이의 국가 교육 목표 달성, 특히 영유아 교육에 힘쓸 것을 협의하였다(UNICEF, 2010). OEI는 파라과이의 교육발전을 위해 파라과이 정부와 꾸준히 협력을 진행하고 있다. 특히 OEI는 파라과이 교육부와 2013년 6월 아순시온에서 교육위원회를 개최해 파라과이의 교육 분야에 대한 전체적인 평가를 진행하고 앞으로 나아갈 방향에 대해 논의한 바 있다. 면담을 통해 확인한 바에 따르면, 교육 분야에 대한 평가는 '교육제도', '교원양성', '제도개선', '법적제도', '교육인프라', '공적예산과 교육', '기초교육' 및 '교육컨설팅' 8개 분야에서 진행되었다. 특히 교사양성 및 교육정보의 접근성 개선, 단기계획 및 중장기 계획 수립을 통한 교육의 질적 향상을 위한 논의가 진행되었다. 위원회에서 논의된 단기계획 및 중장기 계획의 세부 내용은 아래 〈표 Ⅳ-31〉과 같다.

〈표 Ⅳ-31〉 OEI-파라과이 교육위원회의 중장기 및 단기계획 제안

파라과이 교육의 질적향상을 위한 단기계획	
1	교육 행·재정 시스템의 강화 및 통계시스템 강화
2	국가 교육위원회 설립
3	UNESCO 및 국제기구의 교육프로그램 참여
4	총체적 교육현황 점검 시스템 구축
5	기초교육에 대한 평가 시스템 구축
6	LAMP(Literacy Assessment and Monitoring Programme)의 결과 배포
7	정책 결정을 위한 교육 연구 강화
8	OEI 평가결과에 따른 후속조치
9	교육부의 기술팀 역량 강화
10	교육평가 전문 인력 양성 및 부서 신설
11	교육 평가시스템 개선
12	교육 평가 연구 지원
파라과이 교육의 질적향상을 위한 중장기계획	
1	고등교육에 대한 통계 시스템 개선
2	중남미 지역 국가들의 교육발전 경험 공유
3	교육 정책평가 실시

출처: 현지조사자료 재구성

3) 세계은행의 대 파라과이 교육개발협력 현황

현지 심층면담으로 확인한 바에 따르면, 세계은행은 효과적으로 원조를 수행하기 위해 각 국가별 협력전략 (CPS: Country Partnership Strategy)을 수립하였다. 세계은행의 파라과이 CPS는 파라과이의 민주화와 평등사회 실현을 목표로 하고 있으며, 전략적 이니셔티브를 수립해 수행하고 있다. 그 중 교육 분야에 대한 원조는 인적지원 개발 및 사회 인프라 구축을 통한 빈곤퇴치를 목표로 진행되었으며, 투자대출(investment lending)이나 지식 공유(knowledge assistance)의 형태로 진행되어 왔다. 그 예로 세계은행은 교육 보급률을 높이기 위한 목적으로 중등교육 프로젝트를 진행한 바 있다. 중등교육 프로젝트는 농촌지역에서 주로 진행되었으며, 지방 정부의 장학제도 프로그램 수립을 지원하였다.

〈표 Ⅳ-32〉 파라과이 정부의 전략 부문과 세계은행의 지원 현황

구분	거버넌스	빈곤퇴치	지속가능한 성장과 환경
투자대출*	○ DPL Ⅰ (FY09, 100 백만 달러) ○ DPL Ⅱ (FY10, 50 백만 달러) ○ DPL Ⅲ (FY12, 50 백만 달러)	토지사용 (FY10, 35백만 달러) 교육(FY10, 30백만달러) 사회안전망(FY11, 미정)	IFC 바지 프로젝트 (FY09) (Barge Project) IFC 거래선 (FY09) (Trade Lines) 전기(FY10, 미정)

출처: World Bank(2009). Country Partnership Strategy for the Republic of Paraguay. p.18
주: *Identified Lending
DPL(Deposit Placement Line): 미국달러 이외의 통화에 대한 예금예치한도
FY(Fiscal Year): 회계연도
IFC(International Finance Corporation):국제 금융 공사

면담에 따르면, 이외에도 세계은행은 파라과이 교육부의 계획, 예산 시스템의 효율성과 투명성을 제고하고, 인적자원 관리 능력을 개선하는 것을 목표로 프로젝트를 진행하였다. 본 프로젝트는 분야별 분석(sector analysis), 계획, 모니터링, 평가 역량 제고, 인적자원 개발로 구성되었으며, 2008년 6월에 종료되었다. 본 프로젝트를 통해 인재 선별 및 계약 시스템이 구축되어 전국적으로 실시되었으며, 자격증 및 인증제도 역시 2008년 실시되었다. 또한 전체 행정 계획 및 예산 시스템을 개선하여 2008년 12월 파일럿 프로그램을 아순시온에서 실행하였다(세계은행, 2009).

마. 페루

1) 세계은행의 대 페루 교육개발협력 현황

페루 현지 교육부 관계자와의 면담을 통해 세계은행이 수행하는 교육개발협력 현황을 파악할 수 있었다. 세계은행의 페루에 대한 교육 분야 협력은 크게 기초교육 분야와 고등교육 분야에 집중하고 있다. 기초교육 분야의 지원은 교육부(Ministry of Education; MINEDU)의 정책수립 및 수행능력 향상과 학생들의 학업능력 평가에 대한 능력 향상, 기초교육의 관리, 교육정책의 관리 능력제고 등을 포함한다. 또한 세계은행은 학업능력평가 분야에서 기존 초등 및 중등학생들의 주제별 학습에 대한 평가제도 보완하기 위해 노력하고 있으며, 미취학 아동들에 대한 학습능력의 질적인 향상을 위한 대책을 마련하기 위해 힘쓰고 있다.

면담 결과에 따르면, 세계은행은 OECD, UNESCO 등 국제기구와 협력하여 페루 학생들의 학업성과 평가관리 사업을 지원하고 있다. 이는 학교의 효율적인 운영을 위한 경영 관리 및 운용에 대한 정책적인 지원까지 포함하고 있다. 이와 같은 세계은행의 교육협력사업은 교육부의 장학행정 지원사업과 교사의 교수-수업활동에 대한 제도 마련을 돕고 있다.

세계은행은 교육기관 운영에 대한 장학을 위해서 교장 및 간부 교원의 교육 훈련 역시 수행하고 있음이 확인되었다. 교육부의 행정능력 향상을 위해서 예산관리, 구매업무, 프로그램 지원, 점검제도의 확충과 관리를 포함하고 있다. 이러한 관리 및 장학 평가 등을 독립된 전문가가 참여하도록 하고 있다.

현지 면담 결과로 볼 때, 세계은행이 교육 분야에 참여하는 또 다른 분야는 고등교육의 질적 향상을 위한 사업이다. 고등교육의 발전을 위해서 자체적 노력과 외부인사에 의한 평가를 포함한다. 여기에는 예산 지원이 뒤따르게 되고 해당기관이 적절한 정보를 제공해야 가능하다. 고등교육과 관련해서는 유선 교수방법, 장비, 교육 규정 및 평가와 인증에 대한 전반적인 보완이다. 이 사업은 대학평가 및 인가위원회(Council for the Education and Evaluation, Accreditation and Certification of University Higher Education, CONEAU)에서 관할하며 고등교육기관(Higher Education Institutions, HEIs)와 인증평가기관(Evaluation Entities for Accreditation, EEFAs)가 담당하게 된다. 여기에는 교육개발과 고등교육기관의 자격요건, 학사관리 및 절차, 교육의 질적 우수성 유지 여부, 졸업생의 취업관리 등을 포함하고 있다. 세 번째는 고등교육의 질적 우수성을 확보하기 위한 재정적 지원이다. HEIs의 강의 계획과 교육 수출 및 방법에 대한 품질관리를 하게 된다.

다음의 〈표 Ⅳ-33〉은 세계은행의 페루 ODA 지원추이(2008~2012)를 보여준다. 세계은행은 2009년에 13억불을 지원하다가, 2011년에는 5억 2,450만 달러로 감소하였다. 이 역시 페루의 경제가 발전하고 있기 때문에 지원액이 점차 감소하고 있음을 보여 준다.

〈표 Ⅳ-33〉 세계은행의 페루 ODA 지원추이(2008~2012)

(단위: 백만 달러)

구분	2008	2009	2010	2011
지원액	-	1,375	368.8	524.5

출처: 세계은행 국별정보(http://www.worldbank.org/en/country) 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 19.)

아래 〈표 Ⅳ-34〉는 세계은행의 중남미 연구대상국가 교육지원 프로젝트 수이다. 2007년부터 2013년까지 페루에 대한 교육지원 프로젝트 수는 17건으로서 콜롬비아(54), 볼리비아(24) 보다 적고, 과테말라(15), 파라과이(12) 보다는 많다.

〈표 Ⅳ-34〉 세계은행의 중남미 연구대상국가 교육지원프로젝트(2000~2013)

구분	교육일반	취학전 교육	초등교육	중등교육	고등교육	직업훈련	성인문해 비형식교육	합계
페루	-	2	6	3	5	-	1	17

출처: 세계은행 국별정보(http://www.worldbank.org/en/country) 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 19.)

2) IDB의 대 페루 교육개발협력 현황

한편 페루 교육전문가와의 심층면담을 통해 미주개발은행이 교육개발협력에 많이 기여하고 있음을 확인하였다. 이를 정리하면 다음과 같다. 미주개발은행은 페루의 사회개발을 위한 다양한 사업을 펼쳐오고 있다. 사회보장제도의 새로운 설계를 통해 효과성을 증대시키고 점검 및 평가를 실시하여 소외계층에 대한 사회보장을 유지하도록 하는 것이 목표이다. 복지부의 정책을 마련하는데 참여하고 있으며 유아부터 시작해서 복합적인 보장제도가 운영되도록 돕고 있다. 국가 전체 의료보험제도를 확립하는데 사업을 펼치고 있다. 교육관련 사업을 통해 농촌지역에 거주하는 저 소득층에게 교육의 기회가 확대되도록 교육 인프라를 구축하고 지방정부에서 관할하는 교육기관의 운영의 효율화를 위한 제도적 뒷받침을 하고 있다.

2012년의 경우 Ayacucho, Huancavelia 및 Huanuco 지역의 3~5세 어린이들에 대한 조기 교육을 위해 2,500만 달러를 지원하였으며, 이 사업에서는 교수학습법에 대한 보완, 3~5세 부모들에게 자녀의 조기 교육 참여를 독려하여 교육의 질적 향상을 꾀하였다. 이 사업은 국가 전체의 전략으로 확산하기 위한 첫 번째 단계의 복합적인 지원사업의 모델이 되었으며 3개 지역 사업에 대한 평가를 위해 종전의 유사한 사업과 비교 분석하였다. 사업들은 대부분 교사들의 훈련이나 지원에 초점을

두고 있다. 2012년의 사업은 조기 교육을 실시함으로써 학생들의 평생 학습능력을 키우는데 도움이 될 것으로 판단하고 있다. 선정된 3개 지역은 상대적으로 소득 수준이 다른 지역에 비해 낮으며, 학생들의 재 수학비율이 높은 지역이다. 이 프로그램은 190개 교육센터를 마련하여 교육 기자재를 마련하고 운영 방안을 수립하였으며, 추가로 296개의 교육센터를 설립하게 되었다. 한편, 이 사업도 교사 양성 프로그램과, 대화의 스킬향상, 제도 운영, 학습교제 학습기자재, 다문화에 대한 이해, 이중언어에 대한 이해 및 학부모의 교육 참여를 포함하고 있다. 본 사업을 추진하기 위하여 페루 정부도 일정 수준 재정 부담을 하였고, 독일의 원조기관도 공동으로 참여하면서 830만 달러를 지원하게 되었다.

다음의 〈표 Ⅳ-35〉는 미주개발은행의 중남미 연구대상국가 교육지원 프로젝트(2000~2013) 추이이다. 전체 1,003건의 사업 중 페루에서 시행된 건수는 15건이다. 이것은 파라과이(15건)와 같고, 콜롬비아(12), 볼리비아(12), 과테말라(5)에 비해 많은 것이다.

〈표 Ⅳ-35〉 미주개발은행의 중남미 국가별 교육지원 프로젝트추이(2000~2013)

구분	중남미 전체	과테말라	볼리비아	콜롬비아	파라과이	페루
교육프로젝트 수	1,003	5	12	12	15	15

출처: 미주개발은행(http://www.iadb.org/en/projects/search-project-documents,1302.html) 고하여 재구성. (검색일 2013. 8.19.)

3 선진공여국 및 국제권역기구의 대 중남미 교육개발협력 특성 및 시사점

국제개발협력의 역사가 길지 않고 ODA 규모 역시 최근에 들어서나 급격히 증가하고 있는 한국에게 중남미 지역은 그리 큰 관심의 대상이 되지 못했다. 지리적 접근성이 멀고 문화적인 이질성 및 경제적 교류가 부족했다는 이유와 더불어 중남미 국가들의 전반적인 국민소득이 저소득국이 아닌 중저소득국에 속한다는 측면에서 적극적인 ODA 사업들이 시행되지 않았다. 더욱이 2000년 이후 국제사회의 공통적인 개발목표인 MDGs나 EFA 목표를 달성을 위해서는 최빈국을 대상으로 지원 사업을 확대해야 한다는 국제적 흐름에 따라 중남미 지역의 개발협력이 더디게 진행되었다. 다음의 〈표 Ⅳ-36〉과 같이 한국은 중남미 33개국 중 13개국에 대한 국제개발협력을 진행해왔으며 지원규모가 확대된 국가(예: 콜롬비아, 엘살바도르, 과테말라 등)와 그렇지 않은 국가들(볼리비아, 도미니칸 공화국, 온두라스 등)이 상존하며 전반적인 규모 역시 2008년 가장 컸다가 2009년과 2010년에는 다소 줄어드는 모습을 보이고 있다. 대략적으로 한국은 총 ODA 예산의 10% 내외를 중남미 지역에 지원하고 있다.

〈표 Ⅳ-36〉 한국의 대 중남미 ODA 지원규모

(단위: 백만 달러)

국가	2006	2007	2008	2009	2010
볼리비아	4.5	8.66	5.23	1.84	1.66
콜롬비아	0.25	0.18	1.42	1.38	6.97
도미니카공화국	1.65	1.48	14.25	6.91	2.74
에콰도르	0.21	3.35	3.62	2.75	3.84
엘살바도르	0.33	1.13	1.98	3.95	4.31
과테말라	2.28	2.77	4.03	3.95	5.45
아이티	0.03	0.15	0.72	0.43	5.54
온두라스	1.05	3.11	9.85	4.47	6.45
자메이카	0.15	0.1	1.34	1.24	0.11
니카라과	5.61	9.08	9.07	14.84	5.6
파나마	0.43	1.93	−0.12	−0.34	−0.41
파라과이	1.92	5.95	4.78	4.85	11.63
페루	4.49	10.22	8.73	6.99	6.4
합계	22.9	48.11	64.88	53.26	60.28

출처: ODA KOREA.(www.odakorea.go.kr/eng.result.RegionCountry_LatinAmericaandtheCaribbean.do)에서 2013.10.30. 인출

하지만, 중남미 지역은 세계적으로도 빈부의 격차가 가장 큰 지역이고 국제개발협력 관점에서도 여러 사회경제적 문제를 겪고 있는 국가로서 국제사회의 지원이 오랫동안 지속되어 왔다. 앞에서 살펴본 바와 같이 선진공여국인 미국, 스페인, 독일, 캐나다 등은 큰 규로로 중남미를 지원하고 있으며 국제기구인 EU, IDB 등도 여러 분야에 걸친 국제개발협력사업을 진행해오고 있다. 또한 한국의 경우에도 중남미 지역의 정책우선 순위와 한국의 비교우위 영역을 고려하여 소득 및 사회격차를 줄이고 행정의 투명성과 역량을 향상시키며 미래의 지속가능한 성장을 위한 지원을 확대하고 있는 상황이다.

중남미에 대한 역사적 문화적 이해가 다소 부족한 한국의 입장에서는 이러한 선진공여국들과 국제권역기구들이 중남미지역의 개발협력에 대해 어떻게 접근하는지를 통해서 시사점을 얻을 수 있다. 위에서 제시된 선진공여기관들의 중남미 국가들에 대한 교육개발협력의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

가. 공여국의 개발협력전략 및 수원국과의 협력전략

선진공여국의 과테말라 교육 분야 지원의 가장 큰 특징은 자국의 개발협력전략 또는 분야별 지원전략, 그리고 국가별 협력전략 등에 기초해서 추진된다는 점이다. 예를 들어, 미국은 중남미 국가들과의 협력을 위한 국별개발협력전략(CDCS)을 5년 단위로 수립하고 있으며, 여기에 기초하여 교육 분야를 포함한 모든 분야의 협력 사업을 추진하고 있다. 그리고 각 분야는 분절화된 개별 프로젝트 단위로 추진되는 것이 아니라, 공동의 목표 달성을 위해서 보건의료, 경제개발 등 다른 영역과 연계하여 추진한다는 점이 특징적이다. 예컨대, 미국은 페루에서 교육부에 기술자문을 실시하고 지방정부와 국가 교육위원회와 합동으로 원조사업을 추진하고 있다.

독일의 경우에도 GIZ 본부의 협력전략에 기초하여 교육 분야 사업을 추진하고 있으며, 기술협력을 담당하는 GIZ 외에 유상원조 담당기구인 BMZ와도 긴밀하게 협력하고 있다.

스페인의 경우도 적극적으로 중남미 국가와 협력하여 개발협력 프레임을 만듦으로써 수원국의 역량과 개발계획에 적합한 지원하기 위해 노력하고 있다. 예컨대, 스페인은 볼리비아를 대상으로 2011년에서 2015년까지 원조를 진행하기 위한 계획을 수립하였고 볼리비아의 예산제도를 활용하여 교육 분야 원조를 추진하고 있다. 또한 스페인은 페루의 국제개발협력기구와의 협상을 통해 전략적 계획을 수립한다. 두 국가 간 수립된 히스패닉 페루시안 협력 프로그램(2007~2010)의 경우 아홉 차례에 걸친 회의의 결과이다.

나. 충분한 사업 기간과 지원 규모

중남미 국가들에 대한 국제사회 지원의 또 다른 특징 중 하나는 교육 분야 개발협력 사업이 비교적 장기간에 걸쳐서 대규모의 재원이 투입된다는 점이다. 예컨대, 과테말라 교육부는 5년 단위로 중기 교육발전계획을 수립하고 있으며, 이를 토대로 매년 세부 실천계획을 제시하고 있다. 선진 공여국들도 4~5년 단위로 중장기 협력 전략을 마련하고, 해당 기간 동안 달성하고자 하는 목표를 비교적 명확하게 제시한다. 그리고 교육 분야에서도 동일한 방식으로 협력 사업을 추진하고 있다. 따라서 비교적 중장기적인 안목을 가지고 교육협력 사업을 설계하고 있으며, 사업성과를 토대로 다음 단계의 추진 전략을 마련한다는 점이 특징적이다.

다. 국가별로 특화된 지원전략

중남미 여러 국가들을 대상으로 교육개발협력 사업을 진행하고 있는 여러 선진공여기구들은 중남

미 국가의 특성에 맞는 특화된 지원을 실시하고 있다. 중남미에 대해 가장 큰 규모의 교육개발협력 원조를 진행 하는 미국의 경우 과테말라와 페루에서 기초교육 위주로 지원을 실시하고 있다. 스페인의 경우는 파라과이에서는 초·중등교육을 중심으로 과테말라와 볼리비아에서는 교육일반을 중심으로 교육개발협력 사업을 진행하고 있다. 독일의 경우에는 파라과이와 과테말라 모두 교육일반을 중심으로 진행하고 있다. 이러한 현상은 특정 국가가 교육 분야에서 비교우위를 가진 영역을 중심으로 지원하되 해당 국가의 특징을 고려한 결과로 해석된다.

라. 공여기관 간의 원조 조화

중남미 국가들에 대한 국제사회 지원의 또 다른 특징 중 하나는 공여기관 간의 원조협의체가 비교적 활발하게 운영되고 있다는 점이다. 오랫동안 동일한 국가 혹은 지역을 지원한 선진공여기관들은 여러 형태로 협력을 진행해오고 있다. 특히, 원조 효과성을 높이기 위해 모니터링이나 사업성과 평가에 있어서까지 협력을 추진하는 등 공동출자 등의 노력을 넘어서는 전반적인 협력관계가 형성되고 있다.

예컨대, 과테말라에 대한 지원은 13개 주요 원조공여국가와 국제기구가 지난 1999년에 결성한 G13에서 원조협의를 통해서 이루어지고 있다. 현재 G13에는 캐나다, 독일, 이탈리아, 일본, 네덜란드, 노르웨이, 스페인, 스웨덴, 미국의 9개 원조 공여국가와 IDB, 세계은행, IMF, UNDP, EU, 미주기구(OAS)의 6개 국제기구가 속해있다. 그리고 보건, 교육, 치안 및 사법, 환경 및 수자원, 농촌개발 및 식량, 안전보장의 6개 영역을 중점 협력 분야로 설정하고 참여 국가 및 기관 간의 협력을 통해서 ODA 사업을 추진하고 있다. 이러한 G13은 대사 및 국제기관 현지 주재 대표 협의회, 경제협력담당관 수준의 원조조정 협의회, 원조협조 우선 영역별 원조 공여국 또는 기관 및 국제NGO의 실무자 협의회의 세 층위로 구성되어 있다.[55] 그리고 이러한 국가 수준의 협의회 외에도 선진공여기관의 교육 분야 사업 담당자들은 별도의 협의회를 구성하여, 정보 공유와 교류를 위한 회의를 매달 진행되고 있다. 현재 이러한 회의는 독일 GIZ와 미국 USAID가 주도로 이루어지고 있다.

또한 볼리비아에 대한 지원을 효과적으로 진행하기 위해서 16개의 양자공여국과 7개의 다자기구가 구성되어 있으며 원조의 중복을 피해 원조 효과성을 높이고 사업 중심보다는 프로그램이나 주제 중심의 지원을 위해 필요시 공동출자를 통해 지원의 효과성을 높이고 있다. 일본의 경우에도 볼리비아의 교육 분야 협력 체제에 2011년부터 참여하고 있다.

55) G13 원조 그룹(http://www.g13.org.gt/)

4 한국의 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특징

가. 한국의 대 중남미 교육개발협력 현황

〈표 Ⅳ-37〉 한국의 양자간 ODA의 지역별 지원현황(순지출 기준)

(단위: 백만 달러)

구분	ODA지원액(백만 달러)					양자 ODA 총 비중(%)				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
아시아	229.3	250.8	292.1	553.0	583.9	46.7	46.5	50.3	61.4	59.0
아프리카	70.2	104.0	95.0	139.9	178.3	14.3	19.3	16.3	15.5	18.0
중동	70.7	30.5	21.4	34.3	41.3	14.4	5.7	3.7	3.8	4.2
유럽	16.9	12.9	46.4	38.7	20.7	3.4	2.4	8.0	4.3	2.1
중남미	54.7	68.7	55.8	64.5	64.4	11.1	12.7	9.6	7.2	6.5
오세아니아	3.7	2.2	1.5	5.6	4.2	0.8	0.4	0.3	0.6	0.4
기타	45.1	70.0	68.9	64.7	96.8	9.2	13.0	11.9	7.2	9.8
합계	490.5	539.2	581.2	900.7	989.6	100	100	100	100	100

출처: ODA Korea (http://www.odakorea.go.kr/index.jsp) 검색하여 재구성. (검색일 2013. 8. 13.)

한국의 무상원조의 약 70%를 담당하고 있는 KOICA의 중남미 지원 실적을 살펴보면 2005년에 1.2백만 달러에 불과한 ODA 지원이 2011년에는 약 40백만 달러로 규모가 커졌다(〈표 Ⅳ-38〉 참조).

〈표 Ⅳ-38〉 KOICA 중남미 연구대상국가 연도별 지원 실적

(단위: 백만 달러)

구분	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
중남미	12,00	13,96	35,64	31,99	28,50	48,32	39,74

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/)를 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 16.)

그리고 한국의 유상원조의 약 90%를 담당하고 있는 EDCF의 중남미 지원실적을 살펴보면 2005년에 5백만 달러에 불과한 ODA 지원이 2011년에는 약 1.5백만 달러로 규모가 커졌다(〈표 Ⅳ-39〉 참조).

〈표 Ⅳ-39〉 EDCF중남미 연구대상국가 연도별 지원 실적*

(단위: 백만 달러)

구분	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
중남미	5.07	9.41	17.55	33.28	23.96	9.45	15.57

출처: 한국수출입은행 EDCF ODA 통계(http://www.edcfkorea.go.kr/edcf/info/oda/system.jsp)를 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 16.)
* 양자간 원조 순지출액 기준

다음의 〈표 Ⅳ-40〉에서 보는 바와 같이 한국의 중남미 지역에 대한 교육분야 지원액을 살펴보면 2011년 기준으로 17.04백만 달러로 전체 중남미 지역 ODA 총액의 26.51%를 차지하고 있다. 전체 ODA에서 교육개발협력이 차지하는 비중은 2005년에서 2008년까지는 감소하였지만 2009년부터 큰 폭의 비중으로 증가하기 시작하여 2010년부터는 20%를 상위하는 비중을 보여주고 있다. 이러한 지표는 중남미 지역의 교육 분야에 대한 한국의 역할이 증가하고 있음을 보여준다. 교육의 세부영역별 지원현황을 살펴보면 2011년 기준으로 교육 ODA의 가장 많은 비중이 고등교육 분야(36.8%)에 활용되고 있음이 확인된다. 그 다음으로 교육일반(26.2%)과 중등교육(21.1%) 순이며, 기초교육은 가장 낮은 비중(15.9%)으로 지원되고 있다.

〈표 Ⅳ-40〉 한국의 중남미 교육분야 규모 추이, 2005~2011

(단위: 백만 달러)

구분	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
중남미 ODA 총계(A)	19.80	25.88	54.69	68.27	54.77	64.40	64.42
교육 ODA 총계(B)	2.47	3.42	5.02	5.16	7.77	14.40	17.08
교육일반	0.86	1.54	0.97	1.07	0.23	2.07	4.48
기초교육	0.09	0.05	0.84	1.04	1.46	2.11	2.70
중등교육	0.45	0.83	2.17	1.32	2.30	4.42	3.61
고등교육	1.08	1.01	1.05	1.74	3.78	5.81	6.28
교육 ODA 비중(%) (B/A)	12.49	13.21	9.18	7.57	14.18	22.37	26.51

출처: 한국수출입은행 EDCF ODA 통계(http://www.edcfkorea.go.kr/edcf/info/oda/system.jsp)를 참고하여 재구성. (검색일 2013. 9. 26.)
* 양자간 원조 순지출액 기준

나. 과테말라

1) 한-과테말라 교육개발협력 현황

다음의 〈표 Ⅳ-41〉과 같이 최근 5년 동안(2007~2011) 한국의 대 과테말라 지원 규모는 22.25백만 달러이고, 모두 무상원조 사업으로 진행되었다. 무상원조사업은 전담기관인 KOICA이 약 89%를 집행하였지만, 이외에도 방송통신위원회, 서울특별시, 여성가족부, 한국개발연구원(KDI), 한국수출입은행, (구)교육과학기술부, (구)정보통신부, (구)행정안전부, (구)외교통상부 등이 참여하였다.

〈표 Ⅳ-41〉 한국의 대 과테말라 지원 추이, 2007~2011

구분	2007	2008	2009	2010	2011	5년 합계
KOICA	3.83	5.17	3.42	6.04	1.25	19.70
타부처	0.17	0.66	0.51	0.65	0.56	2.55
합계	4.00	5.83	3.92	6.69	1.81	22.25

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364)

그리고 다음의 〈표 Ⅳ-42〉에서 보는 바와 같이 최근 5년간 과테말라에 대한 교육 분야 지원 총액은 6.04백만 달러로 전체 지원액의 약 27%를 차지하고 있다. 이는 최근 5년간 저개발국가에 대한 한국의 ODA 지원 총액 중에서 교육 분야가 차지하는 비율이 약 12.7%인 점에 비추어 볼 때, 한국이 과테말라의 교육 분야에 지원하는 비중이 높다는 점을 알 수 있다. 특히 2010년에는 과테말라에 대한 ODA 지원액 총액 중에서 교육 분야 지원액이 차지하는 비중이 59%까지 증가하였고, 2011년에도 40.7%를 차지하고 있다. 그리고 OECD/DAC의 기준에 따라서 교육 분야의 세부영역별로 지원

〈표 Ⅳ-42〉 한국의 대 과테말라 지원 총 규모와 교육분야 규모 추이, 2007~2011

구분	2007	2008	2009	2010	2011	5년 합계
ODA 총계(A)	4.00	5.83	3.92	6.69	1.81	22.25
교육분야(B)	0.80	0.16	0.40	3.95	0.74	6.04
교육일반	0.07	0.06	0.21	3.14	0.17	3.65
기초교육	-	-	-	0.11	0.13	0.24
중등교육	0.70	-	-	-	-	0.70
고등교육	0.03	0.10	0.19	0.69	0.44	1.45
B/A(%)	20.0%	2.7%	10.2%	59.0%	40.7%	27.2%

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364)

현황을 살펴보면, 교육일반 3.65백만 달러(60.4%), 고등교육 1.45백만 달러(24%), 중등교육 0.70백만 달러(11.6%), 기초교육 0.24백만 달러(4%)의 순으로 나타나고 있다. 또한 각 사업의 세부 내용을 살펴보면, 한국의 과테말라 교육 분야 개발협력 사업은 주로 시설지원과 연수생 초청 사업 중심으로 이루어지고 있다.

또한 ODA 사업 수행주체별로 특징을 살펴보면, KOICA 외에도 기타 정부부처에서 1.43백만 달러(23.7%)를 지원하고 있음을 알 수 있다. 특히 다음의 〈표 Ⅳ-43〉에서 보는 바와 같이 교육부가 추진하는 교육정보화 지원 사업(현 이러닝 세계화)의 비중이 크다. 지난 2007년 당시 교육인적자원부 차관이 과테말라를 방문하여 과테말라 정부와 교육정보화 교육협력에 관한 협정을 체결하고, 한국교육학술정보원과 경상북도 교육청 등이 과테말라에 기자재 지원과 교사 초청 연수 등의 사업을 추진해 왔다.

〈표 Ⅳ-43〉 최근 5년간 ODA 사업 수행기관별 한-과테말라 교육분야 개발협력 현황(2007~2011)

(단위: 백만 달러)

수행기관		교육일반			기초교육	중등교육	고등교육		합계
		교육시설 및 훈련	교육정책 및 행정	교사훈련	초등교육	직업훈련	고급기술 및 관리자 훈련	고등교육	
KOICA	KOICA	2.81	0.05			0.70		0.63	4.20
	NGO	0.17			0.24				0.41
기타 정부 부처	경상북도 교육청			0.38					0.38
	교육과학기술부		0.06						0.06
	국립국제교육원							0.73	0.73
	KDI 정책대학원							0.05	0.05
	서울시						0.01	0.04	0.05
	KERIS		0.07						0.07
	KERIS, KEFA	0.05							0.05
	KERIS, IACE, KEFA		0.06						0.06
총합계		3.03	0.24	0.38	0.24	0.70	0.01	1.45	6.04

출처: OECD CRS 확정통계 2011 (http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364)
주: 약어: KERIS(한국교육학술정보원), IACE(APEC국제교육협력원), KEFA(한국교육정보진흥협회)

다음의 〈표 Ⅳ-44〉와 같이 최근 5년간 KOICA가 수행한 과테말라 교육 분야 개발협력 사업을 살펴보면, 프로젝트 4건, 연수생 초청 7건, 전문가와 해외봉사단 파견 각 1건, 민관협력사업 4건이 있다. 사업 유형별로 지원 분야를 살펴보면, 민관협력 사업은 기초교육에 초점을 맞추고 있지만, 이를 제외한 KOICA의 교육 분야 협력사업은 주로 직업훈련과 ICT에 초점을 맞추고 있다. 또한 교육 분야뿐만 아니라, KOICA의 과테말라 지원이 주로 정보통신분야에 집중되어 있다는 점이 특징적이다.

〈표 Ⅳ-44〉 KOICA 과테말라 교육관련 사업내역(1997~2011)

(단위: 백만 달러)

구분	년도	사업명
프로젝트	1997 ~ 1999	과테말라 제2아동복지원 건립사업
	1997 ~ 1999	과테말라 제3아동복지원 건립사업
	2003 ~ 2004	과테말라 기술교육훈련 건립사업
	2005 ~ 2006	과테말라 섬유기술훈련원 지원사업
	2006 ~ 2008	한-과테말라 ICT 교육센터 건립사업
	2007 ~ 2008	과테말라 청소년직업훈련원 자동차정비훈련소 건립
	2010 ~ 2011	과테말라 소녀의 집 교육시설강화사업
	2010 ~ 2011	과테말라 산후안꼬찰시 교육인프라 강화사업
물자지원		과테말라 미용기자재
		과테말라 현금
연수생 초청	2002	컴퓨터 응용기술 1명
	2002	OAS 교육정책 및 개혁 1명
	2006	과테말라 직업훈련원 운영 13명
	2007	교육정책 1명
	2007	과테말라 직업훈련원 운영 2차 - 직업훈련교사능력향상 15명
	2008	교육정책 기획 및 실행(페루, 볼리비아, 과테말라) 6명
	2009	한국어 일반 - 초급 3명
	2009	e-Learning 3명
	2010	양성평등을 위한 교육정책 개발 3명
	2010	한국어 초급 (2차) 2명
전문인력 파견	2006	직업훈련 1명
	2010 ~ 2011	정보통신 1명
봉사단 파견	2003 ~ 2006	교육관련(컴퓨터교육 등) 봉사단 10명
NGO 지원	2009	과테말라 아동보호시설 건립 및 운영 프로젝터(시설 내 교육기관 병행)
	2010	과테말라 파띠시아 지역개발사업
	2010	과테말라 아동 보호 시설과 무료 초등학교 2010년 운영보조 프로젝트
	2011	과테말라 파띠시아 지역개발사업
총액 (백만 달러)		9,078 (14.8%)*

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/). (검색일 2013. 8. 16.)
*전체 중남미 교육분야 지원예산 중 과테말라 교육지원 사업이 차지하는 비율

2) 한-과테말라 교육개발협력 쟁점

가) 국가 수준의 지원전략 부재

한국의 과테말라 교육 분야 협력사업은 국가 수준의 통합적인 지원전략 없이 무·유상 담당기관 및 각 부처들이 개별적으로 수원국 정부의 요청에 의거하여 사업을 추진하고 있다. 그리고 개별 사업수행 주체들마다 구체적인 실행계획이 부족하고 사업효과성 및 개발효과성 제고를 위한 모니터링과 평가 체계가 미비한 실정이다. 특히 기타 정부 부처들은 주로 ICT 분야에 초점을 맞추고 지원하고 있지만, 이러한 개별 사업들이 KOICA의 사업과 유기적으로 연계되고 있지 못하다. 따라서 교육 분야 개발협력 사업에 대한 종합적이고 체계적인 성과 관리 및 후속지원을 기대하기도 어렵다.

최근 한국 정부는 원조의 효과성을 높이기 위해서, 중점협력국가를 선정하고 이들 국가에 대해 양자 ODA의 70% 이상을 집중시키고 있다. 그리고 효과적인 협력을 위해 각 국가별로 중점협력분야를 선정하고, 국별협력전략을 마련하고 있다. 현재 과테말라를 비롯해서 중미 지역 국가들은 중점협력국가에 포함되지 않기 때문에, 한-과테말라의 개발협력 환경은 어려운 상황에 처해 있는 것이 사실이다. 그러나 국별협력전략은 반드시 중점협력국가에만 필요한 것이 아니라, 정부의 ODA 정책 추진 방향이 기본적으로 사업 간의 조화와 협력에 초점을 맞추고 있다는 점을 인식할 필요가 있다. 또한 정부 부처 간의 협력뿐만 아니라, 정부와 민간단체, 또는 민간단체 간의 유기적인 연계를 포함한 포괄적인 전략 마련이 시급하다.

나) 사후 관리 및 운영 체제의 전문성 확보

KOICA가 수행한 교육협력 사업 현장 두 곳을 방문한 결과, 사업 종료 이후에도 사후 관리와 운영이 비교적 원활하게 이루어지고 있었다. 예를 들어, KOICA가 도서관을 지원한 사립여자 중고등학교인 소녀의 집(Villa de los niños Guatemala)의 경우에는 한국의 마리아 수녀회가 자체 재원과 다른 자선단체의 지원을 받아서 운영하고 있다. 일반적으로 인프라 지원의 경우, 운영비 부족으로 인한 관리 소홀이 가장 큰 문제점으로 지적된다는 점에 비추어 볼 때, 해당 학교는 시설 활용과 관리 역량이 매우 뛰어나다고 할 수 있다. 게다가 재단과 학교가 뚜렷한 비전과 전략을 가지고 학교를 운영하기 때문에, 학생들의 진학률, 학업성취도, 취업률, 교외활동 등 다양한 측면에서의 교육성과가 뛰어나고, 이로 인해 학교에 대한 대외적인 평판도 매우 높다. 뿐만 아니라 KOICA가 지원한 도서관 시설은 전체 학교 시설의 일부임에도 불구하고, 교사와 학생들은 만족도가 높으며 재학생들의 한국에 대한 인식 제고에 크게 기여하였다.

또한 현지 조사를 통해 확인한 결과, 한-과테말라 ICT 교육센터는 졸업자들의 평균 취업률이

60% 정도로 높은 편이고, 프로그램 개발 과정의 경우에는 취업률이 90~95%에 달하고 있다. 그리고 과정에 따라 다르지만 졸업생의 월 평균 임금은 약 400달러 정도로 비교적 높은 편이다. 게다가 ICT 센터는 ICT라는 최신 기술 연수 과정을 제공하기 때문에 현지에서 인기가 매우 높으며, 주요 기업체로부터 재정 지원도 받고 있다.

현지조사에서 확인한 두 사례로부터 도출할 수 있는 교훈은 교육협력 사업의 지속가능한 성과관리를 위해서는 전문성을 갖춘 사후 관리 및 운영 체제가 필요하다는 점이다. 두 사업은 최근 교육 분야 개발협력에서 강조하는 하드웨어와 소프트웨어의 조화라는 측면에서 볼 때, "한국 정부의 하드웨어 지원과 수원국 현지 전문가의 운영(소프트웨어 또는 휴먼웨어 지원)"이라는 특징을 갖추고 있다. 그리고 전문적인 운영 주체의 사후관리가 결과적으로 사업의 지속적인 성과로 이어지고 있다고 하겠다. 따라서 향후 교육 분야 개발협력 사업을 추진하는데 있어서 사후관리 및 운영 체제의 전문성 확보는 중요한 과제라고 할 수 있다.

다) 국제사회와의 원조조화

과테말라의 주요 공여국 중에서 교육 분야에 대한 지원 규모가 큰 스페인, 독일, 오스트리아, 독일 등 유럽국가는 고등교육 및 정책가 연수에 집중하고 있고, 미국의 경우 기초교육 분야에 집중 지원하고 있다. 이러한 상황에서 한국 정부도 타 공여기관 간의 협력을 통해서 분야별 전문성을 부각시켜야 하나, 단일 프로젝트 위주로 지원하기 때문에 타 공여기관 사업과의 연계나 프로그램화된 지원 등은 미흡한 실정이다.

앞에서 살펴보았듯이, 선진공여기관들은 국가 수준의 협의회 외에도 교육 분야 사업 담당자 간의 정보 공유와 교류를 위한 회의를 매달 진행되고 있다. 그러나 아직까지 이 회의에 한국이 참여한 바는 없었다.[56] 이에 대해서 GIZ 전문가는 한국의 개발협력사업 담당자들은 아직 분야별로 전문 영역이 특화되어 있지 않고, 스페인어를 구사하지 못하는 경우가 많았기 때문에, 긴밀한 교류 협력이 어려웠다고 말한다.[57] 이러한 지적은 향후 과테말라 교육 분야 협력을 추진해 나가는데 있어서 심각하게 고려해 볼 필요가 있다.

56) 그러나 최근 한국의 교육분야 자문관이 파견되어 있다는 소식을 접하고, KOICA 사무소에 초청장을 보냈으며, 앞으로 전문가가 회의에 참석할 것이라는 답변을 받았다고 한다. 그리고 KOICA 과테말라 사무소 소장도 교육분야 자문관과 함께 이 회의에 참석할 것이라는 점을 연구자에게 밝혔다.

57) GIZ 과테말라 사무소 교육전문가 인터뷰 자료 (2013.07.09.)

다. 볼리비아

1) 한-볼리비아 교육개발협력 현황

한국은 2011년 기준으로 대 볼리비아 지원 규모가 가장 큰 국가로 조사되었다. 이는 2010년 볼리비아가 중점협력국으로 선정되면서 원조 금액이 큰 폭으로 증가한 것과 볼리비아 정부와 서방국가들과의 관계 악화로 인해 전통 원조국인 서구 선진국가의 대 볼리비아 원조 규모가 축소되어 상대적으로 적은 것에서 기인한 것으로 보인다. 볼리비아는 한국의 중점협력국으로 선정된 것 뿐 아니라 2011년 한국 경제발전 지식공유사업(KSP) 대상국으로 선정되어 중기재정 안정화 정책 분야에서 지원을 받은 바 있다(국제개발협력위원회, 2012).

다음의 〈표 Ⅳ-45〉에서 알 수 있는 바와 같이 한국의 대 볼리비아 원조 규모를 살펴보면 1991년에서 2010년 사이에 총 602만 달러가 무상원조 차원에서 지원되었다. 사업형태의 경우 국내초청 연수생 109명, 전문가 10명을 초청하였고, 물자지원은 116.5만 달러, 긴급원조로 6.5만 달러, NGO 관련 지원 2건, 프로젝트 5건 총 274.1만 달러, 봉사단 6명 파견을 지원한 바 있다.

〈표 Ⅳ-45〉 대 볼리비아 무상원조 연도별 지원 규모

연도	지원규모	연도	지원규모
1991	206천 달러	2001	521천 달러
1992	157천 달러	2002	201천 달러
1993	143천 달러	2003	101천 달러
1994	133천 달러	2004	47천 달러
1995	266천 달러	2005	131천 달러
1996	389천 달러	2006	147천 달러
1997	135천 달러	2007	1,096천 달러
1998	150천 달러	2008	741천 달러
1999	71천 달러	2009	224천 달러
2000	132천 달러	2010	1,046천 달러

출처: 주 볼리비아 대한민국 대사관 홈페이지 (2012).

2012년에 계획되었던 대 볼리비아 무상원조 규모는 총 512만 달러이다. 무상원조 중점 지원분야로는 보건의료시스템 향상 및 상수도 시설 구축 등 보건의료와 새마을운동 연수나 관개수로 개선사업, 농업생산성 증대 연수 등 농업 분야가 꼽힌다. 한편, 2010.10월 한국은 볼리비아 문화부 강당에 한-볼 정보접근 센터를 구축 (30만 달러 상당)하기도 하였다.

위에서 보듯이 볼리비아에 대한 우리 정부의 중점 지원 분야는 보건·의료, 농업 분야에 집중되어 있는 것을 알 수 있다. 실제로 한국이 볼리비아와의 국별협력전략(CPS)에서 지정한 중점 협력분야는 보건, 농업, 에너지 분야로 현재 교육은 중점협력 분야에서 제외되어 있는 실정이다.

한국의 대 볼리비아 교육 분야 ODA 지원 금액은 2007년 전무한 상황에서 2011년 0.137백만 달러로 증가하였으나, 그 비중은 우리정부의 대 볼리비아 ODA에서 약 0.18%에 불과한 실정이다. 그러나 교육 분야 사업이 아예 전무한 것이 아니라 다양한 형태로 산재되어 있다고 볼 수 있으며, 한국의 교육 발전 경험에 대해 볼리비아 정부가 높은 관심을 가지고 있어 앞으로 더욱 발전할 여지가 있다.

다음의 〈표 Ⅳ-46〉에서 보는 것처럼 KOICA의 대 볼리비아 교육 분야 원조금액은 2005년에서 2010년까지 전무하다 2011년 5만 달러로 증가했다. 이는 KOICA의 대 볼리비아 지원 금액의 약 5.1%를 차지하는 것으로 아직 그 비중은 미비하나 교육 분야 원조를 시작했다는 데 그 의의가 있으며, 그 이전에도 다양한 형태로 교육 분야 무상원조를 진행해 왔음을 짚고 넘어갈 필요가 있다.

〈표 Ⅳ-46〉 KOICA 볼리비아 지원 내역(2005~2011)

(단위: 백만 달러)

DAC분류	분야대분류	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년	2011년
합계		0.13	0.15	1.02	0.68	0.13	1.05	0.98
사회인프라 및 서비스	합계	0.12	0.13	0.86	0.43	–	0.74	0.53
	교육	–	–	–	–	–	–	0.05
	보건	–	0.03	0.86	–	–	0.02	0.16
	인구정책/시책 및 생식보건	–	–	–	0.43	–	–	–
	식수공급 및 위생	–	–	–	–	–	0.64	0.03
	공공행정 및 시민사회	0.12	0.1	–	–	–	0.08	0.14
	기타 사회 인프라 및 서비스	–	–	–	–	–	–	0.15
경제인프라 및 서비스	합계	–	0.01	–	–	–	0.03	0.09
생산(산업) 부문	합계	0.01	0	–	–	–	0.09	0.14
	광물자원 및 광업	–	–	–	–	–	0.09	0.14
	통상정책 및 규정	0.01	0	–	–	–	–	–
다부문	합계	0.01	–	0.08	–	–	0.15	0.21
인도적지원	합계	–	–	–	0.05	–	–	–
NGO 지원	합계	–	–	0.08	0.2	0.13	0.02	–

출처: 한국 수출입은행 통계자료. http://211.171.208.92/index.html (2013년 10월 1일 검색)

다음의 〈표 Ⅳ-47〉에서 보는 바와 같이 KOICA는 그동안 프로젝트 지원, 연수생 초청, 봉사단 파견 및 NGO 지원 분야에서 교육 분야 사업을 진행한 것으로 조사되었다. 구체적으로 지금까지 진행된 사업을 살펴보면, 기술교육, 지역 청년 및 원주민 교육 지원 등이 주를 이루고 있다. 이는 볼리비아 국가개발 계획(PND) 2006~2011 중 하나인 '품위 있는 볼리비아(Dignified Bolivia)'의 세부 개발 목표인 '교육/직업교육', '젠더', '원주민 계층 지원'에 맞추어 사업이 진행되어 온 것으로 보인다.

우리 정부가 추진해 온 교육 분야 협력 사업 중 특히 주목할 만 한 것으로는 라파즈 외곽의 교외 도시인 El Alto에 직업훈련원을 설립하고 운용하는 것이 있다. 이는 비학위 과정의 평생교육 시설이라 청년들 보다는 지역 인근의 중장년층들이 주로 활용하고 있다. 2014년 KOICA는 대학협력사업의 일환으로 연간 5억을 투입하여 직업훈련원의 질을 향상시키는 사업을 구상하고 있다. 기타, 교육 분야는 다른 중점 협력 사업을 추진하는데 있어서 각 분야의 역량 강화 및 인적 자원을 개발하는 주요 기제로 융합되어 있다.

〈표 Ⅳ-47〉 KOICA 볼리비아 교육관련 사업내역(1997-2011)

(단위: 백만 달러)

구분	년도	사업명
프로젝트	2000 ~ 2003	볼리비아 기술교육훈련원 건립사업
연수생 초청	2008	교육정책 기획 및 실행 1명
	2008	e-Learning 1명
봉사단 파견	2008 ~ 2011	교육관련(유아교육 등) 봉사단 11명
NGO 지원		볼리비아 원주민 초등학교 지원**
		리베랄따 정글 원주민학교 지원사업**
	2009	KVO 리베랄타시 복지관 및 여성 직업교육 지원사업
	2011	Bolivia 씨뻬씨뻬 지역 청년을 위한 IT 교육
총액 (백만 달러)		1,023 (2.0%)*

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/). (검색일 2013. 8. 16.)
*전체 중남미 교육분야 지원예산 중 볼리비아 교육지원 사업이 차지하는 비율
** 확인불가

총체적으로 한국의 대 볼리비아 지원은 교통, 보건의료, 농촌개발 분야에서 주로 이루어져 왔으며, 2009년까지 범정부 차원의 정책방향 부재로 인해 지원 규모 확보 및 체계적인 사업 진행에 어려움을 겪어왔다. 특히 지속가능한 프로그램 방식의 사업 진행이 아닌 단기적 프로젝트 위주의 사업 진행으로 중장기적 원조효과가 미흡하고 타 공여국과의 협력 역시 부족했던 것으로 평가되고 있다. 그러나 볼리비아가 중점협력국으로 선정됨에 따라 앞으로 중장기적 관점에서 지원 규모가 확대될 것으로 기대된다(국제개발협력위원회, 2012).

2) 한-볼리비아 교육개발협력 쟁점

가) 정치사회적 환경에 대한 고려

볼리비아는 정치사회적 측면에서 한국과 매우 다른 나라이다. 우선 다인종, 다문화국가로 서부 고지대의 원주민(natives)과 동북부 저지대의 토착민(indigenous), 그리고 백인 및 혼혈인종으로 구성된 37개의 인종집단과 33개의 언어가 혼재하고 있는 사회이다. 또한 1825년 독립하여 200여년의 독립국가의 전통을 갖고 있으나 그동안 거듭된 정변으로 정국이 안정되지 못하였다. 현지 관계자 면담에서 알 수 있듯이 에보 모랄레스 대통령은 기존의 국가 정책방향을 대폭 수정하고, 반서방적인 노선을 견지하고 있기에 다양한 민족과 인종 간 사회적 응집력이 약화되어 급기야 백인들이 많이 거주하고 석유/가스 매장량이 풍부한 동부지역을 중심으로 분리 독립운동도 전개되고 있는 실정이다. 따라서 한국의 대 볼리비아 공적개발협력사업(ODA)은 볼리비아에서 현재 전개되는 있는 정치적, 인종적 민감성을 자극하지 않도록 면밀한 주의를 기울여야 하며, 개발협력의 대상 지역 및 민족·인종 선정에 신중을 기울일 필요가 있다.

나) 경제적 환경에 대한 고려

볼리비아는 중남미 대륙 국가 중 가장 가난한 나라이고, 2012년 1인당 국민소득이 2,532달러(구매력평가 기준 5,099달러)로 세계은행이 분류한 하위중소득국(lower-middle income country)에 속한다. 즉, 빈곤 국가임에도 불구하고 아프리카에 만연한 최빈국 혹은 저소득국에 속하지 않는 나라이다. 또한 넓고 비옥한 국토와 풍부한 자원을 보유하여 성장 잠재력이 매우 큰 나라이다. 특히 천연가스 수출, 희귀광물(리튬, 아연 등)자원 개발, 특수 농산물(키노아 등) 재배확대 등 산업 전반의 생산성이 개선될 경우 상당한 부가가치를 창출할 수 있는 잠재성이 높은 나라이다. 따라서 정치적 안정성과 제도적 정비가 이루어 질 경우 경제성장이 본격화할 수 있고, 국민들의 삶의 질이 급속히 향상될 수 있는 국가가 볼리비아이다. 이런 관점에서 볼리비아에 대한 개발협력은 구호나 인도적 지원이라기보다는 제 분야에 대한 기술협력을 통한 역량개발이 필요할 것이다.

다) 문화·제도적 환경에 대한 고려

볼리비아의 다문화적 사회구조 및 식민유산은 이 나라의 문화 및 제도에 깊은 영향을 미치고 있다. 우선 볼리비아는 남미 전체에서 원주민의 비율이 가장 높은 나라인데다가 원주민 출신 대통령의 등장으로 원주민들의 정치적 의식이 고조되어 민족적 자긍심과 대외의존을 거부하는 문화가 팽배하고 있다. 볼리비아 정부는 2013년 오랫동안 볼리비아를 지원해 왔던 미국 원조기관인 USAID를 추방하였고, 한국의 봉사단 파견에 대해 동일규모의 볼리비아 봉사단을 한국에서도 수용해 달라고

요청하는 등 일방적으로 수혜를 받는 수원국이 아닌 대등한 협력국으로서 당당한 자세로 외국과 협력하기를 희망하고 있다. 이런 분위기 속에서 볼리비아 정부 및 공공기관의 제도와 조직문화도 외국 원조에 대해 매우 경색되어 있는 분위기이다. 여기에 덧붙여 정부 일각에 만연한 부정부패를 감안할 때 볼리비아에 대한 개발협력은 수원국 정부의 자존심을 훼손시키지 않도록 주의를 기울이고 그들 스스로 지원 분야를 요청할 수 있도록 그들의 주인의식을 강화하는 방향에서 조심스럽게 접근할 필요성이 있다.

라. 콜롬비아

1) 한-콜롬비아 교육개발협력 현황

2009년 말 KOICA는 콜롬비아에 대한 원조를 늘릴 것을 약속하였으며 특히 교육과 보건의료 분야에 대한 협력 사업을 위주로 진행하기로 하였다. 하지만, 지금까지 사업개발이 부진한 상황이라고 할 수 있다. 하지만, 2013년 콜롬비아 국가협력전략이 수립되고 2009년 최초로 유상원조가 승인되어 2012년부터 집행됨으로써 한국의 콜롬비아에 대한 ODA 사업이 적극적으로 이루어질 계기가 마련되었다(관계부처 합동, 2013). 특히, 콜롬비아 국가협력전략에서 유상원조의 중점분야로 ICT를 활용한 교육 분야가 선정됨으로써 한국과 콜롬비아간의 교육협력의 기틀이 마련되었다.

콜롬비아에 대한 한국의 협력은 대부분 무상원조로 이루어져왔으며 2005년이래로 2009년을 제외하고 지원 규모가 확대되고 있다.

〈표 Ⅳ-48〉 콜롬비아에 대한 KOICA의 연도별 지원 실적

(단위: 백만 달러)

구분	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
중남미	12,00	13,96	35,64	32,00	28,50	48,32	39,74
콜롬비아	0.20	0.25	0.24	1.34	0.94	6.23	7.64

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/)를 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 16.)

다음의 〈표 Ⅳ-49〉와 같이 2007년에서 2011년 사이에 콜롬비아에 대한 한국의 ODA 사업의 분야별 지원 현황을 살펴보면, 무상협력 분야에서는 보건 분야의 지원이 전체 무상원조의 70% 정도를 차지하고 있다. 다음으로는 공공행정 분야 개선을 위한 지원(18.96%)과 긴급구호(3.76%)에 대한 지원이 이루어졌다. 한편 〈표 Ⅳ-49〉와 〈표 Ⅳ-50〉에서 보는 것처럼 교육 분야의 경우에는 유상원조로서 40백만 달러에 대한 승인이 이루어졌으나 집행실적이 미비함에 따라 전체 ODA에서 교육 분야가 차지하는 비중이 2.84%로 낮게 나타났다.

〈표 Ⅳ-49〉 콜롬비아에 대한 분야별 지원 추이(2007~2011)

(단위: 백만 달러)

구분	교육	보건	농림수산	산업에너지	공공행정	기타	긴급구호	합계
유상(승인)	40	·	·	·	·	·	·	40
무상	0.45	11.16	0.17	0.20	3.03	0.35	0.60	15.96
비율(%)	2.84	69.9	1.01	1.24	18.96	2.22	3.76	100

출처: 국제개발협력위원회(2013). 콜롬비아 국가협력전 2013-2015.

〈표 Ⅳ-50〉 KOICA 콜롬비아 교육관련 사업내역(2000~2013)

(단위: 백만 달러)

구분	년도	사업명
연수생 초청	2001	컴퓨터 응용기술 2명
	2002	컴퓨터 응용기술 2명
	2006	e-Learning 1명
	2011	자격검정 전문가 능력 향상 1명
봉사단 파견	2009 ~ 2013	교육관련(컴퓨터교육 및 태권도교육 등) 봉사단 14명
총액 (백만 달러)		4.92 (0.9%)*

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/). (검색일 2013. 8. 16.)
*전체 중남미 교육분야 지원예산 중 콜롬비아 교육지원 사업이 차지하는 비율

현재는 EDCF 지원으로 콜롬비아의 ICT교육역량 강화사업이 진행 중이며 주요 콤포넌트로는 국가혁신센터 1개소와 지역혁신센터 4개소 설립, 교육 e-Ptal 개발 및 고도화, 교육용 콘텐츠 개발 및 표준화, 교원연수, 컨설팅서비스 등이 중심사업을 이루고 있다(윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상 외, 2012b: 316).

2) 한-콜롬비아 교육개발협력 쟁점

한국의 콜롬비아에 대한 원조는 매우 작은 수준이다. 2009년 말 KOICA는 콜롬비아에 대한 원조 확대를 계획하였으며 특히 교육과 보건의료분야에 대한 협력 사업을 위주로 진행할 계획을 검토하였다. 그러나 현재까지 사업개발이 부진한 상황이다. 콜롬비아에 대한 원조 규모가 매우 작으며, 교육 분야 또한 유무상 담당기관의 원조 모두 매우 영세한 상황이다. 따라서 원조의 방향이나 질을 논하기에 앞서 양적인 측면에서 매우 작은 규모임을 감안할 때, 지속성 없는 원조사업을 하고 있다는

사실에 주목하여야 할 필요가 있다. 어느 정도 양적인 지원이 확보된 후에 국가 수준의 통합적인 지원전략, 무·유상 담당기관 및 각 부처들의 분절성 등의 문제에 관심을 기울일 수 있다.

마. 파라과이

1) 한-파라과이 교육개발협력 현황

한국의 파라과이에 대한 개별협력은 1990년대 초부터 시작되었다. 다음의 〈표 Ⅳ-51〉에서 알 수 있듯이 1991년부터 2005년까지의 파라과이에 대한 KOICA의 무상원조 지원규모는 9.1백만 달러에 달한다(KOICA, 2013). 2006년 이후 최근까지의 연도별 지원 추이를 살펴보면 대부분이 KOICA를 통한 무상원조로 지원되었으며 총 규모는 34.84백만 달러이다. 2007년 전년도에 비해 원조규모가 큰 폭으로 증가한 이래 2010년 경우를 제외하곤 대략 5백만 달러 내외의 지원이 시행되었다. 사업형태로 보면 한국의 파라과이의 협력은 대부분 프로젝트나 해외봉사단 형태(사업액 기준)로 진행되었다(국제개발협력위원회, 2013b).

〈표 Ⅳ-51〉 파라과이 연도별 지원 추이(2006~2011)

(단위: 백만 달러, 순지출기준)

구분	2006	2007	2008	2009	2010	2011	합계
유상 (집행)	-	-	-	-	-	0.34	0.34
무상 (KOICA)	1.92 (1.88)	5.95 (5.89)	4.78 (4.64)	4.85 (3.92)	11.63 (11.42)	5.37 (4.82)	34.5 (32.57)
계	1.92	5.95	4.78	4.85	11.63	5.71	34.84

출처: 국제개발협력위원회(2013). 파라과이 국가협력전략 2013-2015.

다음의 〈표 Ⅳ-52〉는 최근 5년간 한국의 파라과이에 대한 교육 분야 규모가 7백만 달러로 전체 ODA 지원액의 약 21.3%를 차지하고 있음을 보여준다. 이는 한국의 저개발국가에 대한 지원액 중 교육 분야가 차지하는 비율이 대략 12% 내외임을 고려할 때 다소 높은 비중을 차지하고 있다. 지난 5년간의 지원액 규모를 살펴보면 2009년과 2010년의 지원규모의 증가가 있었으나 2011년에는 다시 지원액이 감소하였다. 이는 ODA 총액이 2010년 증가한 것과 2009년에 과거보다 높은 비율로 교육 분야에 대한 지원이 이뤄진 것에 기인한다.

한국의 파라과이에 대한 교육 분야 지원은 대부분 기초교육에 투자되고 있다. 5년 합계를 기준으로 총 7백만 달러 중 기초교육 분야에 4.23백만 달러(60.3%)가 지원되었으며 고등교육 분야에 1.27백만 달러(18.1%)가 지원되었다. 그 다음으로 중등교육, 교육일반 분야 순으로 지원이 시행되었다.

〈표 Ⅳ-52〉 한국의 파라과이 지원 총 규모와 교육분야 규모 추이, 2007~2011

(단위: 백만 달러)

구분	2007	2008	2009	2010	2011	5년 합계
ODA 총계(A)	5.95	4.78	4.85	11.63	5.71	32.92
교육분야(B)	0.89	0.81	1.52	2.5	1.3	7.02
교육일반	0.14	..	0.02	0.25	0.31	0.72
기초교육	0.37	0.58	1.04	1.54	0.70	4.23
중등교육	0.16	0.10	0.20	0.25	0.09	0.8
고등교육	0.22	0.13	0.26	0.46	0.20	1.27
B/A(%)	15.0	17.0	31.3	21.5	22.8	21.3

출처: EDCF 통계 시스템 (http://www.edcfkorea.go.kr/edcf/info/oda/system.jsp)를 활용하여 계산

파라과이에 대한 한국의 교육개발협력의 대부분을 차지하는 KOICA의 과거 사업내역을 살펴보면 다음 〈표 Ⅳ-53〉과 같다. 유형별로 프로젝트가 4건과 지속적인 봉사단 파견이 이루어졌다. 이러한 파라과이에 대한 지원은 전체 중남미 국가들에 대한 교육 분야 지원 예산 중 약 20%를 차지하는 것으로 나타나 한국의 파라과이에 대한 지원이 교육 분야를 중심으로 이루어졌음을 확인할 수 있다.

〈표 Ⅳ-53〉 KOICA 파라과이 교육관련 사업내역(1997~2013)

(단위: 백만 달러)

구분	년도	사업명
프로젝트	2000	파라과이 알토파라나 학교 건립사업
	2007	대한민국학교 교육환경개선사업
	2008 ~ 2010	파라과이 취약아동청소년 재활훈련원 건립사업
	2010 ~ 2012	파라과이 아순시온 직업훈련원 건립사업
연수생 초청	2001	컴퓨터 응용기술 1명
	2002	컴퓨터 응용기술 2명
	2010	한국어 초급(2차) 1명
태권도 봉사단	2004 ~ 2006	태권도 5단 2명
봉사단 파견	1999 ~ 2013	교육관련(교과교육, 컴퓨터교육, 특수교육 및 한국어교육) 봉사단 428명
총액 (백만 달러)		11,790 (20.2%)*

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/). (검색일 2013. 8. 16.)
*전체 중남미 교육분야 지원예산 중 파라과이 교육지원 사업이 차지하는 비율

2) 한-파라과이 교육개발협력 쟁점

파라과이는 한국의 중남미 지역의 중점협력국으로 지정되어 있으며 2013년 파라과이에 대한 국가 협력전략이 수립되어 향후 지속적인 협력관계가 유지될 예정이다. 한국의 파라과이에 대한 개발협력을 진행하는 과정에서 교육 분야에 대한 비중이 높았으며 다른 중남미 국가들과는 달리 기초교육 분야에 적극적으로 관심을 기울여왔다는 특징을 지닌다. 또한 파라과이의 교육문제로 거론되고 있는 취약아동에 대한 지원과 교육과 노동시장의 연계를 위한 직업교육에 대한 지원은 파라과이 국가의 발전계획과 부합하며 파라과이 교육 관료들이 인식하고 있는 교육문제를 해결하는 데 도움이 되었다. 이러한 성과에도 불구하고 향후 한국이 파라과이에 대한 교육개발협력 분야에 대한 지원을 추진함에 있어서 몇 가지 쟁점들이 존재한다.

첫째, 중남미 국가의 공통된 특징으로서 부족한 행정능력과 정치적 성향이 강한 행정체제의 문제점을 어떻게 극복할 것인지에 대한 전략이 필요하다. 파라과이는 세계은행의 기준에서 볼 때 하위 중소득국가로 사하라 이남지역의 저소득국에 비해 소득이 안정적인 국가로 분류되고 있어 국제사회의 지원이 행정체제 개선분야에서도 이루어지고 있다(관계부처 합동, 2013). 거버넌스 및 반부패 제도 분야에 대한 지원이 꾸준히 이루어졌으며 한국의 경우에도 정부의 현대화 영역에서 지원을 해왔다. 또한 파라과이는 기획청을 수립하여 공적개발원조의 총괄 기구로서 유·무상 원조의 방향성을 결정하는 기능을 맡도록 하였다. 이는 보다 전문적인 관점에서 원조효과성을 높이기 위한 공여국과 수원국의 공식채널로 활용되고 있다. 그럼에도 불구하고 파라과이 현지에서 개발협력사업이 진행될 때 있어서 정부가 방해요인으로 작용할 수도 있다. 즉, 부패현상과 원조의 주인의식 결여 문제, 협력대상국의 기관과 제도체계를 이용하는 기반의 부족과 성과중심 원조관리의 실패 등은 한국이 파라과이와의 협력사업을 시행할 때 고려해야 할 위협요인들이 될 수 있다. 보다 적극적인 교육개발협력을 수행하기 이전에 이러한 문제점을 어떻게 해소해야 하는지가 본격적으로 논의될 필요가 있다.

둘째, 한국의 파라과이에 대한 국별협력전략에 교육 분야가 포함되어 있지 않은 상황에서 어떤 방향으로 사업을 진행할 지에 대한 논의가 필요하다. 한국은 파라과이의 국가개발전략들과 새천년 개발목표를 달성하는 데 적합한 협력전략을 수립하였다. 또한 한국과 파라과이 사이의 개발협력을 위한 정책협의회를 정례화 함으로서 양국 간의 긴밀한 협조체계를 구축하였다. 한국은 파라과이의 여러 정책목표 중 극빈층의 불균형을 완화하고 균형있는 경제발전을 위한 환경조성을 목표로 모자보건 개선, 농업기술 전수, 지역 간 교통망 개선과 SOC 효율성 제고 등의 분야를 중심으로 협력 사업을 진행한다고 제시하였다. 이와 더불어 성 평등, 환경 및 ICT에 대한 전반적 고려도 동시에 이루어질 예정이다. 과거 파라과이에서 진행되었던 사업 중 효과적이라고 평가되는 사업 분야를 중심으로 향후 ODA 재원의 70% 이상을 지원할 예정인데 이런 경우 교육 분야에 대한 개별적인 계획수립

과 실행이 영향을 받을 수 있다. 이에 중점분야에 대한 지원과 연계한 교육 분야 협력과제를 발굴하고 사업을 진행하는 것이 과제일 것이다.

셋째, 구체적인 사업 영역이 확정된 후 이를 어떻게 실행할 것이며 사업에 대한 사후 관리를 어떻게 진행할 것인지에 대한 전략이 필요하다. 예컨대, 지역적 교육격차 문제를 해소하기 위하여 특정 지역에 초등학교 건립사업을 진행한다고 결정했을 때 현지 상황을 잘 모른다는 점을 고려할 때 어떤 기구를 사업 파트너로 선정해야하며 학교설립 이후의 사후 관리를 위해 필요한 절차나 내용이 무엇인지를 확인해야 한다. 비록, 파라과이의 기획청이 최초 무상원조 과정에서 직접적인 역할을 하겠지만 현장에서 사업을 진행하는 것은 또 다른 문제로 지역사회 혹은 지역교육기관가의 연계가 필요하다. 국가기관을 통해 사업을 진행할 것인지 그 지역의 공신력 있는 국제기구나 한국사무소를 통해 사업을 진행할 것인지에 대한 논의를 위해서는 지역에 대한 충분한 연구가 선행되어야 한다. 또한 진행된 사업의 효과적인 관리를 위해서 현지의 노력이 필요한데 체계화된 모니터링 및 사후관리 시스템이 없는 상황을 어떻게 개선할 것인지에 대한 논의가 필요하다.

이러한 쟁점들이 한국과 파라과이의 교육영역의 협력관계를 형성하는 과정에서 어떻게 해결되는지에 따라 원조의 효과성이 결정될 것이다. 다음 제Ⅴ장의 SWOT 분석과 이에 기초한 전략 제시를 통해 이러한 쟁점들을 해소시킬 수 있는 방안을 탐색하였다.

바. 페루

1) 한-페루 교육개발협력 현황

한국과 페루는 1963년 4월 1일 수교를 맺었다. 주요 협정으로는 문화 협정, 경제과학기술협력 협정 등이 있으며, 2011년 자유무역협정을 맺기에 이르렀다. 저개발국가인 페루에 대해서 한국은 무상원조만을 지원하였는데 아래 〈표 Ⅴ-54〉에서 보듯이 2007년부터 2011년까지 39백만 달러를 지출하였다. 이는 중남미 국가 중 무상원조의 상당부분을 담당하는 KOICA의 최대 수원국임을 보여준다(국제개발협력위원회, 2013c). 2011년 기준 페루에 대한 공적개발원조는 6백만 달러로, 중남미 전체에 대한 공적개발원조액의 15%에 해당한다. 중점협력국가 중 콜롬비아 보다는 적지만 파라과이, 과테말라, 다른 나라들 보다는 많다.

〈표 Ⅳ-54〉 KOICA의 페루 무상원조 추이

(단위: 천 달러)

구분	2007	2008	2009	2010	2011	합계
중남미	35,639	31,994	28,496	48,315	39,744	잘못된 계산식
페루	10,227	9,019	6,700	5,743	6,090	잘못된 계산식

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/)를 참고하여 재구성. (검색일 2013. 8. 16.)

한국이 페루에 대해 집행한 무상원조를 영역별로 살펴보면 〈표 Ⅳ-55〉와 같이 보건 및 교육 분야에 가장 많은 지출이 시행되었다. 지난 5년간 전체 ODA 중 보건 분야에 대한 지원(39.30%)이 가장 컸으며 그 다음으로 교육 분야에는 25.06%, 공공행정 분야 19.20% 순으로 지원되었다. 이러한 수치는 한국의 페루에 대한 무상원조에 있어서 교육 분야의 중요성이 나타난다.

〈표 Ⅳ-55〉 분야별 KOICA의 페루 무상원조 추이(2007~2011)

(단위: 백만 달러, 순지출 기준)

구분	교육	보건	농림 수산	산업 에너지	공공 행정	기타	긴급 구호	합계
무상	9.21	14.45	1.72	3.17	7.06	0.58	0.57	36.77
비율(%)	25.06	39.30	4.68	8.62	19.20	1.59	1.55	100

출처: 국제개발협력위원회(2013c). 페루 국가협력전략 2013-2015.

KOICA의 페루에 대한 교육지원내역은 다음 〈표 Ⅳ-56〉과 같다. 그동안 프로젝트사업으로서는 1998~2001년까지 페루 국립공과대학내에 ICT 교육센터 지원사업을 시행하였고, 2007~2008년에는 다시 국립공과대학 ICT 교육역량 강화 지원사업을 추진하였다. 페루와의 교육지원 사업은 그동안 많이 이루어진 것은 아니었다. 그러면서도 2000년부터 지금까지 직업훈련, e-러닝, 한국어교육, 교육정책연수 등으로 연수생 초청사업이 이루어져 왔고, 2000년 전문인력(직언훈련) 파견, 2009년부터 교육관련 봉사단 파견이 꾸준히 이루어져 왔다. KOICA는 페루의 보건의료 개선을 위하여 중점 지원하고 있는바, 그동안 Callao Bellavista(1992-94)(2009-10), Comas(1993-94), Iquitos (1995-96), Huanuco(1997-00), Callao Pachacutec(2005-6) 등 지역에 한-페 의료지원센터 건립 지원이 이루어졌고, Cusco 제2 한-페 의료센터 개선사업(2010-13), 그리고 Cusco UNSAAC 대학교 의료교육역량강화(2010-11) 등을 진행해왔다.

페루에 대한 무상원조액 중 교육비중은, 2009년 15.5%, 2010년 12.7%, 2011년 18.1%로서 꾸준히 증가하고 있다. 그런 반면에 유상에 의한 교육원조는 별로 이루어지지 않았다.

〈표 Ⅳ-56〉 KOICA 페루 교육관련 지원사업 내역(1997~2013)

(단위: 백만 달러)

구분	년도	사업명
프로젝트	1998 ~ 2001	페루 식품기술훈련원 건립
		페루 국립공과대학 ICT 교육센터 지원사업
	2007 ~ 2008	페루 국립공과대학 ICT 교육역량 강화 지원사업
연수생 초청	2000	자동차 정비 1명
	2000	직업훈련교사 기술향상(APEC) 1명
	2001	직업훈련교사 기술향상(APEC) 1명
	2002	직업훈련교사 기술향상(APEC) 1명
	2003	APEC 직업훈련교사 기술향상(냉동, 자동차, CNC/CAD, 전자) 1명
	2003	자동화제어기술 1명
	2003	한국어교육 1차 2명
	2004	한국어교육 1차 1명
	2004	한국어교육 2차 2명
	2005	사후관리 워크숍 3(APEC 직훈교사) 1명
	2005	한국어교육 1차(초급) 1명
	2006	한국어교육 2차(중급) 2명
	2006	e-Learning 1명
	2007	한국어 일반 초급 2명
	2007	APEC 직업훈련교사 기술향상 1명
	2007	교육정책 1명
	2007	e-Learning 1명
	2008	한국어 일반 초급 2명
	2008	교육정책 기획 및 실행(페루, 볼리비아, 과테말라) 13명
	2008	e-Learning 1명
	2009	한국어 일반 초급 2명
	2010	지속가능한 발전을 위한 차세대 지도자 양성 1명
	2010	한국어 초급(2차) 3명
	2011	차세대 한국어 인재양성(학생 초~중급) 3명
	2011	한국어와 한국 문화의 이해(공무원 초급) 3명
	2011	한국어문화 전문가 양성(중급) 1명
전문인력 파견	2000	직업훈련 1명
봉사단 파견	2009 ~ 2013	교육관련(교과교육, 컴퓨터교육, 특수교육 및 한국어교육) 봉사단 366명
총액 (백만 달러)		12,141 (20.2%)*

출처: KOICA 통계사이트(http://stat.koica.go.kr/). (검색일 2013. 8. 16.)
*전체 중남미 교육분야 지원예산 중 페루 교육지원 사업이 차지하는 비율

2) 한-페루 교육개발협력 쟁점

페루와의 교육개발협력의 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째, KOICA가 실시하고 있는 페루와의 교육협력 사업의 수가 많지 않다. KOICA의 교육지원 사업으로는 2007~2008년 페루 공과대학교(UNI) ICT 인적자원개발 및 정보격차해소를 위한 지원사업, 2006~2007년 국제협력청 ICT인프라 개선사업 등이 있다. 2005년 마추픽추에 도예학교 설립하여 도자기를 생산 지원하고 있다. 한국-페루의 협력사업은 인프라지원 보다는 프로그램으로 지원하고 있다. 페루에 대한 EDCF에 의한 지원 사업은 없으며, 비정부조직(NGOs)에 의한 지원사업도 없다.

페루에 대한 한국의 국별 전략(국제개발협력위원회, 2013c)에 따르면 중점협력 분야로 보건의료, 농촌지역개발 및 정보통신이 선정되었다. 교육 분야에 대한 직접적인 지원전략은 독립적으로 나타나지 않고 있다. 하지만, 페루에 대한 CPS 전략목표는 인적역량강화를 강조하고 있으며 양성평등의 범분야적 요소를 통합하여 지원하는 것으로 방향설정이 되어 있으므로 교육이 독립적이지 않지만 다른 지원 분야와 연계되어 중요한 의미를 지닐 수 있다. 예컨대, “농촌지역 주민의 역량강화를 통해 생산성 향상, 소득증대 및 빈곤 감소에 기여”라는 두 번째 목표를 달성하기 위해 기술훈련 지원을 통한 농촌사업 영역의 인재양성이라는 교육과 농업의 통합 프로그램을 시행함으로써 한국의 페루에 대한 ODA 목표를 달성할 수 있다. 특히, 빈곤지역의 발전을 위한 동기부여를 위해 보다 나은 학업을 이수할 기회를 주는 것과 같은 차별화된 교육 분야 지원 전략이 가능하다.

페루가 한국의 국가발전경험을 공유하고자 하는 열망은 대단히 높은 것을 감안하여 교육협력이 이루어져야 할 것이다. 자원의 수출에 의한 것이지만 지속적으로 경제성장이 이루어지고 있으며 개인당 국민소득도 매우 높은 것을 감안할 때 한국이 무상에 의한 시설지원보다 무상에 의한 프로그램 지원이나 유상에 의한 프로젝트지원이 확대되어야 할 것이다.

선진국들 중 스페인, 일본, 미국, 독일의 지원사업이 많이 이루어지고 있으며, 일본 JICA로부터의 인프라, 환경 등 유상지원이 많이 이루어지고 있다. 선진국 들은 기초교육과 고등교육, 그리고 직업기술교육에 중점을 두어 시행하고 있는 바, 한국에서도 직업기술교육, 고등교육, 그리고 초중등 교원양성 등에 중점을 두어 협력사업을 추진해야 할 것이다.

OEI와 권역협력사업을 추진하여 페루의 교육발전에 기여하여야 할 것이다. OEI가 중점을 두어 추진하는 사업들은 다음과 같이 매우 포괄적이다. 페루정부와 협력하여 협력사업 및 프로그램을 시행하고, 교사의 질적 향상을 위한 사업, 기업가 정신에 대한 교육, 유럽연합과 공동사업 추진, 학교폭력에 대한 지원, 음악교육과 과학교육의 활성화, TVET에 대한 사업, 고등교육 관련 사업을 추진하고 있다. 지난 9월 OEI와 우리기관이 협력을 위한 MOU를 맺은 것을 기회로 하여 KOICA 및 EDCF, 대학 및 민간기관들과 협력하여 교육협력 사업을 추진해야 할 것이다.

V

중남미 교육발전을 위한 교육개발협력의 방향과 과제

1. 중남미 교육발전을 위한 개발협력의 기본방향
2. 중남미 교육발전을 위한 국별협력 전략 및 과제
3. 중남미 교육개발협력 효과성 제고를 위한 권역 기구 활용방안

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

V 중남미 교육발전을 위한 교육개발협력의 방향과 과제

1 중남미 교육발전을 위한 개발협력의 기본방향

앞의 제3장 및 제4장에서 검토한 중남미 국가의 교육현황 및 선진국 및 국제기구의 교육개발협력 현황을 통하여 교육개발협력의 특성과 시사점을 도출하였다. 이러한 논의를 바탕으로 우리나라가 중남미 국가 및 권역과의 교육협력의 방향은 다음과 같다.

가. 선진국 및 국제기구와의 원조 조화

중남미지역 국가들에 대한 교육협력은 국제사회 및 선진국간의 협의가 비교적 활발하게 이루어지고 있다는 것을 특징으로 한다. 선진공여기관들은 여러 형태로 협력을 진행하면서, 원조효과성을 높이기 위해 다양하게 협력하되 특히 모니터링이나 사업성과평가에서도 협력하는 것은 물론 공동출자 등을 통하여 협력하고 있다.

과테말라에 대한 지원의 경우 1999년 13개 공여국가와 국제기구가 결성한 G13[58]을 통해 원조협의가 이루어지고 있다. 협력분야는 보건, 교육, 치안 및 사법, 환경 및 수자원, 농촌개발 및 식량, 안전보장의 6개 영역에서 참여 국가 및 기관 간의 협력을 통해서 ODA 사업을 추진하고 있다. 이러한 G13은 3개 층위로 구성되어 운영되고 있는데, 첫째는 대사 및 국제기관 현지 주재 대표협의회, 둘째는 경제협력담당관 수준의 원조조정 협의회, 셋째는 원조우선 영역별 원조 공여국 또는 기관 및 국제NGO의 실무자 협의회 등이다. 이러한 국가 수준의 협의회 외에 선진공여기관의 교육 분야 담당자들이 별도의 협의회를 통해 협력하고 있다. 주로 독일(GIZ)과 미국(USAID)이 이를 주도하고 있다. 또한 볼리비아에 대한 지원의 경우에도, 16개의 공여국과 7개의 다자기구가 구성되어 있으며, 원조의 중복을 피하고 원조 효과성을 높이기 위하여 프로그램중심의 지원을 하고 있다.[59]

58) G13에는 캐나다, 독일, 이탈리아, 일본, 네덜란드, 노르웨이, 스페인, 스웨덴, 미국의 9개 원조 공여국가와 IDB, 세계은행, IMF, UNDP, EU, 미주기구(OAS)의 6개 국제기구가 속해있다(http://www.g13.org.gt).

59) 일본은 2011년부터 볼리비아의 교육분야 협력체제에 참여하고 있다.

따라서 우리나라 역시 중남미 국가들과의 교육협력을 위하여 선진국 및 국제기구와의 지원협의체에 참여하여 원조 조화를 실현할 수 있도록 해야 할 것이다.

나. 사회문화적 여건과 수요 반영

중남미 국가들은 스페인과 포르투갈의 식민지를 경험한 나라들이고, '아메리카노'(Americano)[60]가 지배하는 사회이다(박구병, 2013). 중남미국가들은 우리나라와 같이 외국으로 부터 식민지를 경험하였지만, 우리나라와 다른 식민지 국가의식과 사회적 배경을 가지고 있다. 우리나라는 중남미 국가에 비하여 비교적 길지 않은 기간 동안 정치적으로 지배를 당하였고 사회적으로 혈통적으로 혼합되지 않은 반면, 중남미 국가들은 오랜 기간 동안 정치적으로 지배를 당하면서 사회적으로 혈통적으로 혼합되었고 이들이 식민국가에 대항하여 독립을 쟁취하였다고 하는 점에서 차이가 있다. 그러므로 우리나라의 식민지 경험과 의식과 다른 라틴 아메리카의 사회적 배경을 이해하여야 협력의 성과를 기대할 수 있을 것이다. 먼저 중남미 사회를 이해하고 교육협력을 추진하여야 한다.

최근 중남미지역에는 선진공여국 및 소속 기관의 전반적인 공적개발원조 규모가 축소되는 반면, 신흥국 간의 연계협력으로 이루어지는 남남협력이 증가하고, 동시에 국제기구 및 국제NGO, 선진국 등과 개발도상국가와의 삼각협력이 늘어나고 있다. 중남미 지역에서 남남협력을 추진하던 아르헨티나, 브라질, 멕시코를 비롯하여 새로운 국가들인 온두라스, 볼리비아 등의 국가들도 점차 중남미 타 국가들에 대한 원조를 추진하고 있다. 우리나라가 대 중남미 교육개발협력을 추진함에 있어 지리적으로 불리하다는 점을 감안할 때, 선진공여국 및 중남미의 공여국가들과의 삼각협력을 추진한다면 효과적으로 교육개발협력을 진행할 수 있을 것이다.

다. 중장기 국별협력전략(CPS)

선진공여국의 교육 분야 지원을 위해 국가별 협력전략 등에 기초해서 추진하고 있다. 미국은 국별개발협력전략(CDCS)을 5년 단위로 수립하고 있으며, 각 분야에서 개별 프로젝트 단위로 추진되는 것이 아니라, 공동의 목표 달성을 위해서 다른 영역과 연계하여 추진함으로써 분절화를 극복하기 위해 노력하고 있다. 독일의 경우에도 협력전략에 기초하여 교육 분야 사업을 추진하고 있으며, 기술협력기관(GIZ)과 유상원조기관(BMZ)이 협력하여 지원사업을 추진하고 있다. 스페인의 경우도

60) '아메리카노'는 식민지 초기에는 중남미 지역에서 태어나고 거주하는 백인을 의미하였다. 그러나 1820년대 이후로는 스페인과의 독립투쟁을 거치면서 중남미에서 태어난 모든 민족을 지칭하는 것으로 그 의미가 변화되었다(박구병, 2013). 이는 중남미 지역이 스페인으로 부터 벗어나 하나의 지역 거주민, 즉 고대 마야, 잉카, 아즈텍 문명의 계승자로서 살아갈 수 있음을 의미한다.

개발협력 프레임을 만들고 수원국의 역량과 개발계획에 적합한 지원을 위해 노력하고 있다.

중남미 국가들에 대한 국제사회의 교육 분야 개발협력 사업은 비교적 장기간에 걸쳐서 진행된다. 선진 공여국들도 4~5년 단위로 중장기 협력전략을 마련하고, 교육협력 사업을 추진하고 있다. 따라서 비교적 중장기적인 안목을 가지고 교육협력 사업을 설계하고 있으며, 사업성과를 토대로 다음 단계의 추진 전략을 마련한다는 점이 특징이다. 따라서 우리나라 역시 중남미 중점협력국가와의 국별협력전략 중점 지원분야인 보건의료, 경제, 환경 등 분야와 교육 분야를 연계한 프로그램형 원조를 진행함으로써 지속가능한 교육개발협력을 추진할 수 있을 것이다.

라. 한국의 비교우위

중남미 주요 공여국들은 자국이 가진 교육역량을 바탕으로 중남미 연구대상 국가의 요구와 특성을 반영한 교육협력을 추진하고 있다. 예를 들어, 미국은 과테말라와 페루의 기초교육 분야 협력을 중점적으로 추진하고 있으며 스페인은 파라과이의 초중등교육을 중점적으로 지원하고 있다.

우리나라 역시 중등교육 교원양성, 직업교육훈련, 성인문해 및 평생교육, 고등교육 등 우리나라가 비교우위를 지닌 교육 분야에 중점을 두어 교육개발협력을 진행하여야 한다. 특히 근대화시기에 우리나라의 교육발전경험과 교육발전전략, 국가의 주도아래 민간분야가 협력한 중장기 교육발전계획 추진 등이 중남미 국가들의 교육발전을 위하여 공유할 수 있는 경험과 지식이 될 것이다.

2 중남미 교육발전을 위한 국별협력 전략 및 과제

가. 과테말라

1) SWOT 분석

한-과테말라 교육 분야 개발협력의 현황과 쟁점을 토대로 내부의 강점 및 약점 요인과 외부의 기회 및 위협 요인(SWOT)을 분석한 결과는 아래와 같다.

〈표 V-1〉 한-과테말라 교육개발협력 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
• 교육권이 헌법으로 보장되어 있고, 교육관련 법령 및 규정이 정비되어 있음 • 교육부는 자국 교육에 대해 충분히 이해하고 있음 • 높은 초등교육 취학률 및 문해율 등 교육분야 지표 개선	• 교육부의 재원 부족 및 세부추진계획 부재 • 교육의 효율성 및 질 관리에 관한 모니터링과 평가 시스템의 부족 • 낮은 교사의 질과 지역별 격차
기회요인(Opportunity)	**위협요인(Threat)**
• 과테말라 정부는 국제협력을 강조하며, 교육협력에 대한 수요가 높음 • 과테말라는 중앙아메리카 권역의 거점 국가로서 개발협력 사업성과의 파급효과가 큼 • 봉제와 같은 노동집약적인 산업 분야에서 한국 기업의 진출이 활발하고, 한국과 우호적인 관계를 유지하고 있음	• 다양한 민족 구성과 언어 구성, 그리고 이로 인한 불평등 • 과테말라 교육 및 지역전문가 부족 • 한국 정부의 제한된 ODA 지원규모와 교육협력 사업 간의 연계 미흡

가) 강점

한-과테말라 교육개발협력의 강점은 크게 세 가지로 분석된다. 첫째, 과테말라 정부는 교육권을 헌법으로 보장하고 있으며, 교육관련 법령 및 규정이 정비되어 있다는 점이다. 과테말라는 헌법 제 4장 71조에서 81조, 국가교육법 제 12조부터 91조까지에서 국민의 의무와 권리로 보장하고 있다. 그리고 과테말라 헌법 제 74조는 취학전교육, 초등교육, 전기중등교육을 의무교육으로 규정하고 있다. 또한 2008년 9월 12일 체결된 정부협정 226-2008호 제 1항에서는 헌법의 원칙에 의거하여 공교육을 무상교육으로 규정하고 있다(UNESCO, 2010). 이처럼 과테말라는 국민의 교육권을 헌법으로 보장하고 있다는 점에서 비교적 안정적인 교육개발협력 사업 추진의 토대를 갖추고 있다고 평가할 수 있다.

둘째, 과테말라 교육부는 자국 교육의 문제점에 대해서 충분히 이해하고 있다는 점이다. 과테말라 정부는 5년 단위로 국가발전계획을 수립하여 추진하고 있으며, 이에 기초하여 교육부도 교육발전계획과 정책을 수립하고 있다. 그리고 이러한 중기 전략에 기초하여, 과테말라 교육부는 매년 연간 계획을 수립하고 정책의 우선순위를 정하고 있다. 이러한 계획 수립과정에서 과테말라 교육부는

학교 현장의 목소리뿐만 아니라, 산카를로스 대학 전문가를 비롯한 학계와 민간단체 등 다양한 이해관계자로부터 의견을 수렴하고 있다. 그리고 이러한 의견 수렴 과정을 통해서 자국 교육 현실에 대한 이해의 폭을 넓히고 있다. 비록 예산 부족 등의 문제로 인해 교육발전계획의 세부 목표 달성을 위한 구체적인 시행계획의 추진은 어려운 상황이지만, 과테말라 교육부는 자국 교육 현실에 대해서 충분히 이해하고 있다는 점은 강점이라고 할 수 있다.

셋째, 높은 초등교육 취학률 및 문해율 등 교육 분야 지표가 개선되었다는 점이다. 과테말라 정부는 국제사회의 교육 분야 지표 개선을 위한 노력에 부응하여 제도 정비와 협력사업 추진 등에 적극적으로 협조하였다. 이러한 노력의 결과 초등교육 취학률과 문해율이 크게 증가하였으며, 초등교육의 완전취학이라는 목표 달성에 근접하였다(UNDP, 2009; SEGEPAN, 2010). 이러한 성과는 향후 한-과테말라 교육개발협력 사업 추진에 있어서도 긍정적인 결과를 기대하게 할 뿐만 아니라, 교육 분야의 어느 영역에 초점을 맞출 것인가에 대한 방향성을 제시해줄 수 있다는 점에서 강점이라고 평가할 수 있다.

나) 약점

한-과테말라 교육개발협력의 약점은 다음의 세 가지로 분석된다. 첫째, 교육부의 교육예산과 교육계획을 이행하기 위한 세부추진계획이 부족하다는 점이다. 과테말라 정부는 헌법과 교육법을 통해서 교육권을 보장하고 있을 뿐만 아니라, 교육부는 자국의 교육현실에 대해서 충분히 이해하고 있다. 그럼에도 불구하고 GDP 대비 교육비 비율은 3%에 미치지 못하고 있다. 따라서 정부가 아무리 훌륭한 교육발전계획을 마련한다고 할지라도, 그러한 계획을 추진하기 위한 구체적인 정책으로 이어지지는 못한다는 약점을 가지고 있다.

둘째, 교육의 효율성 및 질 관리를 위한 지원 시스템이 부족하다는 점이다. 과테말라는 초등교육 기회 확대라는 측면에서는 긍정적인 성과를 보인 것이 사실이다. 그러나 낮은 학업성취도와 높은 중도탈락률 등 교육의 질과 관련해서는 여전히 개선의 여지가 크다. 따라서 과테말라 교육부도 교육의 질 제고를 위한 다양한 정책을 마련하고 있으며, 특히 기초학력 제고에 관심을 기울이고 있다. 그러나 초중등교육의 질 관리를 위해서 필요한 장학관 수는 전국적으로 약 6,000명에 달하지만, 현재 지방교육청의 장학 업무 담당자 수는 소요의 10%인 600명에 불과하다. 게다가 이 중에서도 장학관으로 고용된 직원은 100여명에 불과하며, 나머지 500명은 미발령 교사가 담당하고 있다. 이처럼 전문 장학관이 부족하기 때문에, 교사들의 전문성 신장이나 교육의 질 관리를 위한 기술지원이 이루어지지 못하는 실정이다.

게다가 과테말라의 교육행정 시스템은 인력 구성이나 예산 집행의 측면에서 볼 때 지나치게 중앙

집권적인 구조를 갖고 있다. 과테말라는 매우 다양한 문화와 언어 공동체로 구성된 다민족 국가로서 지역별로 다양한 특성을 가지고 있다. 따라서 중앙집권적인 정치체제로는 다양한 특성을 반영하기가 어렵다. 이러한 문제의식을 가지고 과테말라 교육부도 최근의 교육개혁에서 지방분권화와 지역공동체의 참여를 강조하고 있지만, 여전히 중앙정부의 권한이 매우 강한 실정이다. 그리고 이러한 지나친 중앙집권적인 교육행정 체제는 교육의 효율성을 저해시키는 요인으로 작용하기도 한다.

셋째, 교사의 질이 낮고, 교사 전문성의 지역별 격차가 크다는 점이다. 과테말라 교육부의 자료에 따르면, 2011년 후기 중등교육 졸업예정자를 대상으로 한 수학과 언어 영역 시험에서 사범학교 졸업생들의 성적이 전체 평균에 비해 낮은 것으로 나타났다. 또한 이러한 낮은 교사의 질은 도시부에 비해서 마야족 등이 주로 거주하는 산간 농촌지역에서 더욱 낮게 나타나고 있다. 게다가 신규 교사들은 마야어를 사용하지 못하거나, 산간 농촌지역의 발령을 원하지 않기 때문에, 해당 지역에서는 미자격 교사를 채용하는 경우도 많다. 이처럼 낮은 교사의 질을 높이기 위해서 과테말라 정부는 최근 교사의 자격을 고등교육 졸업 이상으로 높이는 것을 주요한 내용으로 한 교육계획안을 발표하였으나, 교원 노조의 강한 반발을 불러일으키고 있다.

다) 기회요인

한-과테말라 교육개발협력의 기회요인은 다음의 세 가지로 분석된다. 첫째, 과테말라 정부는 국제협력을 강조하며, 교육협력에 대한 수요가 높다는 점이다. 과테말라 정부는 교육발전계획을 현실화시키기 위해서, 선진공여국과 국제기구 등 다양한 파트너와의 협력을 강조하고 있다. 그리고 선진공여국들도 지역사회개발과 연계하여 과테말라 교육 발전을 위해 다양한 협력 사업을 추진하고 있다. 특히 초중등교육의 질 제고와 취약계층에 대한 교육격차 해소에 관심을 기울이고 있으며, 중등교육에서의 직업훈련과 고등교육 지원도 중요한 협력 분야로 부각되고 있다. 이는 한국 정부의 교육분야 무상원조 집행전략인 "개도국의 빈곤·소외계층에 대한 기초교육 기회 확대, 기능인력 양성 및 고등인력 육성 등을 통한 인적자원개발(HRD) 지원"과 일치한다는 점에서 기회요인이라 할 수 있다.

둘째, 과테말라는 중앙아메리카 지역의 거점 국가로서 교육개발협력 사업성과의 파급효과가 크다. 과테말라를 포함하여, 인접국가인 온두라스, 엘살바도르, 니카라과 등 중미 지역의 개발도상국가들은 기후조건뿐만 아니라, 사회·경제적으로 많은 공통점을 갖고 있으며, 교육현황과 쟁점도 많은 부분 공유하고 있다. 따라서 과테말라에서 추진하는 교육개발협력 사업의 성과는 이들 인접 국가로 확산될 수 있는 가능성이 높다.

셋째, 봉제와 같은 노동집약적인 산업 분야에서 한국 기업의 진출이 활발하고, 한국과 우호적인 관계를 유지하고 있다는 점이다. 과테말라는 중미 지역에서 한국 교민 수가 가장 많은 국가이며, 현

지에서 한국에 대한 인식도 비교적 긍정적인 편이다. 따라서 현지 진출 기업의 사회공헌과 연계하여 교육개발협력 사업을 추진할 경우, 양국 간의 우호 관계 유지뿐만 아니라 지속적인 경제 교류 활성화에도 긍정적인 영향을 기대할 수 있다.

라) 위협

한-과테말라 교육개발협력을 추진하는데 있어서 다음의 세 가지는 위협요인으로 작용할 수 있다. 첫째, 민족구성과 언어가 다양하고, 이로 인한 심각한 불평등이 존재한다는 점이다. 민족구성과 언어가 다양하고, 이로 인한 심각한 불평등이 존재한다는 점이다. 라디노와 원주민, 그리고 도시와 농촌, 스페인어 사용자와 부족 언어 사용자 간의 갈등을 빚을 수 있는 다양한 민족구성과 언어구성으로 인해 교육기회의 불평등뿐만 아니라, 교육의 질과 교육성과에서도 격차가 극명하게 드러난다. 원주민의 학업성취도는 라디노에 비해 현저하게 낮으며, 낮은 학업성취도는 높은 중도탈락률이나 낮은 상급학교 진학률로 이어지고 있다. 그리고 이러한 교육 격차가 단순히 원주민이라는 특성에서 기인하는 것이 아니라, 과테말라 사회의 불평등한 사회경제적 구조에서 기인한다는 점에서 해결을 더욱 어렵게 한다. 게다가 정치적인 이유로 지배층은 원주민 교육에 대해서 표면적으로는 관심을 나타내지만, 실질적으로는 관심이 없다는 점도 교육개발협력에 있어서 커다란 걸림돌로 작용하고 있다. 이처럼 과테말라의 교육 분야 발전을 위해서 정치, 경제, 사회 전반의 변화가 수반되어야 하기 때문에, 이러한 불평등의 해소나 원주민 지원을 직접적인 사업 목표로 내세우는 것은 매우 신중할 필요가 있다. 따라서 이러한 격차 문제와 불평등 쟁점은 과테말라와의 교육협력을 추진해 나가는데 있어서 약점으로 작용한다.

둘째, 개발협력 컨설턴트, 현지전문가, 연구원 등 과테말라 교육 및 지역 전문가가 부족하다는 점이다. 이러한 위협요인은 비단 과테말라에 국한된 문제가 아니라, 라틴아메리카 지역 전체에 해당하는 문제이다.

셋째, 한국 정부의 ODA 규모가 작고, 교육협력 사업 간의 연계가 미흡하다는 점이다. 과테말라의 주요 공여국 중에서 교육 분야에 대한 지원 규모가 큰 스페인, 독일, 오스트리아, 독일 등 유럽국가는 고등교육 및 정책과 연수에 집중하고 있고, 미국의 경우 기초교육 분야에 집중 지원하고 있다. 이러한 상황에서 한국 정부도 타 공여기관 간의 협력을 통해서 분야별 전문성을 부각시켜야 하나, 단일 프로젝트 위주로 지원하기 때문에 타 공여기관 사업과의 연계나 프로그램화된 지원 등은 미흡한 실정이다. 게다가 과테말라는 현재 한국 정부의 중점협력국가가 아니기 때문에, 신규 선정 이전까지 대규모 협력사업 추진은 어려울 것으로 예상된다. 따라서 제한된 ODA 재원 내에서 선택과 집중이 더욱 중요하다.

2) 추진전략

이상의 분석 결과를 토대로 한-과테말라 교육개발협력의 추진 전략을 제시하고자 한다. 추진 전략은 과테말라 교육의 강점과 약점, 한-과테말라 교육개발협력 추진에 있어서 기회요인과 위협요인을 고려하여 적극적 전략(S-O 전략), 국면전환 전략(W-O 전략), 다양화 전략(S-T), 방어적 전략(W-T)의 네 가지로 제시하였다.

〈표 V-2〉 한-과테말라 교육개발협력 추진전략

외적요인 \ 내적요인		강점	약점
		• 교육권이 헌법으로 보장되어 있고, 교육관련 법령 및 규정이 정비되어 있음 • 교육부는 자국 교육에 대해 충분히 이해하고 있음 • 높은 초등교육 취학률 및 문해율 등 교육분야 지표 개선	• 교육부의 재원 부족 및 세부추진계획 부재 • 교육의 효율성 및 질 관리에 관한 모니터링과 평가 시스템의 부족 • 낮은 교사의 질과 지역별 격차
기회	• 과테말라 정부는 국제협력을 강조하며, 교육협력에 대한 수요가 높음 • 과테말라는 중앙아메리카 권역의 거점 국가로서 개발협력 사업성과의 파급효과가 큼 • 봉제와 같은 노동집약적인 산업 분야에서 한국 기업의 진출이 활발하고, 한국과 우호적인 관계를 유지하고 있음	S-O전략(적극적 전략)	W-O전략(국면전환전략)
		• 선택과 집중을 통해 실질적인 성과를 낼 수 있는 분야 선정 • 한국 기업의 사회공헌과 연계한 협력전략 마련 • 성과분석과 확산을 위한 체계적인 자료 수집과 관리	• 지역사회개발이나 보건의료 등 타 분야와 협력 • 선진공여기관들과 협력하여 특정 지역 또는 분야를 담당함 • 교원양성과정 진학자에 대한 장학금 지원 또는 한국 단기초청연수 기회 제공
위협	• 다양한 민족 구성과 언어 구성, 그리고 이로 인한 불평등 • 과테말라 교육 및 지역전문가 부족 • 한국 정부의 제한된 ODA 지원규모와 교육협력 사업 간의 연계 미흡	S-T전략(다양화전략)	W-T전략(방어적 전략)
		• 과테말라 교육부 및 교육연구자와 공동연구 추진 • 교육전문가와 과테말라 지역전문가 간의 협업관계 구축 지원 • 과테말라 교육전문가 및 중남미 교육전문가 양성	• 선택과 집중을 통한 가시적인 사업성과 관리 • 기존의 사업과 연계한 사업 발굴 • 타공여기관 및 NGO 등과의 협력

가) 적극적 전략(S-O 전략)

적극적 전략(S-O 전략)은 과테말라 교육이 갖고 있는 강점을 가지고 외부의 기회요인을 적극적으로 활용하여 시너지 효과를 도출해 내는 전략이다. 현재 과테말라는 교육권이 헌법으로 보장되어

있고, 교육에 관한 법령도 비교적 잘 정비되어 있다. 또한 교육부가 자국 교육에 대해서 충분히 이해하고 있으며, 지금까지 가시적인 성과를 보여 왔다. 따라서 한국의 교육개발협력사업 추진은 과테말라의 교육제도를 개선하거나 중장기 발전계획을 수립하는 것과 관련된 컨설팅 및 거시적 지원 전략을 새롭게 제안하는 것 보다는 오히려 현행 교육 시스템 내에서 실질적인 성과와 내실을 기할 수 있는 분야를 선정하여 집중 지원하는 형태의 접근이 필요하다. 현재 과테말라 교육부와 국제사회가 초등교육 취학률 개선에서 교육의 질 제고를 강조하고 있다는 점을 고려할 때, 한국 정부의 지원도 특정 지역을 선정하여 교육의 질 제고를 위한 교육과정 개선, 교사연수, 인프라 개선 등 종합적인 지원이 필요하다. 또한 현지에 진출한 한국기업의 사회공헌과 연계하여, 해당 기업의 현지 직원 자녀를 위한 교육 또는 기능인력 양성을 위한 산학연계 교육시설 지원 등 다양한 형태의 협력 방안을 고려할 수 있다. 그리고 이러한 협력 방안은 사업형성 단계부터 문서로 정리하고, 성과에 대한 과학적인 분석을 통해서, 향후 사업 추진의 지식으로 활용할 수 있도록 한다.

나) 국면전환 전략(W-O 전략)

두 번째 국면전환 전략(W-O 전략)은 과테말라 교육의 약점을 극복하고, 주어진 기회를 활용할 수 있는 전략이다. 과테말라 교육의 가장 큰 문제점 중의 하나는 정부의 단기 혹은 중장기적인 교육계획을 마련했음에도 불구하고, 이를 추진할 예산이 부족하다는 점이다. 그러나 현실적으로 한국 정부가 특정한 교육계획의 이행을 위한 재정지원(Budget Supporting)을 하기는 어려운 실정이다. 따라서 지역사회개발이나 보건의료 등 타 분야와 협력하여, 일정한 재원이 교육 분야에 투입될 수 있도록 접근하는 방법을 고려할 수 있다.

또한 과테말라는 교사의 질이 낮고, 교사 전문성의 지역별 격차 또한 매우 크다. 그런데 이러한 교사의 전문성 문제와 지역별 격차 문제는 여러 가지 사회경제적인 문제들과 복잡하게 얽혀있기 때문에, 이를 한국 정부의 개입만으로 개선하기는 매우 어렵다. 따라서 다른 선진공여기관들과 협력하여 정부 수준의 종합적인 개선방안을 마련하고, 한국 정부는 특정 지역이나 특정한 분야를 담당하는 방향으로 사업을 추진하는 전략을 고려할 수 있다. 예를 들어, 현직교원연수를 담당하거나 교원양성과정이나 연수과정에서 활용할 수 있는 ICT 교육과정의 개발과 보급 등을 추진할 수 있다. 또한 우수 교원 확보에 어려움을 겪고 있는 지역에서는 지역사회개발사업과 연계하여 교원양성과정 진학자에 대한 장학금 지원과 한국 단기 초청연수 등의 기회를 제공할 수 있다.

다) 다양화 전략(S-T 전략)

다양화 전략(S-T)은 과테말라 교육의 강점을 적극 활용하여 외부의 위협 요인을 최소화하는 전

략이다. 과테말라 교육의 가장 큰 강점은 교육부가 자국 교육에 대해 충분히 이해하고 있다는 점이다. 그리고 과테말라 교육 현황과 쟁점에 대한 비교적 상세한 문서나 통계자료도 보유하고 있다. 반면에 한국에서는 과테말라 교육이나 사회를 이해하는 교육 및 지역전문가가 부족하다. 과테말라 교육개발협력을 추진하기 위해서는 최소한 과테말라 교육부가 파악하는 표면적인 쟁점과 과제에 대한 이해가 선결되어야 한다.

일본 JICA 과테말라 사무소의 교육전문가는 교사출신으로 해외청년협력대를 거쳐 10년 이상 중남미 지역에 체류한 전문가라는 점을 상기할 필요가 있다[61]. 그러나 과테말라 교육 및 지역전문가를 양성하는 일은 오랜 시간이 요구되는 일이다. 따라서 단기적으로 이러한 한계를 극복하기 위해서는 과테말라 교육부 관계자 또는 연구자들과의 공동연구와 사업 발굴을 지원한다. 그리고 이 과정에서 OEI와 같은 중남미 지역에 대한 교육 전문성과 경험을 보유한 국제 NGO나 SICA 등 지역기구와 협력하는 방안을 고려할 수 있다. 이러한 접근은 일종의 남남협력(South-South Cooperation) 방식으로서 언어와 문화의 제약을 극복할 수 있다는 장점이 있다.

이와 함께 한국의 교육전문가와 현재 과테말라에서 활동 중인 KOICA 사무소나 한국 NGO 관계자 등이 협력할 수 있는 지원 체제를 마련한다. 현재 과테말라에는 굿네이버스를 비롯한 한국 NGO가 지역사회개발사업을 추진하고 있으며, KOICA 사무소에도 인턴 직원이 파견되어 있다. 따라서 이러한 현지 관계자들이 교육부의 관련 문서를 한국어로 번역하거나 현장 활동 기록을 기초 분석자료로 제공할 수 있다. 그리고 교육전문가는 현지 NGO가 필요로 하는 교육 분야의 사업 형성과 추진 등에 필요한 전문적인 자문할 수 있다. 이처럼 단기적으로는 과테말라 교육 전문가와 협력하거나, 한국인 지역전문가와 교육전문가의 협업관계 구축을 지원한다. 그리고 중장기적으로는 지역전문가가 교육 분야 전문성을 갖추거나 반대로 교육전문가가 과테말라에 대한 전문성을 갖출 수 있도록 지원하는 방안을 고려할 수 있다.

다) 방어적 전략(W-T 전략)

방어적 전략(W-T 전략)은 과테말라 교육의 약점을 최소화하고, 외부의 위협요인을 극복할 수 있는 전략이다. 현재 과테말라 교육의 약점과 위협요인은 매우 복잡한 사회경제적인 요인이 얽혀있기 때문에, 한국 정부의 단기 개입만으로 극복하기 어려운 측면이 있다. 따라서 제도 개선과 같은 거시적인 사업 지원보다는 선택과 집중을 통해 소규모 사업이라도 분명한 성과를 보이는 전략이 필요하다. 그리고 대규모의 신규 ODA 재원이 투입되기 어려운 현실을 고려하여, 단기적인 프로젝트 사업을 개별적으로 추진하기 보다는 기존의 사업과 연계하거나, 타공여기관이나 NGO 등의 사업을 포함

61) JICA 과테말라 사무소 교육전문관 인터뷰 자료 (2013.07.11.)

하여 포괄적이고 체계적으로 접근할 필요가 있다. 예를 들어, KOICA가 지원한 산후안코찰시 교육 인프라 개선 사업의 후속 조치로서 교원역량강화나 교육과정 개발, 그리고 장학활동 지원 등 교육의 질 제고를 위한 사업을 추진할 수 있다. 그리고 이 과정에서 OEI와 같이 중남미 지역 교육에 대한 전문성을 갖춘 국제 NGO와 협력하는 방안을 고려할 수 있다.

나. 볼리비아

1) SWOT 분석

볼리비아와의 교육개발협력은 위에서 언급한 개발협력 전반의 환경적 요인을 고려하여 다음과 같은 SWOT 분석이 가능하다.

〈표 Ⅴ-3〉 한-볼리비아 교육개발협력 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
- 중남미 국가들 중에서도 교육 투자 재원이 높음 - 교육 정책의 기조가 선명하며 수요도 명확함 - 초중등 학령기 청소년의 높은 등록률 - 청소년 및 성인의 문해율이 높음	- 학교의 교육적 기능 제약 - 학생들의 학습량 부족(학교에서 수학하는 시간은 평균 4시간) 및 기초 학력 저하 - 교사의 질이 낮음: 교육전문인력 양성체제 부재 - 국가 수준의 교과서 보급 미비 - 교육정책 시행 추진 체계의 미흡
기회요인(Opportunity)	**위협요인(Threat)**
- 볼리비아 신정부의 정책 전환기: 기존 서구세력과의 결별 및 새로운 협력국가 모색 - 볼리비아는 중남미의 중점협력 국가로 지정됨 - 한국 기업의 활발한 진출 - 한국의 교육 발전 경험에 대한 현지의 높은 관심 - 한국의 발전과정에서 교육 및 인적자원의 경험의 비교우위	- 정치적 불안정과 서방 세력과의 반목 - 부정부패 및 문화적 분열 - 사회·경제적 불평등 - 대 볼리비아 중점협력 분야에 교육이 포함되지 않은 점 - 지역적 접근성이 불편 - 남미국가 및 볼리비아 문화에 대한 깊은 이해 부족

위의 SWOT 분석은 수원국으로서 볼리비아의 현황만을 SWOT 분석의 틀에서 제시하기 보다는, 개발협력의 파트너 국가로서 한국이 볼리비아 교육개발협력에서 가지는 강점, 약점, 기회, 위협 요인을 동시에 분석한 것이다. 왜냐하면 볼리비아의 맥락에서 고려하자면, 최근 볼리비아는 그동안 서구의 선진 공여국들이 추진해 온 일방향식의 공적개발원조에 대한 거부감을 가지고 있으며 독자적 대외 협력 노선을 걷고 있기 때문이다.

가) 강점

한국- 볼리비아의 교육개발협력에서 강점은 다음과 같다. 첫째, 중남미 국가들 중에서도 교육 투자 재원이 높다. 비록 초등학생 1인당 교육비가 409달러 수준인 국가지만 GNP 대비 초등교육 투자 비율(5.8%)이 매우 높고 이로 인해 초등교사 1인당 학생 수(25명)도 낮은 수준을 유지하고 있다. 특히, 국가예산에서 교육의 비중이 1980년대 이래로 평균적으로 15%(12~25% 내외)에 달하는 높은 수준을 보이고 있다.

둘째, 볼리비아는 교육 정책의 4대 기조가 선명하며 그 만큼 수요도 명확하게 설정하고 있다. 2006년 제정된 볼리비아 신교육법과 2009년의 신헌법에서는 모든 국민들의 전인적 발달을 달성할 수 있도록 평등한 교육기회를 제공하는 것을 목표로 자문화 보존 ·육성, 생산교육, 공동체 교육 및 다원성 교육을 강조하고 있다. 이러한 평등지향적인 교육정책의 설정은 과거 볼리비아 교육제도가 어느 정도 수준의 기초교육 기회를 제공했다는 평가에도 불구하고 인종 및 지역 간 교육기회의 격차가 컸었다는 것을 인지하고 이를 개선하기 위한 노력으로 해석된다. 특히, 원주민들에 대한 교육 제공 수준을 기초교육 수준에서 머무르는 것이 아니라 고등교육 기회까지 확대함으로써 원주민의 순수한 자립이 가능할 수 있을 뿐만 아니라 엘리트 인재로 양성할 수 있는 기회를 제공하는 것을 목표로 한다. 이렇듯 분명한 교육정책 목표가 설정된 경우 공여국의 입장으로서 한국은 정책의 일치 및 수원국의 주인의식을 통해 효과적인 국제교육협력을 달성할 수 있다.

셋째, 볼리비아는 초중등 학령기 청소년들의 교육 접근성은 높은 수준이며, 국가의 정책적 지원 아래 청소년 및 성인의 문해율도 높은 편이다. 비록 초등학교 순취학율이 2001~2008년의 94% 수준에서 2010년에 91.4%로 감소하긴 했지만 유사한 경제수준의 다른 중남미국가보다는 높은 수치를 보여주고 있으며 성인 문해율의 경우에는 거의 완전한 수준(99%)을 달성하고 있다.

나) 약점

볼리비아가 지닌 약점은 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 볼리비아에서 학교의 교육적 기능은 제한적이다. 방과 후 학교 교육 프로그램이 없으며, 학생들은 하교 후 거리로 내몰리고 있다. 대부분의 초등학교에서 교육시간이 제한적이며 부족한 교육재원으로 인해 학교교육시간을 늘리지 못하고 있다. 볼리비아 정부가 교육재정의 40%를 초등교육에 투자함에도 불구하고 초등교육이 내실 있게 이루어지지 않고 있다는 사실은 큰 문제점으로 지적된다. 이로 인해 결과적으로 학생들의 학습량 부족으로 인한 기초 학력 저하는 심각하다. 학생들이 평균적으로 학교에서 공부를 하는 시간은 평균 4시간 미만이며 학습량도 부족하다. 또한 전국적으로 통일된 국가가 인증하는 교과서 보급이 미비하며, 교육재원 부족은 학생들로 하여금 교과서를 자비로 구입하도록 하였다.

둘째, 볼리비아의 교육의 질이 낮은 것은 가장 중요한 교육요소인 교사의 질이 높지 않은데 기인

한다. 전반적으로 볼리비아 교사들의 질이 낮고, 교원에 대한 체계적인 양성 시스템이 미비하다. 국가적 수준에서 교사 양성 및 재교육에 대한 큰 방향성은 제시되고 있으나 이를 구체적으로 실현시킬 전략이 부족하며 특히 이러한 전략을 실현시킬 재원이 부족한 실정이다.

다) 기회

한국의 볼리비아에 대한 교육 분야 개발협력에 있어서의 기회요인은 다음과 같이 분석된다. 먼저, 현재 볼리비아 신정부의 정책 전환기를 맞고 있는 데 정치적 성향에 의해 기존의 서구세력과의 관계를 재설정하고 새로운 협력국가와의 관계 설정에 공을 들이고 있다. 즉, 자국의 민족문화의 특성을 복원하는 과정에서 과거 제국주의적 색체를 지닌 국가들과의 관계를 재정립하고 있는 반면 국제적으로 새롭게 힘을 얻고 있는 신흥세력들과의 관계에 초점을 두고 있다. 이런 의미에서 한국의 경우 수원국에서 공여국으로 전환한 경험을 지닌 국가로서 볼리비아와의 관계를 긍정적으로 설정할 수 있다. 특히, 한국은 기술 협력 파트너 국가로서 볼리비아 현지에서 한국의 국가 브랜드 및 이미지는 향상되고 있는 호재에 놓여 있다.

한국의 입장에서도 볼리비아를 중남미의 중점협력 국가로 지정한 것은 교두보 구축에 매우 유리한 조건을 만들었기 때문이다. 더구나 최근에는 볼리비아 현지에 삼성 엔지니어링, LG 화학 등 한국기업이 활발하게 진출하고, 한류의 확산을 통해 한국에 대한 관심이 증대하는 등 볼리비아 현지에서 한국의 교육발전 경험을 기반으로 하는 협력 의지가 강화되면서 국제교육개발협력에서 좋은 기회요인이 되고 있다.

라) 위협

위에서 나타난 한국과 볼리비아 간의 교육개발협력의 기회요인에도 불구하고 여러 위협 요인들이 존재한다. 먼저, 볼리비아는 정치적 불안정과 서방 세력과의 반목 상황에 놓여 있다. 2013년 5월 볼리비아가 미국의 USAID의 모든 현지사무소들을 철거시킴으로써 USAID가 볼리비아에서 진행하고 있는 모든 프로그램들이 종결되는 상황은 국제사회의 볼리비아에 대한 신뢰에 크게 영향을 미쳤다. 특히, 1964년부터 호의적인 관점에서 볼리비아의 국가발전을 위해 지원된 과거의 노력들이 부정되고 최근 5년간 새로운 관계정립을 위해 볼리비아 정부와의 노력이 부정됨으로써 미래의 국제사회와의 관계정립을 어렵게 만들었다. 이는 에보 모랄레스 정권이 민족주의적 이념을 채택하고 독자적 대외 노선 정책을 추진하고 있기 때문이다.

이와 더불어 낮은 수준의 정부시스템은 타 중남미 국가들과 마찬가지로 볼리비아가 겪고 있는 큰 문제점이다. 정권의 변화에 따라 지역의 말단 관료까지 새롭게 구성되는 엽관제적[62] 행정체제는 국

제개발협력의 실행에 장애요인이 된다. 이는 정부 내 만연한 부정부패와 다양한 민족 간, 인종 간 문화적 분열과도 연결된다. 이러한 문제들은 과거 역사적으로 사회경제적 계층에 따른 차별적 정부의 개입으로 인해 다양한 민족 간 언어적 문화적 경제적 격차 및 불평등이 크기 때문이다. 그리고 한국의 볼리비아 국별 협력전략에 교육 분야가 누락되어 있다는 사실, 지리적 한계와 언어, 문화적 차이로 인한 한국과 볼리비아와의 교류 장애 요소가 더욱 심화되고 있는 점 등도 한국이 볼리비아와 교육개발협력을 진행함에 있어서 극복해야 할 위협요인들이다.

2) 추진전략

SWOT 분석을 통해 드러난 내적요인인 강점과 약점, 외적요인인 기회와 위협요인을 고려하여 한국과 볼리비아의 국제교육개발협력 전략을 도출하면 다음의 〈표 Ⅴ-4〉와 같다.

〈표 Ⅴ-4〉 볼리비아와의 교육개발협력전략

외적요인 \ 내적요인		강점	약점
		- 중남미 국가들 중에서도 교육 투자 재원이 높음 - 교육 정책의 기조가 선명하며 수요도 명확함 - 초중등 학령기 청소년의 높은 등록률 - 청소년 및 성인의 문해율이 높음	- 학교의 교육적 기능 제약 - 학생들의 학습량 부족(학교에서 수학하는 시간은 평균 4시간) 및 기초 학력 저하 - 교사의 질이 낮음: 교육전문인력 양성체제 부재 - 국가 수준의 교과서 보급 미비 - 교육정책 시행 추진 체계의 미흡
기회	- 볼리비아 신정부 정책 전환기: 기존 서구세력과의 결별 및 새로운 협력국가 모색 - 볼리비아는 중남미의 중점협력 국가로 지정됨 - 한국 기업의 활발한 진출 - 한국의 교육 발전 경험에 대한 현지의 높은 관심 - 한국의 발전과정에서 교육 및 인적자원의 경험의 비교우위	S-O전략(적극적 전략) - 교육투자 재원의 효율적 활용 방안 지원 - 교육과 노동시장과의 결합을 위한 직업교육 지원: 현지 진출 한국기업과의 협력 - 한국의 볼리비아에 대한 CPS의 범분야적 목표인 성 평등 강조	W-O전략(국면전환전략) - 기초교육에 대한 지원의 방향으로서의 양을 넘어 질로서의 원칙 확립 - 기초교육의 질을 높이기 위한 교사교육에 대한 지원(재교육 과정) - 교원양성 및 재교육과정의 내실화를 위한 컨설팅 시행
위협	- 정치적 불안정과 서방 세력과 반목 - 민족주의적 이념 채택과 독자적 대외 노선 정책 추진 - 부정부패 및 문화적 분열 - 사회·경제적 불평등 - 대 볼리비아 중점협력 분야에 교육이 포함되지 않은 점 - 지역적 접근성이 불편 - 남미국가 및 볼리비아 문화에 대한 깊은 이해 부족	S-T전략(다양화전략) - 국제규범을 준수하는 교육개발협력 추진 - 중남미 지역 전문가와 연계한 교육개발협력 방안 구체화 - 볼리비아 중점 지원 분야인 교통, 농업, 보건의료 분야의 역량강화 사업과의 연계	W-T전략(방어적 전략) - 지리적 접근성과 언어, 문화적 차이를 고려한 삼각협력을 통한 지원 - 중남미 권역기구인 OEI의 프로그램 중 교육의 질 향상을 목표로 한 사업지원을 통한 볼리비아 지원 - 협력 의지를 갖는 지역정부와의 공동 개발

62) OEI 담당자외의 인터뷰(2013.9.),

가) 적극적 전략(S-O 전략)

먼저, 적극적 전략으로서 볼리비아의 교육에 있어서의 강점과 외부의 기회요인을 활용한 전략들은 다음과 같다. 먼저, 중남미 국가 중 교육 투자 재원이 높고 교육개혁을 위한 향후 교육계획을 가지고 있다는 점을 고려할 때 교육투자 재원의 효율적 활용방안에 대해 지원하는 것이 필요하다. 특히, 기초교육의 확대가 중등교육과 직업교육으로 이어지는 선순환 체제의 구축을 위해서 한국의 1970년대의 중등교육 확대 및 교육과 노동시장의 연계로서의 실업교육 확대 방안을 통해 함께 새로운 정책방향을 고민하는 것이 필요하다. 또한 한국 기업들의 볼리비아 현지 진출에 맞추어 기업이 필요로 역량을 갖춘 인재 양성을 위해 기업 내 중등교육기관을 설치하고 장학금을 통해 중등교육 기회를 확대하는 것이 필요하다. 하지만, 볼리비아의 국가 교육과정 내에서 정해진 내용을 동일하게 이수해야 하는 등의 가이드라인도 세워져야 한다. 마지막으로 한국의 볼리비아에 대한 CPS 상 거론되고 있는 추진 방향에 맞는 교육 분야 개발협력방안이 세워져야 한다. 특히, 범분야적 목표인 성 평등에 대한 고려가 교육 분야 협력에서 중요한 요소로 고려되어져야 한다.

나) 국면전환 전략(W-O 전략)

국면전환 전략은 주어진 외부환경을 활용하여 볼리비아 교육이 지닌 약점을 극복하는 전략이다. 볼리비아는 현재 국가개발계획을 통해 교육이 기여해야 할 부분을 명확히 하고 있다. 이러한 계획에 맞는 교육개발협력이 필요하다. 구체적으로 볼리비아의 장기발전전략(볼리비아 2025 애국정책) 및 중기개발계획, 정부프로그램 등의 목표 및 분야별 전략에 부합되는 교육개발협력 사업을 발굴하도록 한다. 이에 따르면 현재 생산교육, 다민족·다인종국가의 원주민 언어 교육 장려, 공동체주의 교육이 강조되고 있다. 한국의 교육 분야 중점 추진 사업도 이와 일치하는 프로그램을 기획하는 것이 바람직하다.

볼리비아의 가장 큰 교육적 문제로서의 교육의 질 개선은 중남미국가들이 공통적으로 지닌 문제로서 어떤 한 분야에 대한 투자나 개선을 통해 이루어질 수 없다. 하지만 가장 핵심적인 요소로서 능력 있는 교사가 교직으로 유인되어야 하며 교육과정이 체계적이고 과학적으로 설계되어야 한다. 또한 교사가 바람직한 환경에서 수업활동을 진행될 수 있는 여건이 마련되어야 하며, 교육결과는 체계적으로 측정되어 학생들에게 공지되어야 한다. 하지만 이러한 사업들을 한국의 힘만으로 실현하는 것은 불가능하다. 이는 볼리비아를 지원하는 국제기구나 선진공여국과의 협력을 통해 이루어져야 한다. 볼리비아를 지원하는 국제사회 및 개별 원조기관들과 협력하여, 중복·경쟁을 피하고 지역별, 부문별로 가장 효과적인 원조사업이 구현될 수 있도록 사업 초기부터 의견을 교환하도록 한다. 이 과정에서 볼리비아 원조단체협의회인 GruS와 연석회의를 통해 교육 분야 협력의 최적 부문

과 지역, 목표 그룹을 선정 지원하는 방안을 모색할 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 한국의 교육 분야의 비교우위를 바탕으로 교사 재교육 과정과 이에 대한 정책적 제언을 실행할 수 있다. 즉, 어떤 콘텐츠와 과정으로 교사의 역량을 꾸준히 개선시킬 수 있으며 이를 달성하기 위한 여건이 무엇이며 이를 위해 어떤 정책들이 필요한 지에 대해서 볼리비아의 교육전문가 및 교육담당자들과의 협의를 통해 컨설팅을 수행할 필요가 있다.

다) 다양화 전략(S-T 전략)

다양화 전략은 볼리비아 교육의 강점을 활용하고 외부의 위협요인을 최소화함으로써 한국과 볼리비아의 교육개발협력 방안을 구축하는 것이다. 볼리비아의 교육 분야에 대한 관심은 교육재정 비율이나 최근 이룬 기초교육의 양적 목표 달성에서 나타난다. 하지만, 최근의 일부 국가와의 개발협력 관계의 단절은 자국의 정통성에 반하는 기관들에 대한 반감을 보여준다. 그런 측면에서 다음과 같은 세 가지 전략이 요청된다.

첫째, 국제규범을 준수하는 교육개발협력 추진이 필요하다. 특히, 개발효과성 측면에서 강조되는 주인의식에 대한 고려가 필요하다. 이는 비단 개발효과성만을 위해서가 아니라 한국과 볼리비아와의 협력관계 구축의 첫 단계로도 필수적이다. 즉, 교육개발사업 발굴 단계부터 볼리비아의 원조채널(외교부-교육부)을 적극적으로 활용하고, 구체적인 사업을 추진할 기관과 긴밀한 협의를 통해 사업 설계단계부터 그들의 의견과 수요를 최대한 반영하여 참여의식 및 주인의식을 고양하도록 노력해야 한다. 특히 볼리비아의 대외 노선은 독자적, 자주·민족주의에 방점을 두고 있으므로, 볼리비아의 주인의식을 존중하고 이를 고양하는 방식으로 추진되어야 한다.

둘째, 볼리비아에 대한 이해를 바탕으로 협력관계가 설립·유지되어야 한다. 한국의 중남미에 대한 관심은 최근의 일로서 여러 영역에 걸쳐 제대로 된 중남미 전문가가 양성되지 않았다. 특히, 교육 분야는 최근에도 관심의 단계가 아니며 대부분의 경우 문화나 역사 중심의 전문가가 활동하고 있다. 하지만, 볼리비아 현지에 진출해있는 한국기구들이나 현지 기업 및 동포들의 역량을 활용하는 방안이 있다.

셋째, 볼리비아에 대한 중점협력분야인 농업, 교통, 보건의료와 연계하는 교육협력전략을 추진해야 한다. 한국의 볼리비아에 대한 CPS 상에는 교육 분야가 제외되어 있다. 해당 국가에 대한 ODA 사업 진행시 70% 이상을 중점 분야에 활용하는 것이 원칙이라 할 때 독립적으로 교육 분야에 대한 사업이 진행되는 것이 어려울 수도 있다. 하지만, 중점분야인 교통, 농업, 보건의료에서 각각 역량개발이 중요한 프로그램이라 할 때 교육과 연계하여 농업인이나 보건의료인 양성과정에서 전문기관 설립을 통한 인력양성이 가능할 것이다.

라) 방어적 전략(W-T 전략)

한국과 볼리비아는 서로 지구 반대편에 위치한 국가로서 지리적 접근성이 매우 불리하다. 또한 언어와 문화적으로 라틴아메리카 즉, 스페인 문화권으로 한국의 상황과 매우 이질적이며 한국은 남미국가들과 개발협력 경험이 매우 부족하다. 하지만, 중남미의 경우 대부분의 국가들이 스페인어를 공용어로 사용하고 문화적인 공통점을 바탕으로 연대를 추진하고 있다. 이러한 점을 고려할 때 중남미에서 활동하는 국제기구(예: OEI 등)나 여타 선진국(혹은 브라질, 칠레 등 남미국가) 기관과 삼각협력관계를 구축하여 사업을 진행하는 방안이 모색될 필요가 있다. 특히, 각 국가에 지역사무소가 설치되어 있고 중남미 지역에 과거에서 현재까지 큰 영향을 미치는 스페인과 포르투갈의 역할이 활발히 발휘되고 있는 중남미 지역의 교육과학문화 협력 기구인 OEI를 활용한 협력방안이 모색되어야 한다. OEI가 시행하고 있는 배움을 위한 빛이라는 프로젝트를 위해 지역사회의 전문가 양성을 위해 연수를 진행하고 있는 경기도의 사례가 대표적이다.

또한 볼리비아의 문제점으로서의 행정체제가 미흡하고 때론 부정부패가 일어나고 있다는 점을 고려할 때 공여국으로서의 한국은 현지 지역행정기관을 올바르게 선정할 필요성이 있다. 즉, 의지와 역량을 가진 기관을 선정함으로써 사업진행의 효과성을 높일 수 있다. 이는 파리선언에서 강조된 상호책무성과도 연계되는 데 공여국인 한국의 교육개발협력 기관뿐 아니라 수원국인 볼리비아의 기관도 개발협력의 과정은 물론 결과에 대한 책임을 공유할 수 있도록 해야 한다. 원칙적으로 아무리 소액이라도 공동출자를 모색하고 사업의 상호 공동운영, 공동평가 체제를 구축하도록 노력한다. 또한 사업추진 및 시행이 능사가 아니라 사업의 결과·성과가 대상 그룹에 어떤 변화를 초래하고, 어떤 영향력을 미쳤는지에 대한 지속적인 평가와 모니터링이 수반되도록 사업을 설계하고 집행하여야 한다. 교육 분야의 개발협력 사업은 성과 관리를 통해서 선택과 집중의 묘를 높일 수 있고, 세대에서 세대로 이어지는 교육의 중장기적 효과를 제고할 수 있을 것이다. 이러한 것들이 실현되기 위해서는 충분한 역량을 갖춘 현지 파트너가 필요하다.

다. 콜롬비아

1) SWOT 분석

한-콜롬비아 교육 분야 개발협력의 현황과 쟁점을 토대로 내부의 강점 및 약점 요인과 외부의 기회 및 위협 요인(SWOT)을 분석한 결과는 아래와 같다.

〈표 V-5〉 한-콜롬비아 교육개발협력 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
• 무상의무교육(9년)을 포함하여 공교육을 체계적으로 추진하는 절차와 제도를 보장 • 중앙정부는 국가 수준의 교육계획을 통해 효율적으로 교육개혁을 추진하고자 함. • 기초교육 취학률과 문해율 등 인적개발지표가 계속 호전되고 있음. • 중남미 지역 내에서 고등교육을 통한 국가 경쟁력이 높은 상태에 있음.	• 교육재원이 충분하지 못해 인해 공교육을 |충실하게 수행하지 못함. • 교육의 분권화 및 자치를 실시할 수 있는 지역사회의 자생적인 교육역량이 미흡함. • 교육의 효율성 및 질 관리에 관한 모니터링과 평가 시스템이 부족함. • 낮은 교사의 질과 도농간, 지역별 교육격차로 인한 교육의 불평등이 심화됨.
기회요인(Opportunity)	**위협요인(Threat)**
• 콜롬비아 정부가 제안하는 국제협력전략 속에 교육협력이 중요한 과제가 되고 있음. • 중남미 지역의 OECD 가입 대상국가로서 국제사회가 주목하는 등 국가 발전 잠재력과 개발협력 사업성과의 파급효과가 큼 • 고등교육 육성을 위해 과학기술도시를 육성하는 계획을 추진하는 등 신흥국가로 성장할 가능성이 큼. • 중남미 국가 중 유일한 6.25 참전 국가로 한국과 우호적인 관계를 유지하고 있음.	• 다양한 민족 구성과 언어 구성, 그리고 이로 인한 교육격차와 불평등을 제대로 해소시키는 교육정책을 마련하지 못함. • 내전에 따라 발생한 재난이주민에 대한 충분한 기초교육 지원이 이루어지지 못함. • 대 콜롬비아 협력을 위한 스페인어 소통 및 교통·교류여건이 미흡하기 때문에 한국 내 콜롬비아 교육 및 지역전문가를 양성하는데 많은 어려움이 있음. • 콜롬비아에 대한 한국 정부의 ODA 지원규모가 상대적으로 영세한 규모에 있음.

가) 강점

한-콜롬비아 교육개발협력의 강점은 크게 네 가지로 분석할 수 있다. 첫째, 콜롬비아는 9년제 무상의무교육을 실천·적용함으로써 공교육을 체계적으로 추진하는 절차와 제도를 보장한다. 이미 콜롬비아 정부는 1991년 헌법을 개정하여 교육을 시민의 권리와 국가가 수행해야 할 의무로 동시에 규정하고 있다. 이에 근거하여 초등교육과 전기중등교육에 대해 무상의무교육을 수행해야 할 기초교육단계로 보장한다. 콜롬비아는 국민의 교육권을 헌법으로 보장한다는 측면에서 국제사회가 추진하는 기초교육에 대한 개발협력 사업을 수용할 수 있는 유리한 여건을 확보했다고 볼 수 있다.

둘째, 콜롬비아 정부는 국가 수준의 교육계획을 수립하여 실천함으로써 교육개혁을 효율적으로 수행할 수 있다. 21세기 콜롬비아 교육을 발전시키기 위한 교육발전계획은 국가발전전략의 일환으

로 추진하며, 이미 “2006~2010교육부문개혁계획”을 추진한 바 있다. 이를 근거로 하여 콜롬비아 교육부는 향후 5년 혹은 10년 단위의 중장기 교육발전계획을 수립하여 추진하고, 이를 각 지역사회가 실천할 지방교육계획에 연계시키는 전략을 적용하고 있다. 이와 같은 교육개혁 전략을 통해 중앙정부 및 지방정부가 추진해야 하는 교육정책에 대한 선순위를 결정할 수 있으며, 동시에 국민을 대상으로 하는 교육홍보도 성공적으로 달성할 수 있다.

셋째, 콜롬비아 정부의 노력으로 초등학교 취학율과 문해율 등의 교육지표가 지속적으로 개선·안정화되고 있다. 사실 콜롬비아는 장기간의 내전과 민족·지역 간 대립 등으로 인해 교육을 안정적으로 수행하기가 어려운 실정이었다. 그러나 정부가 반군 세력과 평화협상을 통해 지역사회를 안정화시킴으로서 교육을 보급하는 전략도 원활하게 수행할 수 있다. 이에 따라 2010년 현재 콜롬비아의 초등교육은 순입학률이 93.1%에 이르고, 초등교육 이수비율이 114.8%에 이를 정도로 기초교육을 중심으로 성장 지표를 달성하였다(UNDP, 2010). 이런 성과는 향후 한국을 포함한 국제사회가 콜롬비아와 함께 하는 교육개발협력을 기초교육의 양적 성장 이외에 질적 관리 측면에 집중할 수 있는 여건으로 전환시키는 요인이 된다고 할 수 있다.

넷째, 콜롬비아의 고등교육은 다른 중남미 국가에 비해 직업기술교육과 이공계 교육을 중심으로 높은 성과를 내고 있다. 물론 콜롬비아의 대학교육이 선진국 수준의 첨단 이공계 교육을 달성한 것으로 평가하기는 어렵지만, 대학교육의 질 관리 시스템과 교육연구를 지원하는 시스템과 관련하여 성공적으로 정착하였다. 특히 콜롬비아 정부는 국가 수준의 경쟁력을 제고하고 우수한 자질을 갖춘 인적자원을 양성하기 위한 기본전략으로서 고등교육 육성정책에 주력하였다. 고등교육에 대한 기회를 확대하는 전략으로서 고등학교 교육을 지원하고, 대입전형정책을 개선하는 과정 등을 통해서 고급 수준의 전문기술자를 양성하고자 하였다. 그런 측면에서 현재 콜롬비아 고등교육이 집중 양성하고자 하는 중견기술자 육성·관리정책은 고등교육 발전을 위한 원동력이 된다고 할 수 있다.

나) 약점

한-콜롬비아 교육개발협력의 약점은 다음과 같이 네 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 콜롬비아는 교육재원이 부족한 상황이기 때문에 실질적인 교육지원정책과 교육 인프라 구축 등에 많은 어려움이 있다. 이는 콜롬비아의 헌법이 정한 9년제 기초의무교육에 집중적으로 재정을 투입함으로 인해서 여타 교육 분야가 발전할 수 없는 상황을 의미한다. 실제로 연구진이 2012년 2월에 콜롬비아 현지 교육부를 방문하여 관련 전문가 및 공무원들과 면담한 결과에서도 기초의무교육 진흥정책으로 인해서 교육지출이 정부예산의 10% 이상을 차지하고 있다고 설명한 바가 있다(윤종혁 외. 2012b: 322). 이는 콜롬비아 정부가 교육발전계획을 통해 모든 교육 분야가 균형적으로 발전할 수 있는 전

략을 수립하는 상황에서도 현실적으로 기초의무교육 이외의 분야에 교육재정을 투입하기가 상당히 어려운 실정임을 의미한다.

둘째, 교육의 분권화 및 교육자치제를 실시할 수 있는 지역사회의 자체적인 교육역량이 부족한 실정이다. 실제로 콜롬비아 교육행정은 국가 수준과 지방정부 수준으로 이원화되어 있지만, 지방정부는 중앙정부의 교육발전계획에 결정적으로 영향을 받는 것으로 보인다. 즉, 중앙정부의 집권내각이 교체되고 지방정부의 수장이 바뀔 때마다 국가 수준의 교육정책은 물론이고 지역사회의 교육정책도 근간부터 변하는 것이 일상화되고 있다. 이는 다문화 사회의 특성을 지니고 있으며 도시와 농촌 간 교육격차가 큰 콜롬비아 국내 사정에 비추어볼 때, 지역사회가 지닌 교육적 특성을 살리는 효과적인 교육을 추진하기가 어려운 요인으로 작용한다. 이를테면, 각 지역사회별로 기초교육 육성방안을 지원하는 체제 혹은 학교장학 시스템을 구축하는데 많은 어려움이 있음을 의미한다.

셋째, 교육의 효율성과 질 관리를 위한 모니터링 및 평가 시스템이 제대로 갖추어지지 못한 상황이라고 할 수 있다. 현재 콜롬비아 정부는 기초의무교육을 양적으로 성장시키는 것에 주력하고 있는 관계로 교육의 내실 있는 성장을 하기 어려운 실정이다. 이와 관련하여 유네스코 등의 국제기구도 콜롬비아 초등교육의 교육과정과 진급·진학제도를 개선하고, 교육내용을 충실하게 운영할 수 있는 교수-학습전략을 마련하라는 권고안을 제안한 바가 있다(윤종혁 외, 2012b: 313). 콜롬비아 정부 전문가들도 연구진과의 면담에서 초등학교가 의무교육을 실시하면서도 학년 진급과 관련된 유급현상이 심각하다는 것에 대해 우려를 표명한 바가 있다. 이는 교육과정을 효율적으로 운영하고 교수-학습을 효과적으로 개선하기 위한 학교현장 전문가 혹은 장학제도를 포함한 평가 및 모니터링 시스템이 절대적으로 가동되기 어려운 현실을 반영하는 것으로 이해할 수 있다.

넷째, 교사의 수준과 질이 낮고, 도시-농촌 간 혹은 인종·민족 간의 교육격차가 심각하여 교육의 불평등이 심각해지고 있다. 콜롬비아의 초등학교 교원은 중등학교 수준에서도 양성할 수 있는 체제이기 때문에 우수한 교원을 확보하기가 힘든 실정이다. 더구나 교원의 사회적 지위는 상대적으로 낮기 때문에 교원은 사회경제적이며 교육적인 환경이 열악한 대우에 처하고 있는 실정이다. 이는 교육의 전문성을 확보하기 어려운 전제 조건이 되고 있으며, 이와 같은 교원을 통해서 학교교육의 질도 저하되고 있다. 교원들은 상대적으로 우수한 교육환경에 있는 도시지역을 선호하게 되며, 도서벽지 등의 교육낙후지역에 대해서는 기피하는 경향이 있다. 이에 따라 원주민 중심 사회, 혹은 농촌지역을 중심으로 우수한 교원을 확보하기가 어려운 상황에서 교육의 질은 더욱 떨어지고 학생들의 교육여건을 증진시키는 데에도 상당한 무리가 따르고 있다.

다) 기회 요인

한-콜롬비아 간의 교육개발협력을 촉진시킬 수 있는 기회요인은 다음과 같이 네 가지로 분석할 수 있다. 첫째, 콜롬비아 정부는 수원국 입장에서 국제사회에 대한 개발협력과제로서 인적자원 개발을 포함한 교육 분야에 대한 수요에 많은 관심을 보이고 있다. 콜롬비아 정부는 국가 수준에서 추진하고 있는 교육발전계획을 성공적으로 달성하고, 특히 고등교육 분야에서 IT 및 광공업 기술 분야를 발전시키기 위한 국제사회의 협력을 요청하고 있다. 더구나 국제사회가 많은 관심을 보이고 있는 글로벌시민교육 협력사업과 관련하여 사회적 안전망을 강화하고 시민교육을 교육과정의 핵심 주제로 발굴하는 협력전략에 집중하고 있다. 그리고 인적자원 개발전략과 연계하여 교육낙후지역 및 도서벽지 농촌지역 사회 주민들을 위한 보건위생교육과 문해교육을 고려하고 있다. 이는 한국 정부가 콜롬비아를 대상으로 추진하고 있는 "사회 안전망 확보를 위한 보건 지원과 산업기술협력" 과제와 부합하는 인적자원 개발전략이라고 할 수 있다.

둘째, 콜롬비아의 고등교육을 발전시키는 전략으로서 과학기술도시를 육성하는 계획에 한국의 참여를 바라고 있다. 현재 콜롬비아의 대학교육은 오랜 전통에도 불구하고 대학원 과정 등의 연구 중심 체제를 육성하는데 많은 재정적인 어려움을 가지고 있다. 그러므로 대학원 중심 연구체제를 육성하는 전략으로서 한국의 대덕 연구단지와 같은 과학기술도시를 육성하는 계획을 추진하고 있다. 이와 관련하여 이미 한국이 선도하고 있는 IT, 자동차, 기계부품소재, 농화학 등의 분야를 중심으로 친환경적 산업에너지 개발을 위한 과학기술협력을 모색하고 있다(윤종혁 외, 2012b: 328-333). 이는 주로 한국의 대덕연구단지 설립·육성 경험 등을 포함한 KSP(국가발전경험 공유사업) 전략과 한국과 콜롬비아 대학 간의 교류협력을 통해 촉진할 수 있다.

셋째, 콜롬비아는 중남미 국가 중에서 유일한 6·25전쟁 참전 보훈국으로서 한국과 긴밀한 우호관계를 유지하고 있다. 그런 측면에서 한국은 지난 60년간의 교육발전경험을 상호 공유하고, 한국이 강점으로 생각하는 교육 분야에 대한 노하우를 제공하고자 한다. 특히 콜롬비아가 교육 분야에서 중점 투자하고자 하는 교원양성, 교육정보화, 문해교육, 고등교육 등과 관련된 한국의 발전경험을 제공하고 이에 따른 실천 로드맵도 공유하고자 한다. 비록 콜롬비아가 중진 개발도상국으로서 무상협력을 통한 개발사업이 일정한 한계를 가질 수 있지만, 재난이주민 등을 대상으로 하는 교육복지 지원사업과 학교건축 지원사업 등을 효과적으로 진행할 필요가 있다.

넷째, 콜롬비아는 중남미 지역에서 멕시코, 칠레 다음으로 차기 OECD 가입을 준비하는 등 국제사회의 주목을 받은 국가로서 국제사회의 협력을 통해 성장잠재력과 교육개발협력의 파급효과가 클 수 있다. 이는 콜롬비아를 중점 개발협력국가로 상정하고 있는 한국 정부의 개발협력전략에 많은 영향을 미칠 수 있다. 콜롬비아는 향후 신흥선진국으로 도약하기 위한 잠재력을 지닌 중남미 지역

의 핵심 교류대상국이면서, 동시에 한국 정부가 중남미 지역권에 대한 교육개발협력을 구상하는 과정에서 선도적인 중재역할을 할 수 있다. 즉, 콜롬비아와 한국 간의 국제교육교류협력 개발경험을 전제로 하여, 향후 한국 정부가 다른 중남미 국가에 진행하고자 하는 교육개발협력에 대한 효율적인 벤치마킹 사례가 될 수 있다. 결국 한국과 콜롬비아가 상호 역할을 조정하고 분담하는 방식으로 협력 전략을 확정하여 삼각협력 방식의 교육개발협력 사업을 효과적으로 추진할 수 있다.

라) 위협 요인

한-콜롬비아 교육개발협력에 위협을 주는 요인으로는 다음과 같이 네 가지 사항으로 정리할 수 있다. 첫째, 콜롬비아 내의 다양한 민족과 언어별로 구성된 계층사회에서 교육격차와 교육 불평등을 해소할 수 있는 정책이 미흡한 실정이다. 이로 인해 백인사회와 토착 원주민 사회 간의 교육격차와 불평등이 심각한 상황이며, 이는 곧바로 도시와 농촌 간의 지역 격차로 확대되고 있다. 더구나 전통적인 가부장적 구조를 이루고 있는 농촌 중심 원주민사회는 이로 인해 남녀 간 교육격차도 심각한 편이다. 콜롬비아 정부 당국도 심각한 교육격차를 해소하기 위한 정책으로서 우수 교원을 농촌사회 및 오지지역으로 발령을 내는 조치를 취하고 있지만 별다른 효과를 거두지 못하고 있다(윤종혁 외, 2012b: 314). 결국 콜롬비아의 교육 불평등과 격차를 해소하기 위한 전략은 순수한 교육문제라기 보다는 사회경제적 맥락과 정치적인 판단 등이 종합적으로 결합됨으로써 추진될 수 있다.

둘째, 콜롬비아 내부적으로 오랜 기간의 종족 분쟁과 마약테러 등으로 인해 혼란된 시기를 겪으면서 재난이주민에 대한 기초교육이 충분하게 이루어지지 못하고 있다. 실제로 세계은행이 2006년에 조사한 결과를 보면, 유아교육과 초등교육 수준에서 도시와 농촌 간에 약 18% 정도의 취학률 격차가 나타나고 있다(World Bank, 2006). 현재 콜롬비아는 정치적인 안정을 이루고 경제성장이 급속도로 이루어지고 있지만, 도시와 농촌 간의 교육격차가 심각한 실정이다. 이는 태평양 연안과 카리브해 연안을 중심으로 하는 흑인밀집지역 혹은 재난이주민 집단촌 등의 교육낙후지역에 대한 교육지원이 제대로 실행되지 않은 것을 의미한다. 특히 지역 간 교육 불균형 현상은 학교폭력 등과 결합하여 학교교육 자체가 위기에 빠지는 새로운 현상으로 발전하고 있다.

셋째, 한국이 교육개발협력 차원에서 추진해야 하는 콜롬비아 개발협력 컨설턴트, 현지전문가, 연구원 등의 지역전문가가 절대적으로 부족한 편이다. 특히 콜롬비아는 수도 보고타를 비롯하여 여전히 일부 지역은 외국인이 왕래하기에는 상당히 힘든 안전보장 등이 과제로 되고 있다. 그리고 스페인어는 물론 현지 민족어를 통해 소통하지 않으면 협력업무와 지원관련사업 등을 수행하기가 어려운 실정이다. 이에 더하여 콜롬비아 현지는 한국과 너무 먼 거리에 있는 관계로 현지를 직접 방문하는 문제도 상당히 어려운 일이라고 할 수 있다. 그런 의미에서 한국의 교육협력은 콜롬비아 내부

사정을 잘 아는 국제협력기구 등과 결합하여 추진하는 전략도 검토할 필요가 있다.

넷째, 콜롬비아에 대한 한국 정부의 교육ODA 지원규모 자체가 상대적으로 영세한 규모에 있다. 현재 콜롬비아에서 교육ODA 지원규모가 큰 국가는 독일, 프랑스, 스페인 등으로 분석되고 있다(OECD 홈페이지, 2013년 8월 20일 검색). 그러나 한국의 대 콜롬비아 교육ODA는 선진 공여국의 1/10 수준에 불과한데, 이는 주로 무상협력 차원에서 이루어지고 있다. 더구나 2013년에 확정한 한국 정부가 추진하는 중점협력대상 개도국에 대한 지원전략(CPS: Country Partnership Strategy)도 콜롬비아의 경우는 교육 분야가 중점 지원 대상에서 배제되어 있다. 그러므로 교육 분야 개발협력사업은 중점 지원 분야를 위한 연계전략으로 수행하거나, 국제기구 등 타 공여기관과의 제휴를 통해서 교육협력사업의 전문성을 제고해야 할 것이다. 그리고 중장기적으로는 교육협력에 대한 선택과 집중 전략에 따라 콜롬비아 지원사업을 대학 및 민간기업, 지방자치단체 등과 연계하는 교육 OOF(Other Official Flows) 정책으로 활용할 필요도 있다.

2) 추진전략

이상의 SWOT 분석결과를 기반으로 하여 한-콜롬비아 교육개발협력의 추진 전략을 제시하고자 한다. 추진 전략은 콜롬비아 교육의 강점과 약점, 한-콜롬비아 교육개발협력을 추진하는 절차 혹은 콜롬비아의 내부적인 사정 등을 함께 고려한 기회요인과 위협요인을 고려하여 적극적 전략(S-O 전략), 국면전환 전략(W-O 전략), 다양화 전략(S-T), 방어적 전략(W-T)의 네 가지로 제시하였다. 이와 관련하여 현재 한국의 콜롬비아에 대한 중점지원전략이 농촌지역 개발, 중소기업의 생산성 향상과 인적 역량 강화, 공공행정 지원이라는 3대 중점사업임을 밝히고, 이에 연계한 교육개발협력 추진 전략을 제안하고자 한다(국제개발협력위원회, 2013a: 68). 따라서 교육정보화, 직업기술교육, 농촌교육, 기초교육 및 보건 지원 등이 교육협력 과제로서 부문 연계전략(Cross-Cutting Approach)에 직간접적으로 연계되는 분야라고 할 수 있다.

〈표 Ⅴ-6〉 콜롬비아와의 교육개발협력전략

외적요인 \ 내적요인		강점	약점
		- 무상의무교육을 비롯한 공교육을 체계적으로 추진. - 중앙정부가 교육발전계획을 효과적으로 추진함. - 기초교육 취학율과 문해율 등의 인적개발지표 개선. - 중남미 지역 내에서 고등교육의 체계적 발전 수행.	- 공교육을 수행하기가 쉽지 않을 정도의 교육재원 부족 - 교육분권화 및 자치를 실시할 수 있는 교육역량 미흡. - 교육의 효율성 및 질 관리를 위한 모니터링과 평가 부족 - 낮은 교사의 질과 도농간, 지역별 교육격차 심화.
기회	- 콜롬비아 정부는 국제협력전략 속에서 교육협력을 강조하고 있음. - 신흥국으로 성장하기 위해 과학기술도시 구축 등 고등교육 집중 육성. - OECD 가입대상국으로서 국제사회가 교육잠재력을 높이 평가함. - 중남미 국가 중에서 유일한 6·25 참전 보훈국.	S-O전략(적극적 전략) • 선택과 집중을 통해 실질적인 성과를 낼 수 있는 교육연계 중점분야를 선정 • 한국 기업의 사회공헌 및 산업기술교육과 연계한 협력전략 마련 • 부문 연계전략을 통해 성과분석과 확산을 위한 체계적인 자료 수집과 관리	W-O전략(국면전환전략) • 산업기술지원, 지역사회개발, 보건의료 등의 타 분야와 연계 협력. • 선진공여국 혹은 국제기구 등과 협력하여 특정지역 또는 분야를 담당할 수 있음. • 교원정책을 중심으로 하는 인적자원 개발지원전략을 통해 단기초청연수 혹은 장학금지원사업 등을 추진
위협	- 다양한 민족과 언어로 구성되어 교육격차 심화 - 내전에 따른 재난이주민의 기초교육 지원 부족 - 대 콜롬비아 협력을 위한 교육 및 지역전문가 부족 - 한국 정부의 제한된 ODA 지원규모와 교육협력 사업 간의 연계 미흡	S-T전략(다양화전략) • 콜롬비아 교육부 및 교육연구자와 공동연구 추진 • 교육전문가와 콜롬비아 지역전문가 간의 협업관계 구축 지원 • 콜롬비아 교육전문가 및 중남미 교육전문가 양성	W-T전략(방어적 전략) • 선택과 집중을 통한 가시적인 사업 성과 관리 • 기존의 사업과 연계한 사업 발굴 • 민간기업 및 NGO, CSO 등과의 연계 협력 추진

가) 적극적 전략(S-O 전략)

적극적 전략(S-O 전략)은 콜롬비아 교육이 현재 가지고 있는 강점을 통해 교육 외부의 기회요인을 적극적으로 활용하여 교육개발협력의 시너지 효과를 창출하고자 하는 전략이다. 그런 측면에서 다음과 같은 세 가지 측면으로 전략을 제안할 수 있다.

첫째, 콜롬비아에 대한 한국 정부의 협력전략에 근거하여 선택과 집중을 통해 실질적인 성과를 낼 수 있는 교육연계 중점 분야를 선정할 수 있어야 한다. 현재 콜롬비아는 헌법을 통해 무상의무교육을 강조하는 만큼 한국이 1950년대 전쟁이 끝난 이후 교육재건계획을 달성한 노하우를 기술협력 방식으로 제공할 수 있다. 그리고 초등의무교육을 어느 정도 달성한 상태에서 질 관리를 할 수 있는

교수-학습지원 전략으로서 교육정보화 지원 사업 등을 제안할 수 있다. 그 이외에도 한국이 성공적으로 수행한 교육방송 지원 사업, 문해교육 보장을 위한 평생교육 노하우 및 실무교육 등도 중요한 과제라고 할 수 있다.

둘째, 한국기업의 사회적 공헌활동 차원에서 산업기술교육 등을 인적자원 지원 차원에서 제안할 수 있다. 현재 한국 기업은 ICT, 산업에너지, 광물자원 개발·관리, 석유화학공업 등의 광공업에 밀착한 응용과학기술을 적극적으로 활용하고 있다. 이와 같은 역량을 국가 수준에서 콜롬비아 교육현장에 적용할 수 있으며, 특히 중등교육 수준의 직업기술훈련과 전문대학의 직업기술교육 등 교육실습현장을 지원할 수 있다. 특히 한국의 대학교육 수준에서 이루어지고 있는 행정학 관련 지원 활동과 이공계 과학기술 지원활동 등이 향후 교육과 연계된 주목할 지원 내용이 될 수 있다.

셋째, 부문 간 연계전략(Cross-Cutting Approach)을 통해 한국의 교육협력 성과를 분석하고 확산시키기 위한 체계적인 자료 수집과 관리가 요청된다. 이는 콜롬비아 현지에 대한 교육개발협력 성과를 재검토하고, KOICA 등이 수행한 무상협력을 통한 교육지원 사업성과 등을 체계적으로 관리하기 위한 후속조치를 준비하는 전략이라고 할 수 있다. 특히 한국의 개발협력전략과 관련하여 농촌지역에 대한 개발지원 사업은 교육 분야에서도 재난 이주민에 대한 지원사업 차원에서 활용할 가치가 크다고 할 수 있다. 즉, 원주민을 중심으로 하는 농촌지역사회는 다소 불안정하고 기초교육이 취약한 상황이라고 할 수 있는데, 이에 대한 한국정부의 교육지원사업을 지속적으로 추진할 수 있다. 주로 기초교육과 문해교육을 위한 시설재건 지원사업, 교육정보화 지원사업, 혹은 보건위생 사업 등과 연계한 농촌주민을 대상으로 하는 교육복지 지원사업 등이 중장기적인 지원 로드맵 속에서 실천되어야 한다.

나) 국면전환 전략(W-O 전략)

콜롬비아 교육협력을 위한 국면전환 전략(W-O 전략)은 콜롬비아 교육이 자체적으로 가지고 있는 교육의 약점을 보완하고, 교육 현황과 관련된 기회를 긍정적으로 활용하는 전략이다. 국면전환 전략과 관련하여 한국 정부는 다음과 같은 세 가지 전략을 통해 콜롬비아와 교육교류 및 개발협력을 할 수 있다.

첫째, 한국 정부가 공식적으로 표방하고 있는 콜롬비아에 대한 농촌개발사업, 인적 자원 개발역량 지원 등과 연계하는 사업을 추진할 수 있다. 현재 콜롬비아 교육에서 가장 큰 문제점은 교육낙후지역, 즉 농촌지역과 원주민 정착촌, 재난이주민 집단촌 등을 중심으로 기초교육이 활성화되지 못한다는 점이다. 이를 한국사회가 추진한 개발경험, 즉 새마을운동 등의 농촌지역 개발교육경험을 공유하는 KSP 방식의 협력 사업으로 지원할 수 있다. 이는 주로 농촌지역의 학교교육을 활성화시키

는 차원에서 교육복지 지원사업으로 한국 정부의 중점협력사업에 연계하는 전략으로 참여할 수 있다. 그리고 특정 농촌 지역사회와 연계하여 직업기술교육기관을 설립·지원하는 방안도 연계 사업으로 구상할 수 있다.

둘째, 한국 정부가 추진하는 인적자원 개발역량 사업의 일환으로 교육개발협력 사업을 콜롬비아 내의 국제기구 또는 선진공여국 사업과 제휴하는 사업으로 추진할 수 있다. 실제로 콜롬비아에 대한 교육협력 사업은 스페인, 프랑스, 미국 등의 선진공여국과 세계은행 등의 국제기구가 선도하고 있다. 더구나 콜롬비아는 재난 이주민 등의 교육배려계층에 대한 국제사회의 지원사업을 선호하는 경향이 있다. 그러므로 한국은 교육복지 지원사업을 선진공여국 또는 국제기구에 위탁하는 방식으로 유상자금지원을 통한 협력방안을 구상할 수 있다. 한국은 현재 콜롬비아 현지에 교육방송 관계자를 파견하고 있다. 그럼에도 불구하고 콜롬비아 현지에 교육방송국을 설립하기 위한 가시적인 성과가 나타나지 않고 있는데, 이 문제를 해결하기 위해서 한국 정부와 연계된 OEI를 활용하는 전략이 대표적인 사례가 될 수 있다.

셋째, 한국은 콜롬비아의 교원양성정책을 지원하는 전략으로서 단기초청연수 혹은 장학금 지원사업 등의 인적자원 육성정책을 활용할 수 있다. 한국 정부는 콜롬비아의 행정요원을 위한 인적자원 개발역량 강화사업을 중점 지원사업으로 선정하고 있다. 이를 계기로 하여 교원 육성정책을 인적자원 개발협력사업 차원에서 집중적으로 지원할 수 있다. 예를 들면, 현직 교원의 교수 역량 등을 지원하기 위해 IT 연수 등을 실시하거나, 한국으로 유치하는 방식의 단기 초청교원연수를 실시할 수 있다. 또한 인적자원 역량 강화를 위해 유상차관 혹은 무상협력 방식으로 한국 정부가 지원하는 ODA예산중에서 교원의 역량 강화사업 예산을 편성하여 교직 준비를 위한 예비교사 등에게 장학금 지원 사업을 추진할 수 있다.

다) 다양화 전략(S-T 전략)

다양화 전략(S-T)은 콜롬비아 교육이 지니고 있는 강점을 적극 활용하고, 동시에 교육 외부의 위협요인을 억제하는 전략이라고 할 수 있다. 이와 같은 다양화 전략을 통해 한국이 추진할 수 있는 교육협력전략은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 콜롬비아에 대한 교육협력을 위해서는 콜롬비아 교육부를 중심으로 콜롬비아 대학교수 등의 교육연구자와 공동연구를 수행하는 것에서 출발해야 한다. 현재 한국정부는 교육 분야 개발협력에 대해서 강한 유인가를 찾지 못하고 있는 실정이며, 그런 측면에서 2013년에 제안한 콜롬비아 교육협력 방안이 발굴되지 못한 것이다. 그러므로 중장기적으로 콜롬비아가 발전 가능성이 큰 중진개발도상국이라는 측면도 고려하고, 중남미 주변국가에 미치는 막대한 영향력을 고려하여 기존의 교

육개발협력전략에 대한 발상을 획기적으로 전환시킬 필요가 있다. 즉, 콜롬비아 정부가 한국에 강하게 요청하는 교육 분야를 발굴하여 이와 관련된 양국 전문가 집단의 중장기 공동연구를 통해 성과를 축적해야 한다. 여기에서 한국과 콜롬비아가 공동 연구를 통해 발전시킬 수 있는 개발협력분야는 주로 고등교육, 기초교육, 교육정보화, 교육복지, 교원정책, 직업기술교육 분야라고 할 수 있다.

둘째, 한국의 교육전문가와 콜롬비아 교육전문가 간의 협력관계를 제도적으로 구축할 수 있어야 한다. 콜롬비아 교육의 가장 큰 강점은 고등교육이 체계적으로 구축되어 있으며, 대학 교육의 발전을 위한 핵심 역량으로서 대학교수를 중심으로 교육개혁을 실천한다는 점이다. 이와 달리 한국의 교육전문가는 교육개혁을 성공적으로 수행한 세계적 수준의 역량을 갖고 있으면서도 콜롬비아 현지 사정이나 현지 언어 등에 대해서는 미흡하다고 볼 수 있다. 그러므로 콜롬비아 현지 사회경제적 배경이나 교육적 애로사항 등에 대한 정보를 상호 공유하면서 양국의 대학을 중심으로 하는 협력·연계체제를 구축하는 것이 개발협력을 위한 첩경이 될 수 있다. 특히 한국은 외교부를 중심으로 하는 KOICA의 개발 경험과 노하우, 그리고 교육부와 교육유관 출연연구기관, 혹은 대학 등이 지닌 개발도상국에 대한 교육지원역량을 결합함으로서 시너지 효과를 창출할 수 있다.

셋째, 콜롬비아는 중앙정부를 중심으로 교육발전계획을 성공적으로 수행하고 있기 때문에 기초교육과 고등교육을 비롯한 여러 분야에서 개발협력전문가에 대한 수요가 늘어나고 있다. 반면에 한국은 콜롬비아를 6·25 참전 보훈국으로 예우하면서도 콜롬비아 교육 및 현지 상황에 대한 전문가가 부족한 관계로 국제교육개발협력을 통해 실제적인 성과를 내기가 어려운 실정이다. 그러므로 단기적으로는 개발협력 전문가 집단을 활용하여 선진국 혹은 국제기구에 위탁하는 방식의 제3국 협력을 추진해야 한다. 그런 과정 속에서 국제기구 혹은 선진공여국의 교육개발협력 노하우를 체계적으로 습득하고, 이를 통해 중장기적으로는 콜롬비아에 대한 교육협력 전문가를 양성하는 방안이 요청된다.

라) 방어적 전략(W-T 전략)

방어적 전략(W-T 전략)은 콜롬비아 교육이 처한 위협요인을 분석하고, 이에 기반하여 콜롬비아 교육의 약점을 극복하는 전략이라고 할 수 있다. 이와 같은 약점 극복전략으로서 다음과 같은 세 가지 관점의 방어적 전략을 제시할 수 있다.

첫째, 한국은 콜롬비아가 중장기 교육발전계획에 따라 추진하고 있는 모든 교육 분야에 관여할 수 없기 때문에, 교육개발협력을 위한 '선택과 집중' 원칙의 사업성과 관리체제가 요청된다. 특히 콜롬비아는 다양한 민족과 계층에 따른 교육격차가 심각하기 때문에 농촌과 도시 지역에 대한 교육협력전략이 차별화되어야 한다. 더구나 재난이주민 집단에 대해서는 기초교육을 지원하는 것이 절대적이라고 할 수 있으며, 도시 지역의 슬럼가 아동에 대한 학교폭력 예방대책을 포함한 교육복지 지

원대책 등이 중점 과제로 선정될 필요가 있다. 그 중에서도 농촌지역에 대한 교육지원방안은 기초교육을 중심으로 하는 지역사회개발정책으로서 한국정부의 ODA 정책으로는 가장 큰 시너지 효과를 창출할 수 있다.

둘째, 한국정부가 콜롬비아에 제공하는 교육개발협력 지원예산이 영세한 상황에서 기존의 개발협력사업과 연계하는 방식의 교육협력 사업을 발굴해야 한다. 특히 한국이 콜롬비아에 지원하고 있는 교육협력 사업은 주로 KOICA를 중심으로 추진하는 컴퓨터교육 관련 연수생 초청과 봉사단 파견활동이라고 할 수 있다(앞 장의 교육협력 현황 참조할 것). 이는 단발성 프로젝트 사업으로서 교육협력을 통한 효과와 영향력 측면에서 별다른 성과를 거두기가 어려운 전략이라고 할 수 있다. 그러므로 한국 정부가 앞으로 중점적으로 추진하고자 하는 콜롬비아에 대한 지원과제, 즉 농촌지역 개발과 인적자원 역량지원 등의 과제와 연계시키는 방안이 요청된다. 이를테면, 교육부가 수행하고자 하는 글로벌교육협력사업 혹은 국제협력선도대학 지원사업 등을 콜롬비아 현지의 대학 혹은 농촌지역사회와 연계하여 외교부와 제휴하는 방안 등을 실천해야 할 것이다.

셋째, 콜롬비아에 대한 교육개발협력은 한국의 민간기업과 제휴하거나, 콜롬비아 현지 주재 KOICA 사무소의 역량을 활용하는 등 다각적인 협력방식으로 추진해야 한다. 현지 콜롬비아 정부는 한국의 ICT 기술과 산업에너지 활용 기술 등에 관심이 많으며, 고등교육 수준에서 대덕연구단지와 같은 과학기술연구도시를 만드는 사업을 협력과제로 요청하고 있다. 이는 주로 민간 기업이나 현지에 파견된 KOICA 주재원을 매개로 하여 대학 혹은 산업체와 연결시키는 전략이라고 할 수 있다. 실제로 한국 정부가 대규모의 신규 ODA 재원을 출자하기가 어려운 상황에서 기타 공적자금이나 기업의 사회적 공헌 투자 등이 중요한 역할을 할 수 있다. 특히 기업의 사회적 공헌투자 방식은 현지에 진출한 국제NGO 또는 CSO 등을 활용할 수 있다는 측면에서 앞으로 주목해야 할 협력방안이라고 할 수 있다.

라. 파라과이

1) SWOT 분석

파라과이와의 효과적인 교육개발협력을 위해 파라과이의 교육현실과 외부 환경 그리고 한국의 교육개발협력을 위한 비교우위로서의 교육 분야에 대한 강점과 위협요인을 살펴보기 위해 SWOT 분석을 실시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅴ-7〉 한-파라과이 교육개발협력 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
- 9년간의 무상의무교육 실시 - 초등교육보편화와 양성평등의 달성 - 교원양성기관 인증제를 통한 질 관리	- 전문성 위주의 교육행정체제 확립 - 교원노조의 정치적 중립 부재로 인한 교육현장의 혼란 - 낮은 수준의 공교육비: 교원 인건비 지출 위주 - 사회경제적 계층 및 지역에 따른 교육격차
기회요인(Opportunity)	**위협요인(Threat)**
- 파라과이는 중남미의 중점협력 국가로 지정됨 - 지속적인 한국의 ODA 원조 경험 - 최근 견고한 경제성장률을 보임	- 소규모 국가로 주변 강대국의 영향력이 큼 - 정권교체에 따른 사회변화가 큼 - 교육분야가 핵심사업분야가 아님 - 지리, 문화, 언어적 한계

가) 강점

파라과이의 교육이 가지는 강점은 다음과 같다. 먼저, 파라과이는 9년간의 무상의무교육 실시가 실현되고 있다. 1992년 개정된 헌법에 의해 9년간의 무상의무교육이 실시되었다. 이로 인해 MDGs의 두 번째 목표인 초등교육보편화가 실현되었다. 2010년 기준으로 초등교육 등록률은 84.2%, 초등교육 이수율은 90.9%에 이른다. 비록 완전취학단계를 달성하지 못했지만 상당수준의 교육기회의 확대는 달성되었다. 하지만, 이러한 교육기회의 양적확대 정책은 필연적으로 교육의 질 저하를 가져왔다. 파라과이 교육의 약점영역에서 다루어지겠지만 학교로 몰려든 학생으로 인한 2부제 수업 실시, 학교 및 교실 과밀화 등의 문제 등이 발생했다. 특히, 급증한 교원의 수요를 감당하기 위해 부실한 교원양성기관의 양립은 큰 문제점으로 지적되었다. 하지만, 파라과이 정부는 최근 교원양성기관 인증제 실시를 통해 교사교육기관의 질 관리를 추진하였다. 이는 파라과이 정부가 교육개선을 위해 필요한 정책이 무엇인지를 잘 알고 있음을 보여준다.

나) 약점

파라과이의 교원들에게는 정치적 중립의무가 없다. 이는 교원들이 전문성이 확립된 집단으로 인식되기 보다는 일반 노동자 집단과 동일하게 간주됨을 의미한다. 또한 정치적 중립의무가 없다는 것은 정치적 결과 즉, 선거에 의해 학교현장이 크게 영향을 받는다는 것을 의미한다. 선거의 결과에 따라 교육정책을 추진하던 공무원조차 바뀌는 것이 자연스럽게 여겨진다. 올 초 2013년 4월 이전

정부의 대통령이 탄핵으로 물러나고 다시 보수적 우파 정부가 8월 15일 출발한다. 이에 대해서 이전 정부와 어떻게 정책연계를 이어갈 것인가에 대해서 누구도 장담할 수 없는 상황을 인지하고 있다는 점은 향후 정국에서 가장 중요한 관심거리가 아닐 수 없다. 사실 교원노동조합의 수가 열아홉 개나 된다는 사실도 이러한 정치적 연계가 긴밀하다는 사실과 관련성이 높다. 예컨대, 파라과이 방문기간 중 교원노조연합회의 파업이 진행되고 있었으며, 거의 한 달에 걸쳐 수업 거부를 포함한 단체행동이 이어져왔다. 따라서 개학이 연기되고, 12월 초 여름방학이 시작되는 기간이 12월 24일까지 수업연장이 이어진다는 교육부 발표 등이 잇따르고 있었다.[63]

두 번째로는 파라과이의 빈약한 교육재정 수준이 문제점이다. GDP 대비 중남미 국가별 교육부 예산을 분석해보면 중남미 국가 평균이 5.0%인데 반해 파라과이는 3.8% 수준에 그친다. 파라과이가 7.0%, 코스타리카가 6.0%에 달하는 GDP를 교육부 예산으로 활용한다는 점을 고려할 때 파라과이의 교육에 대한 관심 수준이 높지 않음을 알 수 있다. 이로 인해 초등학생 1인당 공교육비 투자 규모는 중남미의 최저 수준인 480달러이며 대부분이 교원의 인건비 등의 경상비로 지출되고 있어 교육개선을 위한 재원을 확보하는 데 어려움을 겪고 있다.

파라과이에서 유일하게 높은 수준의 교육이 가능한 것은 사립학교를 통해서이다. 높은 사교육비를 요구하는 10% 내외의 비중을 차지하는 사립학교 출신 학생들이 사회에서 높은 지위를 차지하고 교육을 통해 지위를 대물림함으로써 교육을 통한 사회변화를 어렵게 하고 있다. 유명 사립학교의 경우 유치원부터 고등학교까지 한 장소에 위치하고 있으며 우수한 교원들이 동질 학생집단을 지속적으로 교육함으로서 학생들이 동료집단을 형성할 수 있게 해준다. 이렇듯 파라과이에서는 사회경제적 배경에 따라 사립과 공립학교에 등록할 확률이 달라지면서 생기는 교육격차가 매우 크다. 또한 파라과이에서는 지역 간 교육격차 역시 크게 나타나고 있다. 중남미의 다른 국가들이 직면하고 있는 도농 간의 교육격차 문제는 도시화의 진행에 따라 더욱 크게 나타나고 있다. 특히, 원주민들이 밀집해 있는 지역의 교육기회는 매우 제한적이며 원주민들이 가장 많이 사용하는 공용어인 스페인어를 사용하지 않을 경우에는 더욱 교육기회를 접하기 어렵게 된다.

다) 기회

한국과 파라과이와의 교육개발협력에 있어서의 기회요인들은 다음과 같다. 먼저, 파라과이는 한국의 중점협력국이기 때문에 향후 지속적인 개발협력이 기대된다. 특히, 다른 중남미 국가에 비해 한국의 지원 규모가 크고 지금껏 이루어졌던 중점 개발협력 사업 중 교육 분야(기초교육 및 직업훈련 교육 등)에 대한 투자의 존재는 한국과 파라과이 사이의 교육개발협력의 기회로 작용한다.

63) 파라과이 현지 방문 인터뷰 결과(2013)

또한 최근 파라과이는 중남미 국가 중에서 가장 높은 경제성장을 기록하고 있다(관계부처 합동, 2013). 이는 중남미 경제의 생산주력물들인 원자재 값의 급증에 기인한 것인데 파라과이 역시 농·축산업의 성장이 경제발전을 이끌었다. 이러한 경제성장은 궁극적인 개발협력의 목표인 빈곤의 종식에 기인할 수 있을 뿐만 아니라 경제성장으로 인한 일자리 창출, 인력에 대한 수요 증대 등의 선순환이 일어나 교육 분야에 국가적 요구가 커질 수 있다.

라) 위협

한국이 파라과이와의 교육개발협력 사업을 시행하는 데 있어서 염두에 두어야 할 위협요인들은 다음과 같다. 먼저, 파라과이의 약소국으로의 특징이이다. 파라과이는 아르헨티나, 브라질 및 볼리비아와 국경을 맞대고 있는 내륙국가로서 7백만 정도의 인구로 이루어진 소규모 국가로서 주변 강대국의 영향을 크게 받고 있다. 파라과이의 낙후된 경제수준은 오래전부터 국제기구와 선진공여국들의 개발원조 대상이 되어 왔으며 최근에는 주변 중남미 국가들인 아르헨티나, 브라질, 칠레 등과 공동위원회를 통해 개발협력 사업을 진행하고 있다. 즉, 약소국으로서의 파라과이는 새로운 외부기관들과 관계를 구축함에 있어서 기존의 관계를 맺어온 다양한 국가들과의 관계를 고려하지 않을 수 없다. 예컨대, 일본의 경우 오랫동안 파라과이와의 관련성이 많은데 한국이 아시아적 공통성을 바탕으로 일본과 유사한 영역에 대한 지원을 실시한다면 파라과이의 적극적 협조를 얻지 못할 수도 있다.

두 번째로 파라과이에서는 정치권력이 행정권력을 지배하며 교육과정에까지 영향을 미친다. 파라과이의 교육과정 개혁이 어떻게 정치적 이해관계에 영향을 받았는지를 살펴보면 그 현상을 살펴볼 수 있다[64]. 파라과이 교육과정을 시대별로 구분하여 제시하면, (1) 1989년 이전, (2) 1990년대, (3) 2000년대 초중반, (4) 2009년 이후로 나눌 수 있는데 1989년 이전의 경우 과거 주어진 그대로의 교육과정을 답습한 반면 1990년대의 교육과정 개혁은 군사정부의 종식에 따른 민주화과정에서 교사의 전문성과 자율성을 보장했다는 특징을 지닌다. 반면 2000년대 초중반에는 다시 교육행정기관 중심의 폐쇄적인 교육과정이 실현되었으며 다시 200년대 후반에는 단위학교 중심의 교육과정이 형성되었다. 이러한 변화는 교육계 내부의 논의에 의해 이루어진 것이 아니라 사회변화에 따라 영향을 받았고 특히, 정치권력의 특성과 의지에 따라 영향을 받았다.

또 다른 위협요인으로서 한국의 파라과이에 대한 CPS 상에서 교육협력이 거의 언급되고 있지 않다는 점이다. 다른 중남미 국가와 마찬가지로 한국은 파라과이의 빈곤 극복과 균형 있는 국가발전에 기여하는 계획을 수립하였다. 파라과이가 기획청을 중심으로 해외 원조채널을 통일한 국가(관계

64) 파라과이 현지 방문 인터뷰 결과

부처 합동, 2013)라는 점을 고려할 때 파트너 국가로서 한국의 협력전략은 매우 중요하다. 하지만, 교육사업이 중점 사업 분야인 모자보건 개선, 농업기술 전수, 교통망 개선 및 SOC 효율성 증대라는 사업목표를 달성함에 있어서 수단으로서 활용될 수 있으며 범분야적 프로그램인 성 평등 개선의 가장 근본적인 방안으로 사용될 수 있다는 점은 고려되어야 한다.

2) 추진전략

〈표 V-8〉 파라과이와의 교육개발협력전략

외적요인 \ 내적요인		강점	약점
		- 9년간의 무상의무교육 실시 - 초등교육보편화와 양성평등 달성 - 교원양성기관 인증제를 통한 질 관리	- 전문성 위주의 교육행정체제 확립 - 교원노조의 정치적 중립 부재로 인한 교육현장 혼란 - 낮은 수준의 공교육비: 교원 인건비 지출 위주 - 사회경제적 계층 및 지역에 따른 교육 격차
기회	- 파라과이는 중남미의 중점협력 국가로 지정됨 - 지속적인 한국의 ODA 원조 경험 - 견고한 경제성장률	S-O전략(적극적 전략) • 교원양성 및 관리 내실화를 통한 교육의 질 향상 추진 • 경제성장에 따라 증가한 정부재원을 교육재원으로 활용할 수 있도록 컨설팅 시행 • 경제성장에 따른 일자리 창출에 적합한 직업교육 활성화	W-O전략(국면전환전략) • 교육행정의 효율성을 높이기 위한 정책적 지원 • 국가 차원의 교육계획 수립: 비전, 발전계획, 전략 등 • 무상의무교육 실시가 모든 계층과 지역에서 이루어질 수 있도록 지원 • 교육재원 확충 방안 마련
위협	- 소규모 국가로서 주변 강대국의 영향력이 큼 - 정권교체에 따른 사회변화가 큼 - 교육분야가 핵심사업분야가 아님 - 지리, 문화, 언어적 한계	S-T전략(다양화전략) • 기 구축된 선진공여국 및 중남미 국가들과의 협력체제 속에서의 지원 • 빈곤퇴치를 위한 개발협력 전략 하에서 교육개발협력 방안 수립	W-T전략(방어적 전략) • 교육을 통한 개인 및 국가발전의 가능성 전수 • 교육의 정치적 중립성 확보를 통한 교육의 전문성 신장방안 협력 • 국가 내 구축된 국제기구 사무소 활용

가) S-O 전략 (적극적 전략)

적극적 전략은 내부적 강점과 외부환경의 기회를 활용하여 한국과 파라과이의 교육개발협력 전략을 세우는 것이다. 파라과이는 과거의 교육기회 확대 노력을 어느 정도 달성하고 교육의 질을 높이기 위한 정책에 관심을 기울이고 있다. 특히, 교육의 질을 결정하는 핵심요인으로 교원들의 역량을

높이는 데 정책의 초점을 맞추고 있는데 기존의 교원들의 재교육보다는 교직에 입직하는 예비교원들의 수준을 높이는 방안에 관심을 두었다. 2009년의 법 개정을 통한 교사교육이 대학교수준에서 이루어질 수 있도록 하며 질 관리를 통해 부실한 교원양성기관을 개편하고자 했다. 비록 이러한 노력이 단편적인 성공만을 거두었다고 평가되지만 이러한 기조가 지속될 필요가 있다. 특히, 교사의 양성과정에서 질 관리뿐만 아니라 교사의 선발, 재교육 및 평가를 통한 질 높은 교사의 교육활동을 보장하는 정책에 대한 컨설팅을 제공할 필요가 있다. 특히, 한국의 교육 분야 비교우위 영역으로서 유능한 교원양성과 재교육이 언급된다는 점을 고려할 때 교원인사 분야에 대한 정책노하우를 공유하는 전략이 필요하다. 특히, 파라과이가 지닌 여러 교육적 문제들의 근본적인 원인이 교사교육과 임용의 문제라는 점을 고려할 때 교직을 매력적으로 만들 수 있는 방안을 만드는 전략도 함께 진행할 수 있다.

또한 최근 파라과이의 경제성장의 결과 특정 분야에서 새로운 노동인력 수급이 필요하고 이를 위해 학교가 중요한 역할을 해야 하는 상황이다. 이는 기존의 기초교육 위주의 교육정책보다는 중등교육 과정에서 직업훈련과정을 중심으로 한 실업교육을 강화하는 것이 필요하다. 이는 한국의 1970년대 전후로 산업화에 따른 인력수급 방안으로 실업 전문계고 육성 교육과 유사성을 띈다. 경제발전을 위한 교육의 역할이 활발하게 이루어질 때 파라과이에서 교육의 의미가 좀 더 부각될 것이며 국가적 수준에서도 다양한 정책들에서 교육 분야에 대한 관심이 제고될 수 있다. 이를 통해 경제발전의 결과로 늘어난 정부재원이 교육 분야에 투자되도록 하여 투자의 선순환이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

나) W-O 전략 (국면전환전략)

국면전환전략은 파라과이 교육의 약점을 극복하기 위해 현재 한국과 파라과이가 처해있는 외부환경의 기회를 활용하는 전략이다. 먼저, 파라과이의 교육계획 및 교육행정 역량의 강화가 필요하다. 현재 1,000여명이 근무하고 있는 교육부는 관료제적 성격이 강하고 정치적 성향이 강한 그룹으로 평가받고 있다. 이러한 관료들의 역량 부족은 국가발전의 틀에서 교육이 어떻게 기여할 수 있으며 어떤 방식으로 교육계획이 수립될 때 가장 효과적인지에 대한 의사결정이 잘 내려지지 않는다. 중앙집권적인 교육체제를 가지고 있음에도 그 역량이 부족하다는 평가를 받는다(김윤기, 2013).

교육의 양적 팽창의 경우 국제적인 흐름에서 파라과이에게 주어진 교육적 과제였으며 이를 달성하기 위한 국제사회의 지원이 활발했기 때문에 정책목표 설정과 달성이 비교적 효과적이었다. 하지만, 그 다음 단계로서의 교육의 질적 개선과 교육과 노동시장과의 연계 등의 이슈는 파라과이 교육관료들에게 어려운 숙제이다. 이러한 점을 고려할 때 한국의 교육 분야 비교우위로서 교육계획의

수립 및 집행에 관한 지식 공유 차원에서의 접근이 필요하다. 특히, 9년 무상교육실현에도 불구하고 지역적, 사회경제적 배경에 따라 존재하는 불균등한 교육기회를 개선하고 보다 나아가서는 질 높은 교육을 모든 이가 누릴 수 있도록 충분한 교육재정확보 방안이 필요하다. 한국이 지방교육재정교부금법이나 GDP 대비 5% 달성이라는 슬로건으로 교육재정을 확충해왔던 것처럼 파라과이의 경제발전에 따라 다소 늘어난 국가재정이 교육 분야에 투자될 수 있는 방안을 함께 모색하는 것이 필요하다.

다) S-T 전략 (다양화 전략)

빈곤 퇴치나 경제발전을 위해 파라과이에서 활동하는 국제사회 공여기구들과 시민사회들의 수는 상당히 많다. 이는 중남미 지역에서 파라과이가 상대적으로 경제적인 어려움을 겪은 국가일 뿐만 아니라 다양한 원주민들의 존재로 인해 빈곤의 문제가 다소 심했기 때문이다. 하지만, 한국이 파라과이에 교육개발협력을 시행함에 있어서 파라과이의 이러한 과거 국제개발협력 경험은 긍정적으로 작용한다. 즉, 기 구축된 선진공여국 및 중남미 국가들과의 협력 체제 속에서 한국은 삼각협력을 추진함으로써 원조의 효과성을 높일 수 있기 때문이다. 특히, 국제사회가 2005~2009년 동안 파라과이에 대한 원조 중 교육 분야가 기타 사회분야(21%), 기타분야(195), 생산부문(17%) 다음으로 많은 비중(10%)을 차지한다는 점(국제개발협력위원회b, 2013)은 교육 ODA 관련 기구들이 체계적으로 사업을 진행해왔다는 점을 보여준다.

현재 한국의 파라과이에 대한 CPS 상 교육 분야가 독립적으로 제시되고 있지 않기 때문에 독립적으로 한국이 파라과이의 교육문제 개선을 위한 행동을 취하기가 쉽지 않다. 이는 한국의 중남미 국가들에 대한 ODA의 비중이 낮기 때문인데 대부분의 중남미 국가들이 최빈곤층이 아닌 중저소득국이기 때문에 국제사회의 관심을 덜 받아왔기 때문이다. 이러한 한계 속에서 교육협력은 중점 협력 분야와의 연계를 통해 이루어질 수 있다. 파라과이에 대한 중점협력 분야는 극빈층의 불균형 완화와 균형 있는 경제발전을 위한 환경 조성인데 이를 달성하기 위한 방안으로 사회경제적 불평등을 경험하는 계층의 교육기회 확대를 통한 사회이동을 달성하는 전략을 활용할 수 있다.

라) W-T 전략 (방어적 전략)

한국은 세계적으로 높은 교육열로 유명한 국가이나 대부분의 중남미 국가에서는 교육의 중요성에 대해 국민들은 제대로 인식하지 못하고 있다. 이는 파라과이에도 해당되는데 경제성장의 원동력으로 산업화가 진행되지 못하고 1차 사업 위주로 경제가 운영되다 보니 교육이 사회적 수요에 맞는 적절한 인재를 키울 필요가 적었고 이런 인재들에 대한 사회적 대우나 배려가 적었기 때문이다. 하지만, 경제성장발달에 따라 제조업이 발달하게 되는 시기가 오면 필연적으로 해당 분야에 적합한 인

재를 필요로 할 것이다. 한국과 파라과이의 교육협력은 이러한 경제구조 변화에 맞추어 선제적으로 교육과 경제발전의 연관성을 강화하는 방향으로 진행되어야 한다.

두 번째로 파라과이는 교육의 정치적 중립이 보장되지 않아 일관적인 교육정책이 시행되기 어렵다. 정권의 입장에 따라 강조되는 교육과정의 내용이 다르고 교육이 달성해야 할 사회적 목표들도 새롭게 된다. 교육이 이렇듯 정치적 이해관계에 따라 단기간에 변화한다면 장기적인 관점에서 국가발달에 기여하는 방향으로 계획이 세워질 수 없고 특정 집단의 이익을 대변할 가능성이 높다. 한국의 헌법상 교육의 정치적 중립성이 보장되고 있으며 교육현장에서 이를 달성하기 위한 여러 제도적 장치들이 마련되어 있다. 한국과 파라과이는 교육의 정치적 중립성을 높여 전문성을 강화하는 방안을 공동으로 마련해야 한다.

이러한 교육개발협력이 시행되기 위해서는 한국과 파라과이 사이의 신뢰가 형성되어야 하며 수원국인 파라과이의 교육역량이 커져야 한다. 하지만, 한국은 파라과이에 대한 이해가 부족하며 지역적 제약으로 인해 활발한 교류가 제한되어 왔다. 그럼에도 불구하고 남미 지역 최초의 수교 국가이자 이민자들이 가장 먼저 진출한 나라인 파라과이에 교육협력이 실제적으로 이루어지고 있다. 초·중·고교 정규과정에 한국어가 정규과목으로 채택되는 등의 교류협력이 일어나고 있다(김윤기, 2013). 이는 파라과이 현지의 한국교육원의 역할과 더불어 현지의 한국교육에 대한 관심으로 가능했던 일이다. 이렇듯 파라과이 현지에도 한국의 여러 기관들이 활동하고 있는데 이런 기관들과의 협력을 통해 한국과 파라과이와의 간극을 좁힐 수 있을 것이다.

마. 페루

1) SWOT 분석

다음의 〈표 Ⅴ-9〉는 페루교육의 SWOT 분석결과를 나타낸다. 페루 교육은 다음과 같은 강점과 약점을 가지고 있으며, 기회요인과 위협요인을 안고 있다.

〈표 V-9〉 페루 교육 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
• 장기국가발전계획(10년)을 수립하여 체계적인 교육발전을 추진하고 있음 • 지방분권화를 강조하면서, 중앙정부와 지방정부의 협력을 통해 교육발전 추구 • 각 급 학교의 취학율과 수료율이 높고, 문해율도 비교적 높고, 양성평등도 양호	• 집단 간 교육의 기회 및 교육의 질적 수준에서의 격차 • 낮은 교사역량 취약 • 정부의 교육비지출 비중이 적어 교육을 위한 투자가 이루어지지 못함 • 국제적인 교육의 질적 수준이 낮음. 국제학업능력평가(PISA) 결과 저조
기회요인(Opportunity)	**위협요인(Threat)**
• 페루가 지정학적인 면에서 남미의 중심적인 위치에 있음. • 페루 교육발전을 위한 국제사회 개발협력기관의 관심 증대 • 중립적이고 독립적인 옴부즈맨 기관(Defensoria del Pueblo)에서 교육분석 보고서를 매년 발간하고 있음 • 안정적인 경제성장	• 인적개발지수는 비교적 높지만 교육의 질적 수준 향상을 위한 교육인프라 취약 • 자원의존적 경제성장에 따른 인적자원개발의 의지는 약함 • 원주민의 교육수준이 매우 낮으며 국민통합을 위한 원주민정책이 취약 • 지역간 인종간의 소득 격차가 높고 낙후 지역에 대한 교육인프라에 많은 재원이 필요함

가) 강점

한국의 페루에 대한 교육 분야에서 ODA를 지원함에 있어서 여러 강점들이 나타난다. 먼저, 페루는 장기국가발전계획(10년)을 수립하여 체계적인 교육발전을 추진하고 있다. 2021년까지 달성할 목표 중 기본목표로 인적자원개발을 설정함으로써 교육을 통한 국가발전에 대한 의지가 높은 국가이다.

두 번째로 페루에서의 교육은 지방분권화체제가 확립됨으로써 교육에 대한 지역의 관심이 높고 학생이나 학부모를 가장 잘 이해할 수 있는 지역단위에서 교육관련 중요한 의사결정이 이루질 수 있도록 교육체제가 잘 구축되어 있다. 26개 지방교육청은 관할 지역의 교육서비스 제공 및 평가에 대한 최종적인 책임을 지고 있다. 이와 더불어 중앙정부가 지방분권체제 하에서도 지방정부와의 협력을 통해 교육발전을 추구하고 있다는 점도 매우 중요하다.

세 번째로 최근 페루의 교육관련 지표들이 EFA나 MDGs에서 목표로 하던 교육기회 평등이나 양성평등을 거의 달성하고 있다는 점은 이제껏 페루가 교육발전을 위해 지속적으로 노력해왔다는 것을 보여준다. 2003년의 〈일반교육법〉은 기본교육의 보편화를 명시하였는데 유아교육, 초등교육 및 중등교육의 의무교육화를 국가의 목표로 설정하고 이를 달성하기 위한 구체적인 노력을 교육개혁의 주요과제로 설정함으로써 이러한 교육 분야의 개선을 이루어왔다.

나) 약점

최근의 교육여건 개선 및 교육지표의 일부 개선에도 불구하고 저개발국가로서 페루는 여러 교육적 문제를 지니고 있다. 먼저, 일정정도의 교육기회 확대에도 불구하고 지역적, 계층별 교육기회의 차이가 크게 나타나고 있다. 특히, 인구의 14%를 차지하는 43개의 부족으로 존재하는 원주민들에 대한 교육이 현실적으로 잘 이루어지고 있지 않다. 명목적으로는 각 부족 혹은 지역의 고유한 교육을 권장하면서 종합적인 국가교육을 실시하는 것을 목표로 삼지만 언어적, 문화적 이질성으로 인한 수준 높은 교육기회 확보가 잘 시행되고 있지 않다. 더욱이 아마존, 로레토, 산 마르틴과 같은 밀림지역의 학생들을 대상으로 한 공교육체제의 확인은 큰 문제로 지적되고 있다(교육 국가 자문위원회, 2010).

또한 페루의 전반적인 교육결과의 수준이 매우 낮고 이러한 교육결과의 차이 역시 지역별, 계층별로 다르게 나타나고 있다는 점은 한국의 페루와의 교육협력을 진행함에 있어서 해결해야 할 문제이다. 비록 〈아동 및 청소년 법〉의 제 15항에 경제적 제약을 받는 어린이들에 대한 교육받을 권리가 보장되어야 함이 기술되었지만 이러한 교육격차를 극복하기 위한 구체적인 정책이나 지원이 시행되기에는 국가적 여력이 부족하다고 판단된다.

두 번째로 교육의 질을 결정하는 주요한 요소로서 교사역량이 부족하다는 것이 약점이다. 〈교원에 대한 법률〉에 따라 교원의 안정성이 보장되고 권이 있는 공공직업으로 자리매김하려는 노력이 이루어지고 있지만 낮은 교원의 처우와 체계적인 양성과정 및 재교육과정의 부재는 페루 교육의 질적 수준을 높이지 못하는 이유가 되고 있다. 이러한 낮은 교사의 질은 필연적으로 학생들이 높은 수준의 교육을 받지 못하게 하였으며 그 결과 국제적인 평가에서 낮은 수준의 결과를 보이고 있다. 비록 페루는 1990년대 중반 교육의 질을 높이기 위한 평가시스템을 도입하였으며 2000년대 국가교육평가를 도입하였음에도 불구하고 지속적으로 낮은 교육수준을 보이고 있다.

페루에서 교육기회의 격차 및 낮은 교육결과가 나타나는 것은 근본적으로 교육 분야에 대한 재정지원이 부족하기 때문이다. 라틴 아메리카의 GDP 대비 교육 분야 투자가 4.5%인데 비해 페루는 2.9%이며, 학생 1인당 교육비가 라틴아메리카 평균이 1,132달러인데 비해 페루는 632달러에 지나지 않는 다는 사실이 이를 보여준다.

다) 기회요인

페루가 지정학적인 면에서 남미의 중심적인 위치에 있다는 것이다. 페루가 스페인의 식민지로 전락한 1544년 이후 170년간 스페인의 남미 통치를 위한 거점으로 활용된 것을 감안할 때 페루가 지정학적으로 매우 중요한 위치에 있음을 반증하는 것이다.

페루 교육발전을 위한 국제사회 개발협력기관의 관심이 증대하고 있는 것이다. 페루교육발전을 위하여 UNESCO, 세계은행, OEI, IDB 등 국제기구는 물론 스페인, 독일, 영국, 일본 등에서 페루의 교육발전을 지원하고 있다.

중립적이고 독립적인 옴부즈맨 기관(Defensoria del Pueblo)에서 교육분석 보고서를 매년 발간하고 있다. 페루는 교육부장관의 교육정책 자문에 응하기 위하여 교육위원회(National Council of Education)이가 설립되어 있으며, 각종 교육관련 기관들이 설립되어 교육발전정책을 참여하고 있다는 것이 장점이다.

라) 위협요인

페루 경제가 안정적인 성장을 이루고 있으나 대부분 주요산업은 외국인 기업에 의해 운영되고 있으며, 1차 산업인 자원과 에너지 수출이 63%나 차지하여 경제가 편중되어 있다는 것이 문제이다. 자연자원을 가공하여 수출하지 못하므로 이를 위한 인적자원의 양성이 이루어지지 못하고 있으며 경제상의 부가가치가 크지 못하다.

인적개발지수는 비교적 높지만 교육의 질적 수준 향상을 위한 교육인프라가 취약하다. 인간개발지수의 국별 순위를 보면, 2012년 77위로서 이것은 낮은 국가군에 속하는 것은 아니지만 동시에 높은 국가군에 속하는 것도 아니다. 그리고 개인당 국민소득의 국별 순위(71위)에 비추어볼 때, 인적개발지수의 국별 순위(77위) 차이는 6으로서, 이것은 국민소득에 비해 인적 자원개발이 뒤떨어져 있음을 보여주는 것이다. 이처럼 자연자원 의존적 경제성장에 따른 인적자원개발의 의지는 약하다는 것이 페루 경제의 취약점이라고 할 것이다. 초중등교육은 2015년까지 일정 내에 MDGs 목표달성이 가능할 것으로 예상되지만 고등교육이 취약하고 인적자원을 개발하기 위한 정부의 노력이 미흡하다는 것이 문제이다.

현재 페루 원주민의 교육수준은 매우 낮으며 국민통합을 위한 원주민정책이 취약하다. 페루의 사회계층을 인종 및 민족적으로 대응하여 보면, 상위계층은 백인종(특히 스페인 후손들), 중간계층은 혼혈인(mestizos) 과 cholos(동화된 아메리카인디언들), 그리고 하위 계층은 아메리카 인디언들이 차지하고 있다. 인구 분포 상으로는 원주민 인디언족이 45%를 차지하고 종족수가 43개에 이르고 있으며, 메스티조가 37%, 백인이 15%에 분포를 보이고 있으나 소수의 백인과 메스티조가 다수의 원주민의 상층부를 형성하고 있음을 보여주는 것이다. 언어의 사용을 보면, 전체의 84%가 스페인어를 사용하는데 비해 원주민어인 케추아어를 사용하는 인구비율은 13%에 불과한 것도, 국민다수가 스페인어를 사용하고 원주민언어를 사용하는 인구는 적은 것을 고려하면, 백인과 스페인혼혈족이 페루의 지배계층으로 존재하고 있음을 알 수 있다. 이것은 지속적인 페루사회의 문제의 근원으로 드리우고 있다.

2) 전략

다음의 〈표 Ⅴ-10〉은 SWOT 분석결과를 바탕으로 페루와의 교육협력의 추진전략을 모색한 것이다.

〈표 Ⅴ-10〉 페루와의 교육개발협력전략

외적요인 \ 내적요인		강점	약점
		- 장기국가발전계획(10년)을 수립하여 체계적인 교육발전을 추진하고 있음 - 지방분권화를 강조하면서, 중앙정부와 지방정부의 협력을 통해 교육발전 추구 - 각 급 학교의 취학율과 수료율이 높고, 문해율도 비교적 높고, 양성평등도 양호	- 집단 간 교육의 기회 및 교육의 질적 수준 격차 - 교사역량 취약 - 정부의 교육비지출 비중이 적어 교육을 위한 투자가 이루어지지 못함 - 국제적인 교육의 질적 수준이 낮음. 국제학업능력평가(PISA) 결과 저조
기회	- 페루가 지정학적인 면에서 남미의 중심적인 위치에 있음 - 페루 교육발전을 위한 국제사회 개발협력기관의 관심 증대 - 중립적이고 독립적인 옴부즈맨 기관(Defensoria del Pueblo)에서 교육분석 보고서를 매년 발간하고 있음 - 페루 경제가 안정적인 성장을 이루고 있음	S-O전략(적극적 전략) • 지정학적 위치를 고려하여 국제기구, OEI 및 선진국과 협력하여 삼각협력에 의한 교육개발협력 적극 추진 • 페루의 교육협력 수요와 한국의 공급가능한 영역을 배합하여 교육개발 협력우선순위 정립 • 기초교육의 질적 개선을 위한 교사 양성체제 및 교육과정개선 지원	W-O전략(국면전환전략) • 정부거버넌스 개선, 정책결정능력 증진 및 교육비지출 증대 등을 위한 정책컨설팅 • 교원역량개선, 학업능력개선 등을 위한 삼각협력에 의한 연수 지원
위협	- 인적개발지수는 비교적 높지만 교육의 질적 수준 향상을 위한 교육인프라가 취약 - 자원의존적 경제성장에 따른 인적자원개발의 의지는 약함 - 원주민의 교육수준이 매우 낮으며 국민통합을 위한 원주민정책이 취약	S-T전략(다양화전략) • 자원의존형 경제를 개선하기 위한 국가발전전략 공동연구 • 지역인적자원 양성을 위한 지역경제발전, 지역사회개발, 지역사회교육 등을 종합한 원주민 지원전략 수립 지원 • 교육 인프라와 시설개선을 위한 민간자본과 민간참여를 위한 방안 공동연구	W-T전략(방어적 전략) • 교육분야에 대한 무상원조를 증대하고 초청연수기회 확대 • 선진국과의 협력사업 발굴 및 각 대학, NGO 등과의 협력체제 구축 • 국제학업능력평가(PISA) 성취도 증진을 위한 지속적인 노력

가) 적극적 전략(S-O)

지정학적 위치를 고려하여 국제기구, OEI 및 선진국과 협력하여 삼각협력에 의한 교육개발협력을 적극 추진하는 것이 필요하다. 앞에서 고찰한 바와 같이 페루는 남미 경제권역의 중추적인 지점이다. 페루는 남북으로 경제협력권역을 구성하면서 북부의 콜롬비아, 남부의 칠레, 아르헨티나, 그

리고 동부의 브라질 등과 협력하여 남미경제협력을 추진하고 있으며, 한국과는 2011년부터 자유무역협정(FTA)을 맺고 경제협력을 추진하고 있다. 따라서 한국은 단독으로 페루와의 교육협력 사업을 추진할 것이 아니라 이들 권역국가들과 협력하여 삼각협력 사업을 추진하는 것이 바람직 할 것이다.

페루의 교육협력 수요와 한국의 공급 가능한 영역을 배합하여 교육개발협력우선순위를 정립하도록 한다. 거시적으로 보면, 페루의 초중등교육의 취학률은 어느 정도 달성되었지만 질적인 개선이 요구된다. 이제는 고등교육이 질적 개선을 위한 지원이 요구되고, 특히 각급 산업의 인적자원을 양성하기 위하여 각급 대학에서 산업의 수요에 부응하는 인적자원을 양성하거나, 중등학교 졸업자에 대한 직업교육훈련이 제도적으로 강화되어야 한다.

그리고 기초교육의 질적 개선을 위한 교사양성체제 및 교육과정개선 지원이 필요하다. 페루의 교육수요는 초중들 교육의 초중등교육 단계에서 어느 정도 취학률을 달성하고 있지만 초중등교육의 질을 제고하기 위하여 교원역량의 강화를 절실하게 요청하고 있다. 따라서 초중등교원의 질을 높이기 위하여 페루의 교육부와 지방교육청, 그리고 교원대학교(PUCP) 및 각급 대학교, 사범대학 등과 협력하여 한국의 교원양성 및 훈련 경험을 제공하도록 하는 것이 필요하다.

나) 국면전환전략(W-O)

정부거버넌스 개선, 정책결정능력 증진 및 교육비지출증대 등을 위한 정책컨설팅을 추진한다. 페루는 개도국 중에서 중진국에 해당한다. 그러므로 교육정책을 담당하고 있는 정책가들에 대한 정책역량개선지원, 각 급 학교를 경영하고 학생들을 지도하는 책임 있는 인사들의 경영역량을 제고하기 위한 컨설팅을 다양하게 추진하도록 한다.

과학기술인력양성을 위한 고등교육 개선 및 이공계 인력양성과정을 지원한다. 페루의 대학은 77개(국립 31, 사립 46)에 이르고 있지만 대학의 수준은 높지는 않은 편이므로(일부 사립대학 제외) 대학들과의 인력양성을 위한 프로그램 및 교육과정에 대한 질적인 지원과 컨설팅을 추진하도록 한다.

직업기술교육분야의 한국의 강점인 기술을 접목하여 페루의 기술인력 양성에 협력한다. 페루는 이미 1961년부터 직업기술훈련센터(SENATI)를 설립하여 정부가 주도적으로 직업기술훈련을 추진하여 왔으므로 한국의 직업개술훈련경험을 공유하면서 협력 사업을 추진한다.

페루정부의 경제개발과 사회개발에 한국이 적극적으로 참여하여 양국 간에 산업발전 분야의 네트워크를 늘리도록 한다. 페루는 제2차 국가발전계획(2012-2021)을 추진하면서 교육발전계획을 추진하고 있으므로, 이 중기발전계획에서 수립한 계획에 조응하여 한국이 적극 지원하도록 한다. 한국은 이미 5차례나 경제발전계획을 추진하여 근대화를 성취한 경험이 있으므로 페루의 중장기 발전계획의 실효성을 높이기 위한 전략적인 지원에 중점을 두어 지원하도록 한다.

교원역량개선, 학업능력개선 등을 위한 삼각협력에 의한 연수를 지원한다. 지정학적으로 한국이 페루의 교육개선을 위하여 협력할 수 있는 나라로는 콜롬비아, 칠레, 아르헨티나 등이라고 할 것이다. 브라질과는 같은 남미에 위치하고 있지만 언어가 다르고, 지리적으로 동서를 교류할 수 있는 인프라가 구비되어 있지 못하기 때문이다. 이들 국가들과 동시에 권역기구인 OEI와 협력하여 사안에 따라 협력분야를 정하고 3자 또는 4자 협력사업을 모색하도록 한다.

다) 다양화전략(S-T)

자원의존형 경제를 개선하기 위한 국가발전전략을 양국이 공동으로 연구한다. 페루는 자원의 부국이다. 자원의 수출을 통한 경제의 비중이 커서 자원을 가공하여 부가가치를 높이기 위한 노력이 부족하다. 자원의 가공을 가능하게 하는 고급 인적자원의 양성을 위한 고등교육의 확충과 중등직업기술교육훈련의 확충이 필요하다. 이것은 거시적인 측면에서 경제정책과 교육정책을 연계하여 접근하여야 가능하다. 이를 위한 공동연구에 착수한다.

지역인적자원 양성을 위한 지역경제발전, 지역사회개발, 지역사회교육 등을 종합한 원주민 지원전략을 수립 지원한다. 페루정부가 추진하는 지방분권화에 부응하여 지역의 인적자원을 양성하기 위하여 지역경제와 지역교육을 증진하기 위한 지역사회발전 프로그램을 수립하여 낙후한 지역원주민 지원전략을 수립하도록 한다.

교육인프라와 시설개선을 위한 민간자본과 민간참여를 위한 방안에 대해서도 공동으로 연구한다. 페루의 경제규모가 상당히 확대되고 개인당 국민소득이 증대하고 있으므로 이제 중진국 반열에서 성장한 민간자본과 협력하여 교육시설개선을 추진한다.

라) 방어적 전략(W-T)

교육 분야에 대한 무상원조를 증대하고 초청연수기회를 확대한다. 페루에 대한 한국의 교육원조는 매우 적은 편이다. 그동안 2007~2008년 페루 공과대학교(UNI) ICT 인적자원개발 및 정보격차 해소를 위한 지원사업 등이 있으나 그 외에 교육 분야의 프로젝트 지원사업은 찾아보기 어렵다. 교육정책수립과 고등교육과 중등교육을 개선하기 위한 컨설팅 지원, 교사역량개발을 위한 지원사업을 확대하고 교육정책전문가 역량개선을 위한 초청연수기회를 확대하도록 한다.

선진국과의 협력사업 발굴 및 각 대학, NGO 등과의 협력체제를 구축한다. 페루에 대한 교육지원을 하고 있는 세계은행, 중남미개발은행(IDB), OEI 등 국제기구 및 지역단체, 그리고 미국, 스페인, 독일, 영국, 네덜란드 일본 등 공여국과 협력하여 페루의 인적자원양성을 위한 프로그램을 추진한다.

국제학업능력평가(PISA) 성취도 증진을 위한 지속적인 노력을 기울인다. 페루의 학업능력은 국

제적으로 매우 취약하다. 학생들의 학업성취를 위한 교수학습, 교원역량개선, 교육행정개선을 위해 컨설팅 및 프로그램을 지원한다. 특히 원주민들에 대한 교육지원 사업을 통해 전반적인 교육 역량 증진이 이루어지도록 지원한다.

3 중남미 교육개발협력 효과성 제고를 위한 권역기구 활용방안

가. 중남미 권역 지역협력체

이 장에서는 중남미 국가들의 전반적인 교육개혁 동향을 살펴보기 위해서 중남미 국가들의 교육, 과학, 문화 협력기구인 OEI의 교육개혁 움직임을 분석하기로 한다. 그러기 위해서 먼저 간략하게 OEI에 대한 설명을 진행하고 OEI에서 수립한 "교육목표 2021: 우리가 원하는 독립 200주년 세대를 위한 교육" 계획을 중심으로 교육개혁 동향을 파악한다.

1) OEI 개관

가) 설립배경

OEI는 이베리아 반도의 스페인, 포르투갈과 라틴아메리카 22개국 정상들이 참여하는 이베로아메리카 정상회의(Cumbre Iberoamericana)의 협력기구이다. 이베로아메리카 정상회의는 1991년 스페인의 주도로 창설된 기구로서 국가가의 협력을 증진하는 것을 목표로 한다. 2013년 9월 파나마 현지 총회 장소에서 만난 OEI 사무총장은 다음과 같이 조직 발전 배경을 설명하였다. OEI의 전신은 1949년 이베로아메리카 교육의회(Ibero American Education Congress- Madrid)에서 중남미 지역의 교육, 과학, 기술 및 문화 분야의 발전과 교류를 위해 국가기구로 제정한 이베로아메리카 교육사무소(Ibero American Education Office)이다. 이후 이베로아메리카 교육사무소는 1957년 제3회 이베로아메리카 교육의회에서 OEI로 명명하고 기구를 정비하고 법령을 제정하였다.

본 연구진은 2013년 6월 KEDI를 방문한 루카스 OEI 중남미 지역 대표 사무차장과 협의회를 가진 바 있으며, 2013년 9월 파나마 정기총회 장소에서 KEDI와 OEI 간의 MOU 체결식을 거행하였다. 당시 본 연구진과 OEI 관계자 간의 교육협력을 위한 심층면담도 실시하였다. 이 내용을 근거로 하여 OEI 기구 조직 및 회원국, 사업 등을 소개하면 다음과 같다.

OEI의 당초 설립 목적은 이베로아메리카 지역 즉, 중남미 지역의 교육, 과학, 기술 및 문화의 질

향상과 평등을 강화하는 것이었다. 특히, 여러 영역 중 교육문제에 특히 관심을 두었는데 이는 중남미 지역이 앉고 있는 고질적인 교육문제인 높은 비문해율, 아동노동, 공교육의 부재 등을 해결하는데 회원국들이 높은 관심을 가졌기 때문이다.

회원국들은 활발한 교류 및 협력을 통해 교육의 사회적 평등을 추구하고 교육인프라를 구축하기 위한 연대를 강화하고자 하였다. 스페인어와 포르투갈어를 쓰는 곳뿐만 아니라 내륙에 살고 있는 소수 민족 및 원주민의 문화 보존과 기술의 개선의 확산에 기여하며, 다문화 정체성을 보존하기 위해 이중 언어 교육 추진 및 다문화주의를 강화하는 것 역시 주된 목적으로 내세우고 있다.

나) 회원국

현재 유럽 3개국과 남아메리카 21개국 등 24개국을 정회원국으로 하고 있는데 해당 국가들은 다음과 같다: 아르헨티나, 볼리비아, 브라질, 콜롬비아, 코스타리카, 쿠바, 칠레, 도미니카 공화국, 에콰도르, 엘살바도르, 스페인, 과테말라, 적도기니, 안도라, 온두라스, 멕시코, 니카라과 파나마, 파라과이, 페루, 포르투갈, 푸에르토리코, 우루과이, 베네수엘라(참고로 2013년 9월 개최한 파나마 정기 총회는 안도라, 적도기니, 나카라과 등을 제외한 대부분의 회원국이 참석하였다).

다) 주요 기구

사무총장과의 면담에 따르면, OEI의 운영과 주요 의사결정은 크게 총회, 이사회, 사무국 등 세 가지 기구에 의해 이루어진다. 총회(General Assembly)는 OEI의 최고의사결정 기구로 회원국의 최상위 대표들로 구성된다. 기구의 일반적인 정책을 설정하고 이베로아메리카 교육, 문화, 과학 분야의 다자간 협력을 수행을 수행하며, 모든 이베로아메리카의 OEI기관간의 활동 조정하는 기능을 가진다. 또한 교육, 문화, 과학 분야의 특성을 띈 다른 국가기구들과의 협력하며 기구의 예산활동 계획 승인 및 프로그램 지원을 결정한다.

이사회(Board of Directors)는 기관의 정부와 행정 관리를 위해 총회에서 위임한 기구로 회원국 교육 장관 혹은 그 대표자로 구성되며 프로그램 예산과 조직의 재무제표를 고려 및 승인 활동을 한다. 총회와 이사회를 뒷받침하는 실무 기구인 사무국(General Secretariat)은 OEI의 집행관리를 위해 총회를 거쳐 지정되는데 회원국, 국제기구, 비회원국에 대표하는 조직으로 기구 목적달성에 필요한 제도를 확립한다. 현재 스페인, 마드리드에 소재하고 있다. 사무국 내 주요 부서인 국제협력국은 ODA 및 개발협력 기금을 발굴·추진하고 있다.

라) 주요 사업

다음의 〈표 Ⅴ-11〉은 교육 분야 OEI의 개발협력 사업현황을 나타낸 것이다. 이와 관련하여 연구진은 OEI의 주요 사업에 대해 살펴보기 위해 본 연구의 대상국가들인 콜롬비아, 볼리비아, 파라과이, 페루, 과테말라에 주재하고 있는 OEI 지부가 시행하고 있는 구체적인 사업을 검토하였다.

〈표 Ⅴ-11〉 교육분야 OEI ODA 프로젝트 현황

실행 국가	프로젝트	기여 기관
콜롬비아	배움을 위한 빛	OEI연대기금
	교육 부문 동절기 비상 조치 계획 실행 단계 Ⅰ, Ⅱ	콜롬비아 국가재난기금, 콜롬비아 교육부, OEI
	배움을 위한 빛 협약: 173/2012	OEI, 콜롬비아 광물 에너지부, 에너지 솔루션 계획 및 추진 연구소, 콜롬비아 교육부, 과학부, ENDESA (스페인전력전문업체), Ecopetrol(국영석유회사), 쿤니다마르카주 정부, 주콜롬비아 일본대사관
	내무부 협약 192/12	내무부
	내무부 협약 300/12	내무부
	내무부 협약 303/12	내무부
	내무부 대통령 내각 의회 협약239/13	내무부-대통령 내각 의회
	대통령 주재 협약0322-12	내무부
	주(州) 연방 협약015-13	주 연방연합
	Good practices for inclusive education	Mapfre (스페인보험회사)
	Sustainable Return with One Stop Shop project(교육부터시작, 취업까지 연계 프로젝트)	EU
	교육부 협약 1992/12	교육부
	아동관련 프로젝트 강화	Colpatria(콜롬비아은행)
	콜롬비아 공교육의 질 향상 지원을 위한 금융 기술 협력	Teléfonica (스페인통신전문업체)
	Teléfonica	Teléfonica- OEI
	콜롬비아 교육부 - Supérate프로젝트*	교육부
	문화발전/아프리카 후손 세대를 위한 기업 모델 구현	OEI
	미래를 위한 고등교육 Ecopetrol 협약 5211257/11	Ecopetrol(국영석유회사)
	문화부-Ecopetrol 협약 5211357/11	Ecopetrol(국영석유회사)-문화부
	Cundinamarca 주(州) 교육부 153/12	Cundinamarca 주(州) 교육부- OEI

실행 국가	프로젝트	기여 기관
	보고타시(市) 교육청	보고타시(市) 교육청-OEI
	문해교육 프로그램	교육부-Ecopetrol(국영석유회사)
	사회번영부 - Strengthening Capacity	사회번영부, SENA(Learning 정부 공공서비스기관), OEI
볼리비아	배움을 위한 빛	OEI연대기금
	Sustainable Return with One Stop Shop project(교육부터시작, 취업까지 연계 프로젝트)	EU
	원주민을 위한 새로운 교육체계 발전을 위한 교육	안달루시아 국제협력단
	역사프로젝트	OEI연대기금
	교육논의 프로젝트	OEI연대기금
	취업프로젝트	OEI연대기금
	동화 프로젝트	OEI연대기금
페루	배움을 위한 빛	OEI 페루
	배움을 위한 빛	Endesa(스페인 전력 전문업체)
	배움을 위한 빛	카자마르카주(州) 연합
	Sustainable Return with One Stop Shop project(교육부터시작, 취업까지 연계 프로젝트)	EU
	페루 콜롬비아 공교육의 질 향상 지원을 위한 금융기술 협력	Teléfonica (스페인통신전문업체)
	문화발전	페루 OEI
	동화 프로젝트	페루 OEI
	지방의 문화와 교육을 위한 기금	페루 OEI
파라과이	Spain's Debt Conversion Program for Paraguay	스페인왕국; Debt Conversion Program for Paraguay
	배움을 위한 빛	파라과이 교육부/ 타이와 정부 기부금
	SICOM(정보통신부)-OEI 협약	정보통신부
	Sustainable Return with One Stop Shop project(교육부터시작, 취업까지 연계 프로젝트)	EU
	시각장애인을 위한 교육	시각장애인 연합 기금
	공교육 시스템의 효율성 제고	파라과이 국제발전협력단
	2012 인구조사를 통한 국가 통계시스템 발전 프로그램	미주개발은행
	학교 수학 발전 프로그램	미주개발은행
	파라과이 교육문화부 협약 2012-2013	파라과이 교육문화부

실행 국가	프로젝트	기여 기관
	기술-전문 교육의 발전 및 현대화를 위한 이베로아메리카 프로그램	OEI연대기금
	교육 분야 비폭력, 평등 강화 프로젝트	파라과이 국제발전협력단
	동화 프로젝트	OEI연대기금
	석사학위 교육과 혁신	이타이푸 기술공원 기금
	E-learning tools and web portal	이타이푸 댐 발전소
	공영방송 확대 및 강화 지원	정보통신부(SICOM)
	SICOM(정보통신부)-OEI 협약	정보통신부(SICOM)
	대중매체 및 정보통신분야 강화를 위한 SICOM-OEI 협약	정보통신부(SICOM)
과테말라	배움을 위한 빛	OEI연대기금
	Network for Children	Plan International Inc
	삶을 위한 기초교육 질 향상	OEI연대기금
	과테말라 2개국어(스페인어, 원주민어)의 문화교육 강화	OEI연대기금
	청년층을 위한 취업, 관광 분야 강화프로그램	OEI연대기금
	동화 프로젝트	OEI연대기금

출처: Proyectos de Cooperación y Gestión en ejecución en 2013, OEI España, 2013. 09

2) 교육목표 2021 프로젝트

2013년 9월 파나마 현지 정기총회 장소에서 심층면담을 한 OEI 사무총장과 각 국가별 OEI 지부장들은 교육목표 2021 프로젝트를 다음과 같이 강조하였다.

“교육목표 2021: 우리가 원하는 독립 200주년 세대를 위한 교육” 프로젝트는 최근 몇 년 간 이베로아메리카 국가 단체가 실현한 가장 규모가 크고 중요성을 띤 이니셔티브이다. 이 목표를 달성하는 것은 국민과 시민의 복지 발전에 결정적인 공헌을 할 것으로 예상되며 이 프로젝트의 궁극적인 목표는 빈곤과 불평등 대처를 위한 교육의 품질 및 형평성을 개선하여 사회통합을 촉진을 위한 것이다. 즉 문맹, 학교 조기 중퇴, 아동 노동, 학생들의 낮은 성적, 공교육 보급의 낮은 품질 등 아직 해결되지 않은 문제를 해결하고자 한다. 동시에 지식 정보 사회의 엄격한 요구에 직면할 의지를 가

지고 교육과 배움에 지식 정보 기술을 결합하여 혁신과 창의성을 갖춤으로써 연구 개발과 과학의 발전을 도모한다.

그런데 심층면담 결과에 따르면, 2010년 제20회 교육 각료 회의 이후, “사회적 통합을 위한 교육(Educación para la Inclusión Social)”이라는 주제로 열린 제 20회 이베로아메리카 정상(대통령) 회담(2010년 12월 3일 ~4일)에서 프로젝트로 승인을 받았다. 업무 달성의 해가 2021년이라는 것은 라틴아메리카에 의미가 큰 독립 200주년 기념행사의 마지막 과정과 관계가 있다는 점에서 일맥상통한다. 정의롭고 민주적인 사회를 건설하기 위해 인종이나 성별, 빈부의 차별이 없는 평등한 교육기회를 제공하고 교육의 질을 높이자는 목적으로 프로젝트를 시작하게 되었다.

이 프로젝트는 다양하고 집중적인 여러 방향의 활동들을 포함한다. 첫째로, 열한개의 전체 목표를 정의하고, 스물여덟 가지 특정 목표로 분리, 서른아홉 가지의 지침을 지정하였으며, 각각을 위해 사업의 성공여부의 평가 기준인 2015년과 2021년 특정달성 단계를 만들었다. 둘째로, 이베로아메리카의 적극적인 활동이 필요한 교육 분야 협력을 증진하기 위한 공동 작업 프로그램을 협정하였다. 셋째로, 목표 달성 관련 비용에 대한 조사를 통해 국가들이 해결해야 할 예산을 측정하였으며, 이는 비용을 충당하기 어려울 것으로 예상되는 국가들에 대한 연대 기금 설립을 결정하는 기반이 되었다. OEI에서 추진하고 있는 11대 교육협력 목표는 다음의 〈표 Ⅴ-12〉와 같다.

〈표 Ⅴ-12〉 교육목표 2021 프로젝트 세부목표

첫째, 교육활동에 사회참여를 강화하고 확장한다.
둘째, 교육 평등을 달성하고 교육 차별의 모든 형태를 극복한다.
셋째, 유아교육 공급을 증가하고 교육적 특성을 강화한다.
넷째, 초등교육 및 기초 중등교육을 보편화하고 상위 중등교육에 대한 접근권을 확대한다.
다섯째, 교육의 질과 교과과정을 개선한다.
여섯째, 전문기술 교육을 통해 교육과 취업과의 연결을 촉진한다.
일곱째, 모든 사람에게 평생교육의 기회를 제공한다.
여덟째, 교사 직무를 강화한다.
아홉째, 이베로아메리카의 지식을 확장하고 과학연구를 강화한다.
열째, 더 많이 투자하고, 더 좋게 투자한다.
열한째, 교육 체계와 “2021 교육목표” 사업의 기능을 평가한다.

한편 OEI 사무총장과 각 지부장들과의 심층면담 결과에 따르면, 2021 교육목표의 최종문서는 2010년 12월 아르헨티나 마르델플라타에 개최된 국가 원수들의 정상회담에서 승인되었다. 또한 정상회의는 목표를 달성하기에 가난한 국가들을 돕기 위한 연대 기금 창설에도 합의하였다. 이 사업에 참여한 기관 및 기업은 미주개발은행, 안데스개발공사(ADC), 텔레포니카 재단, UNICEF, BBVA 은행, 미주기구 등이 있다.

Ⅵ

결론 및 정책제언

1. 요약 및 결론

2. 정책제언

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅵ 결론 및 정책제언

1 요약 및 결론

본 연구는 앞으로 3년 동안 중남미지역을 대상으로 주요 개발도상국가 및 권역의 교육개발협력 수요분석 및 추진방안을 마련하고 종합발전계획을 구축하기 위해 추진되었다. 제 1차 년도는 조사분석적 관점에서 중남미지역과의 교육협력을 위한 정책분석 및 기초과제를 연구하는 것을 목적으로 한다. 제 2차 년도에는 교육 외교적 관점에서 권역 특성에 기반을 둔 중남미 개발도상국가와의 중장기 교육협력방안을 연구하는 것을 목적으로 한다. 그리고 마지막 제 3차 년도에는 교육외교 협력 및 컨설팅 관점에서 중남미 개발도상국가와의 교육협력 시범사업 추진을 위한 타당성 분석 및 실행방안을 연구하는 것을 목적으로 한다.

제 1차년도 연구목적 달성을 위해 본 연구는 중남미지역 교육현황과 교육개혁 동향을 분석함으로써 교육개발협력 수요를 발굴하고 이를 토대로 추진전략과 과제를 제시하였다. 연구대상은 중미의 주요 개발협력국인 과테말라와 한국의 중점협력대상국인 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루 4개국, 총 5개국을 선정하였다. 선정된 연구대상 5개국의 주요 교육개발지표를 각각 비교하여 교육개발협력 수요를 심도 있게 분석함과 동시에 중남미지역에 대한 종합적 이해를 위해 권역에 대한 연구를 함께 진행하였다.

본 연구는 크게 여섯 개 장으로 구성된다. 서론에 이은 제 2장에서는 지역별 연구의 토대구축 및 전략 기반을 도출하기 위해 선행연구 분석을 진행하고, 중남미 교육개발협력을 위한 의제 형성과정을 고찰하였다. 그리고 교육개발협력의 수요분석의 기반이 되는 중남미의 사회·경제적 배경을 개괄적으로 점검하였다. 이를 위해 먼저 중남미 지역의 지리적 특징, 언어, 문화 등 사회적 현황과 최근 정치동향을 살핀 후 경제적 동향 및 인프라를 분석하였다. 중남미지역은 일반적으로 오랜 식민지배 경험을 통해 공통된 언어(스페인어)와 종교(가톨릭)적 이해를 공유하고 있으며, 이로 인해 지역 간 협력이 활발하게 이루어지고 있다. 사회·경제적 발전 격차나 정치적 불안이 발전 저해요소로 작용하고 있으나, 공통된 언어와 종교에 의해 중남미지역의 연대의식이 형성되었고, 이 과정에서 국제 개발협력의 새로운 추세인 남남협력이 실질적으로 이루어지고 있다.

제 3장에서는 중남미 지역의 교육현황 및 교육개혁 동향을 분석하고 주요 교육 쟁점을 고찰하였

다. 중남미지역의 교육현황 분석을 위해 교육 목표, 행정체제, 학제 및 초·중·고등 교육, 교원양성, 교육과정평가 등을 포함한 전반적인 교육시스템을 점검하고, MDGs, EFA, 인간개발지수(HDI) 등 주요 국제교육개발지표의 달성 현황과 과제를 분석하였다. 그리고 중남미지역의 교육현황과 교육개혁동향을 바탕으로 중남미의 교육역량 제고를 위한 쟁점분석을 진행하였다. 전반적인 중남미지역에서 정부의 교육에 대한 투자가 점차 증가하고 있으며, 전반적인 주요 국제교육개발지표에서 일정 수준의 성과를 거두었다. 그러나 중남미 전체에서 빈부격차에 따른 교육기회의 불평등이 매우 심각한 수준으로 조사되었으며, 특히 소득이 낮은 빈곤층이나 원주민 계층, 농촌 거주자의 경우 학업성취도 및 학업 이수율이 매우 낮은 것으로 조사되었다. 또한 전문성이 부족한 교원과 허술한 평가시스템 및 책무성 체제로 인한 낮은 수준의 교육성과 역시 문제점으로 지적되고 있다. 때문에 국제적인 성취도 평가에서 다른 개발도상국에 비해 낮은 순위를 보이고 있으며 교육격차가 지역이나 집단에 따라 크게 나타나고 있다. 최근 중남미지역에서는 교육의 기회를 확대하고 교육의 질을 높이기 위해 다양한 정책적 노력을 기울이고 있다. 대표적으로 지방교육자치 확대, 중등교육기회 확대와 개선, 국가 평가 체제 구축, 교원 인사시스템 개혁(선발과 경력 관리) 및 사적 영역의 교육 참여에 초점이 맞춰지고 있다. 중남미지역의 교육현황 및 교육개혁 동향을 분석을 통해 각 국가별로 교육개발협력을 위한 쟁점을 도출하였다.

과테말라의 최근 교육 분야 쟁점은 소외된 계층에 대한 교육기회 형평성 제고, 교사의 역량 강화, 국민의 기초학력 제고, 다문화 및 이중언어 교육으로 꼽힌다. 볼리비아의 경우 민족주의적 교육의 실현 및 직업기술교육의 활성화가 가장 시급한 문제로 조사되었다. 콜롬비아는 높은 중도탈락률, 중등교육의 기회 확대, 계층 간 교육격차 및 소외된 지역 아동을 위한 교육기회 확대가 주요 쟁점으로 분석되었다. 또한 교육 시스템 및 프로그램의 조정, 규제, 책무성 확보, 기능인력 부족 현상 및 교육재정 부족으로 인한 교육의 질 하락 역시 콜롬비아 교육 분야의 주요 쟁점으로 꼽힌다. 파라과이의 교육 분야에서는 불분명한 교육계획의 수립, 낮은 교육의 질, 사회경제적 배경에 따른 교육격차 및 지역 간 교육격차, 비효율적인 교육행정 시스템 및 중앙집권적인 교육체제가 주요 쟁점이다. 마지막으로 페루의 경우 교육의 질 향상 문제와 계층 간 교육격차가 쟁점으로 조사되었다. 연구대상 국가 간 다소 차이는 있으나 교육의 질 문제와 계층 간 교육격차가 공통적인 교육 분야 쟁점으로 조사되었으며, 이 문제의 해결이 시급하다고 사료된다.

제4장에서는 대 중남미 교육개발협력 현황 및 특성을 분석하였다. 연구대상 5개국의 교육개발협력 수원현황을 분석하기 위해 주요 선진공여국과의 교육개발협력 현황을 분석하고, 국제기구와 권역기구에서 이들 지역에서 진행하고 있는 교육개발협력 현황을 고찰하였다.

우선 주요국들의 교육개발협력 현황 분석을 위해 각 연구대상국가의 주요 협력파트너를 조사하였

다. 과테말라의 주요 선진 공여국가는 미국과 독일이 있으며, 볼리비아의 주요 교육개발협력 공여국 및 기관은 스페인과 일본, UNICEF, OEI, 글로벌 시민단체(CBDE)가 있다. 콜롬비아의 경우 미국, 세계은행과 교육개발협력을 활발히 진행하고 있으며, 파라과이는 스페인, 독일, 일본, UNICEF, OEI, 세계은행과 교육개발협력을 주로 진행하고 있다. 마지막으로 페루는 미국, 스페인, 세계은행, 미주개발은행이 주요 교육개발협력 파트너로 조사되었다. 이들 선진공여국과 국제·권역기구의 대 중남미 교육개발협력 현황 분석을 바탕으로 대 중남미 교육개발협력 특성 및 시사점을 도출하였다.

첫째, 선진 공여국은 자국의 개발협력전략 또는 분야별 지원전략, 그리고 국가별 협력전략 등에 기초하여 중남미 교육협력을 추진하고 있었다. 이 같은 점은 향후 한국이 교육개발협력은 분절화된 개별 프로젝트 단위로 추진되는 것이 아니라, 국가협력전략(CPS)에 기초하여 공동의 목표 달성을 위해서 보건의료, 경제개발 등 다른 영역과 연계하여 추진되어야 한다는 시사점을 준다.

둘째, 선진 공여국은 대 중남미 교육분야 개발협력 사업 추진 시 충분한 사업기간을 두고 중장기 협력 전략 및 세부 목표를 명확하게 수립한다는 특징이 있었다. 따라서 한국 역시 비교적 중장기적 안목을 가지고 중남미 교육협력 사업을 설계하고, 이를 토대로 세부적인 추진 전략을 마련할 필요가 있다.

셋째, 중남미 여러 국가들을 대상으로 교육개발협력 사업을 진행하고 있는 여러 선진공여기구들은 개별적 국가 특성에 적합한 특화된 지원을 실시하고 있다. 이 같은 점은 중남미에 대한 교육개발협력 사업 구상 시 각 국가별 수요에 부합하고, 한국 교육의 강점 사항을 고려하여 선택과 집중을 통해 중점 교육협력 분야를 설정할 필요가 있다는 시사점을 준다.

넷째, 중남미 국가들에 대한 국제사회 지원의 또 다른 특징 중 하나는 공여기관 간의 원조협의체가 비교적 활발하게 운영되고 있다는 점이다. 선진 공여기관들은 여러 형태로 협력을 진행하고 있는데, 특히, 원조 효과성을 높이기 위해 모니터링이나 사업성과평가에 있어서까지 협력을 추진하는 등 공동출자 등의 노력을 넘어서는 전반적인 협력관계가 형성되고 있다. 한국의 중남미 교육협력은 공여기관 협의체와 적극 협력하는 한편 교육개발협력 사업 추진 시, 여러 공여기관 및 국가와의 공동 지원을 고려할 수 있을 것이다.

제5장에서는 중남미 개발도상국가의 교육발전을 위한 한국의 교육개발협력 방향을 제시하였다. 먼저 한국의 대중남미 교육개발협력 현황을 분석하였고, 교육개발협력 효과성 제고를 위하여 중남미 권역기구 중 대표적 교육협력기구인 OEI 활용방안을 제안하였다. 마지막으로 앞선 연구 결과를 종합한 SWOT분석을 통해 향후 한국과 중남미 교육개발협력사업의 추진전략과 과제를 제시하였다. 각 국가별 SWOT분석은 다음과 같다.

중남미 개도국과의 교육개발협력 추진전략을 세울 때 개별 국가의 강점, 약점, 기회, 위협으로 작

용할 수 있는 요인들을 충분히 분석함으로 원조 효과성을 극대화 하였다. 먼저 과테말라와의 교육개발협력에 있어 내부적으로 잘 정비된 교육관련 법령과 규정, 교육부의 역량, 개선된 초등학교 취학률 및 문해율 등은 강점으로 평가된다. 그러나 교육부의 재원 및 세부추진계획 부재, 교육의 효율성과 질 관리에 관한 모니터링과 평가의 부족, 낮은 교사의 질과 지역적 격차는 장애물로 다가 올 것이다. 외부적으로 봤을 때 과테말라는 중앙아메리카 권역의 거점 국가로서 개발협력 사업성과의 파급효과가 크고 교육협력에 대한 수요가 높지만, 다양한 민족 구성과 언어 구성, 그리고 이로 인한 불평등에 대하여 충분히 대비해야 할 것이다.

볼리비아의 경우 내부적으로 교육투자 재원이 높고, 초중등 학령기 청소년의 등록률 및 성인 문해율이 높은 강점이 있다. 그러나 학생들의 학습량 부족(평균 4시간)으로 인한 기초학력 저하의 우려가 있고, 전문교사 인력양성체제가 부재하는 등 어려움이 있는 실정이다. 볼리비아는 현재 기존 서구세력과 결별하고 새로운 협력 대상 국가를 모색하는 시점에 있다. 이러한 외부적 환경은 교육개발협력에 있어 기회로 다가오지만, 동시에 정치적 불안정과 부정부패 등의 장애물을 극복해야 할 것이다.

콜롬비아는 중앙정부가 교육발전계획을 효과적으로 추진하고 있다. 뿐만 아니라 무상의무 교육의 공교육 체제가 체계적으로 세워져 있지만, 낮은 교육 재원과 교사의 질, 그리고 무엇보다 도농 간·지역별 교육 격차가 심화되는 상황에 있다. 콜롬비아는 향후 OECD 가입 대상국으로써 국제사회가 교육 잠재력을 높이 평가하고 있는 국가이다. 콜롬비아 정부도 신흥국으로 성장하기 위해 과학기술도시 구축 등 고등교육을 집중 육성하는 추세에 있다. 다만, 원활한 교육개발협력을 위해서는 민족과 언어에 따른 교육격차와, 내전 후 이주민의 기초교육 문제 등을 고려해야 할 것이다.

파라과이는 기초교육이 성공적으로 확립되어 9년간 무상의무교육을 실시해 왔으며 초등교육 보편화와 양성평등을 달성한 국가이다. 다만 향후 전문성 위주의 교육행정체제 확립이 필요하고, 교원노조의 정치적 중립이 요구되고 있다. 대외적으로 이미 한국의 중남미 거점협력국가로 지정된바 있고, 지속적인 한국의 ODA를 경험하여 왔다. 향후 정치·사회적 변화를 고려하며 교육 분야를 핵심사업 분야로 활용하는 방안을 모색해야 한다.

페루의 경우 역시 장기국가발전계획을 수립하여 체계적인 교육발전을 추진하고 있으며, 지방분권화를 통해 지방정부와의 협력을 통해 교육발전을 추구하고 있다. 각 급 학교의 취학율과 수료율이 높고, 문해율 및 양성평등도 비교적 양호한 편이다. 그러나 집단 간 교육 기회 및 질적 수준에서 격차가 발생하고, 취약한 교사역량 등이 문제점으로 제기되고 있다. 페루는 지정학적으로 남미의 중심에 위치한 국가로써 안정적인 경제성장을 이루고 있어 페루 교육발전을 위한 국제사회 및 개발협력 기관의 관심이 증대되고 있는 상황이다. 다만 교육개발협력을 증대시키기 위해서는 취약한 교육

인프라와, 자원 의존적 구조, 원주민의 낮은 교육수준 등에 대한 개선 방안을 마련해야 할 것이다.

이상의 분석 결과를 종합하여 도출한 중남미 5개 국가별 교육개발협력 추진 전략을 적극적 전략, 국면전환 전략, 다양화 전략, 방어적 전략 차원에서 제시하면 다음과 같다.

한-과테말라 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 선택과 집중, 한국기업의 사회공헌과 연계, 체계적 자료 수집과 관리를 제시하였고, 둘째, 국면전환 전략으로 타 분야와 협력, 선진공여기관과의 협력, 교원양성과정 진학자에 대한 지원 전략을 수립했다. 셋째, 다양화 전략으로 과테말라 교육부 및 교육연구자와 공동연구 추진, 중남미 교육전문가 양성, 교육전문가와 지역전문가 간의 협업관계 구축 지원을 제안하였고, 넷째, 방어적 전략으로 사업성과 관리, 기존 사업과 연계, 타공여기관 등과의 협력 전략을 제시하였다.

한-볼리비아 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 효율적 교육투자 지원, 직업교육 지원, 양성평등 교육 지원에 중점을 두었고, 둘째, 국면전환 전략으로 기초교육 질제고, 교원전문성 제고 지원, 교사 교육 컨설팅 시행 등의 전략을 수립하였다. 셋째, 다양화 전략으로 국제규범 준수, 중남미 지역전문가와 연계, 볼리비아 중점 지원 분야와 연계 전략을 제시하였고, 넷째, 방어적 전략으로 삼각협력을 통한 지원, OEI와의 연계 지원, 지역정부와의 공동개발 전략을 수립하였다.

한-콜롬비아 교육개발협력 추진전략으로는 첫째, 적극적 전략으로 교육 연계 중점분야 선정, 한국기업과 산업기술교육 연계, 성과 분석 및 확산 방안 마련을 제안하였고, 둘째, 국면전환 전략으로 타 분야와의 연계 협력, 선진공여국 및 국제기구와의 협력, 교원 전문성 개발 지원을 제시하였다. 셋째, 다양화 전략으로 콜롬비아 교육 전문가와의 공동연구 추진, 지역 전문가와의 협력, 지역 교육전문가 양성 전략을 수립하였고, 넷째, 방어적 전략으로 성과관리 방안 마련, 기실시 프로젝트와 연계, 민간기업 및 단체와의 연계협력 추진 전략을 마련하였다.

한-파라과이 교육개발협력 추진전략은 첫째, 적극적 전략으로 교육의 질 향상 추진, 교육재원 확충, 직업교육 활성화 전략을 수립하였고, 둘째, 국면전환 전략으로 교육행정 효율성 강화, 국가 차원의 교육계획 수립, 무상의무교육 지원, 교육재원 확충 방안 마련 등을 제시하였다. 셋째, 다양화 전략으로 기존 국제 협력체제 활용, 국제사회의 교육의제 반영 등을 제안하였고, 넷째, 방어적 전략으로 교육발전 경험 공유, 교육의 전문성 신장을 위한 협력, 국제기구 활용 전략을 수립하였다.

한-페루 교육개발협력 추진전략은 첫째, 적극적 전략으로 삼각협력 추진, 교육개발협력 우선순위 정립, 기초교육 질적 개선 지원을 제시하였고, 국면전환 전략으로 정책컨설팅, 교원 전문성 제고를 위한 연수 지원을 제안하였다. 셋째, 다양화 전략으로 국가발전전략 공동연구, 원주민 지원전략 수립 지원, 민간 자본 및 참여를 위한 공동연구 전략을 제시하였고, 넷째, 방어적 전략으로 교육 분야에 대한 무상원조규모 확대, 선진국 및 페루 국내 기관과의 협력체제 구축, 학업성취도 제고 전략

을 마련하였다.

중소득국가가 많은 중남미 권역의 국제원조 규모는 꾸준히 감소하고 있으며 지원영역에 있어서의 변화도 감지되고 있다. 1990년대부터 교육 ODA 지원은 기존의 경제적 인프라 구축이나 일반적인 개발 프로젝트에서 사회 서비스나 사회적 인프라 구축 영역으로 옮겨가고 있다. 그 중에서도 가장 지원을 많이 받는 영역은 정부 서비스나 시민사회 협력 및 취업·주거 등의 경제적 영역이었다. 반면 기초교육이나 기본 건강시스템 및 위생 분야는 점차 지원을 덜 받고 있다(ECLAC & ACCI, 2012).

일반적으로 저소득국인 경우 보건이나 교육과 같은 기초서비스에 대한 국제개발협력 수요가 높은데 반해, 중소득국가들은 산업기술이나 IT에 대한 수요가 크다. 이를 교육 분야에 적용한다면 한국의 중남미 중점국가인 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루와 중미국가인 과테말라의 소득수준에 따른 교육발전과 인프라 구축 정도를 고려하여 국가 간에 차별화된 교육개발협력을 수립해야 한다. 하지만 개발도상국의 경제적 상황이 교육적 상황을 그대로 결정하는 것이 아님을 고려할 때 경제적 상황을 교육발달단계에 따라 차별화하는 방식의 지원협력방안이 필요하다. 본 연구의 경우 수원국별로 경제적 배경뿐만 아니라 교육적 환경을 분석하고 있다. 국가 소득과 교육발달단계에 따른 교육개발협력 과제들을 차별화하여 제시하고 있는데 향후 2014년과 2015년까지 순차적으로 진행될 연구에서 보다 구체적으로 세부 과제를 선정하고, 각 협력과제별 로드맵 및 중장기 지원계획, 시범모듈 사업 등을 구체화하는 과정에서 국가별 특성을 더욱 세심하게 고려해야 할 것이다.

중남미 지역은 역사적, 언어적 공통성을 기반으로 다양한 지역협의체가 개설되어 운영되고 있다. 국가적 연대를 목표로 하는 기구들과 특화된 영역인 경제나 사회문화 영역의 개선을 위한 기구들이 존재한다. 중남미 국가 간 국가연대를 위해서는 이베로아메리카 정상회의(Cumbre Iberoamericana)가 있으며, 대표적인 경제통합을 위한 기구로는 브라질을 중심으로 한 메르코수르와 멕시코를 중심으로 한 태평양 동맹 등이 존재한다.

중남미에 대한 국제공여기관들의 원조를 살펴볼 때 특징적인 사항으로 지적되는 쟁점은 스페인의 역할이다. 스페인을 중심으로 중남미 22개국 정상들이 참여하고 있는 교육과학문화협력기구인 OEI는 한국이 중남미 교육개발협력을 진행하는 과정에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 특히, OEI의 "교육목표 2021" 프로젝트는 OEI 전체적으로 참여하고 있는 중남미 국가들의 교육발전 우선순위로 지정되어 있다. 이는 전 세계적인 교육목표인 '새천년개발목표'(MDGs)나 '모든 이를 위한 교육'(EFA)보다 상세하게 달성해야 할 교육목표를 제시하고 있다. 그리고 기초교육뿐만 아니라 중남미 국가들이 공유하고 있는 교육문제들에 대한 개선방안을 담고 있기 때문에 회원국들의 적극적인 참여를 얻고 있다. OEI 회원국들은 스페인어와 포르투갈어라는 공통의 언어를 바탕으로 회원국이 공동으로 노력할 중장기 교육발전 목표를 수립하는 한편, 목표를 효율적으로 달성하기 위해 자원을 조달하고

성과를 모니터링 함으로써 공동의 교육발전을 이룩하기 위해 적극 협력하고 있다.

최근 중남미의 국제개발협력을 논의함에 있어서 가장 대표적인 특징으로 거론되는 것은 선진공여국 및 소속 기관의 전반적인 공적개발원조 규모가 축소되는 반면, 신흥국 간의 연계협력으로 이루어지는 남남협력(South-South cooperation)이 증가하고, 동시에 국제기구 및 국제NGO, 선진국 등과 개발도상국가와의 삼각협력(Triangular Development Cooperation)이 급속하게 늘어난다는 것이다. 2000년 MDGs의 채택으로 아프리카에 대한 ODA는 지속적으로 증가하는 반면 중남미 지역에 대한 지원은 점차 줄어들었다. 하지만, 중남미 국가 간의 남남협력은 확대되고 있다. 중남미 지역에서는 지역적 연대를 바탕으로 기존의 남남협력을 추진하던 아르헨티나, 브라질, 멕시코를 비롯하여 새로운 국가들인 온두라스, 볼리비아 등의 국가들도 점차 중남미 타 국가들에 대한 원조를 진행하고 있다. 이러한 국가들은 한국과 마찬가지로 과거 혹은 현재에도 수원국과 공여국의 경험을 동시에 공유한다는 특징이 있다. 이러한 점을 고려할 때 선진공여국 이외에도 중남미의 신흥 공여국 및 중진개발도상국과 협력을 통해 삼각협력을 추진하는 것이 한국의 여건(지리적, 언어, 문화적 제약 등)을 고려할 때 효과적으로 교육개발협력 사업을 진행하는 첩경이 될 수 있다.

2 정책제언

가. 방향

1) 국가별 특성에 맞는 교육개발협력 개발 및 시행

중소득국가가 많은 중남미 권역의 국제원조 규모는 꾸준히 감소하고 있으며 지원영역에 있어서의 변화도 감지되고 있다. 1990년대부터 교육 ODA 지원은 기존의 경제적 인프라 구축이나 일반적인 개발 프로젝트에서 사회 서비스나 사회적 인프라 구축 영역으로 옮겨가고 있다. 그 중에서도 가장 지원을 많이 받는 영역은 정부 서비스나 시민사회 협력 및 취업·주거 등의 경제적 영역이었다. 반면 기초교육이나 기본 건강시스템 및 위생 분야는 점차 지원을 덜 받고 있다(ECLAC & ACCI, 2012).

그러므로 권기수 외(2012)가 지적한 것처럼 소득수준을 고려한 중남미에 대한 개발협력 전략이 필요하다. 일반적으로 저소득국인 경우 보건이나 교육과 같은 기초서비스에 대한 국제개발협력 수요가 높은데 반해, 중소득국가들은 산업기술이나 IT에 대한 수요가 크다. 이를 교육 분야에 적용한다면 한국의 중남미 중점국가인 볼리비아, 콜롬비아, 파라과이, 페루와 중미국가인 과테말라의 소득수준에 따른 교육발전과 인프라 구축 정도를 고려하여 국가 간에 차별화된 교육개발협력을 수립

해야 한다. 2011년의 세계은행의 기준에 따라 분류하면 본 연구 대상국가들 중 과테말라, 볼리비아, 파라과이의 경우 하위 중소득국($1,026~$4,035)인 반면 콜롬비아나 페루의 경우 중소득국($4,036~$12,475)임을 고려하여 교육개발협력이 수립되어야 한다.

하지만 개발도상국의 경제적 상황이 교육적 상황을 그대로 결정하는 것이 아님을 고려할 때 경제적 상황을 교육발달단계에 따라 차별화하는 방식의 지원협력방안이 필요하다. 본 연구의 경우 수원국 별로 경제적 배경뿐만 아니라 교육적 환경을 분석하고 있다. 국가 소득과 교육발달단계에 따른 교육개발협력 과제들을 차별화하여 제시하고 있는데 향후 2014년과 2015년까지 순차적으로 진행될 연구에서 보다 구체적으로 세부 과제를 선정하고, 각 협력과제별 로드맵 및 중장기 지원계획, 시범 모듈 사업 등을 구체화하는 과정에서 국가별 특성을 더욱 세심하게 고려해야 할 것이다.

2) 중남미 권역기구와의 협력 강화

중남미 지역은 역사적, 언어적 공통성을 기반으로 다양한 지역협의체가 개설되어 운영되고 있다. 국가적 연대를 목표로 하는 기구들과 특화된 영역인 경제나 사회문화 영역의 개선을 위한 기구들이 존재한다. 중남미 국가 간 국가연대를 위해서는 이베로아메리카 정상회의(Cumbre Iberoamericana)가 있으며, 대표적인 경제통합을 위한 기구로는 브라질을 중심으로 한 메르코수르와 멕시코를 중심으로 한 태평양 동맹 등이 존재한다. 이외에도 다른 지역과 연계한 여러 권역기구들이 존재하는 데 미주지역의 연대를 위한 Organization of American States(OAS), 동아시아와 라틴아메리카의 관계 형성을 위한 동아시아-라틴아메리카 협력포럼(Forum for East Asia-Latin America Cooperation, FEALC), 일부 중남미 국가인 멕시코, 칠레, 페루 등이 참여하는 Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) 등이 그것이다.

중남미에 대한 국제공여기관들의 원조를 살펴볼 때 특징적인 사항으로 지적되는 쟁점은 스페인의 역할이다. 과거 오랫동안 중남미 지역의 종주국이었던 스페인은 세계의 다른 어떤 지역보다 중남미 지역에 대한 원조를 우선하고 있다. 스페인을 중심으로 중남미 22개국 정상들이 참여하고 있는 교육과학문화협력기구인 OEI는 한국이 중남미 교육개발협력을 진행하는 과정에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 중남미 대부분의 회원국에 지역 사무소를 개설하고 있는 OEI에 재원을 지원하고 있는 곳은 회원국뿐만 아니라 선진공여국 및 국제기구, 각 국의 민영기업 및 지방자치단체들도 포함한다. 대표적인 사업으로서 "배움을 위한 빛" 프로젝트의 경우 OEI 연대기금의 지원뿐만 아니라 일본대사관, 스페인의 전력기업과 국영석유회사 그리고 한국의 경기도까지 참여하는 협력 사업으로 진행되고 있다.

특히, OEI의 "교육목표 2021" 프로젝트는 OEI 전체적으로 참여하고 있는 중남미 국가들의 교육발전 우선순위로 지정되어 있다. 이는 전 세계적인 교육목표인 '새천년개발목표'(MDGs)나 '모든 이를 위한 교육'(EFA)보다 상세하게 달성해야 할 교육목표를 제시하고 있다. 그리고 기초교육뿐만 아니라 중남미 국가들이 공유하고 있는 교육문제들에 대한 개선방안을 담고 있기 때문에 회원국들의 적극적인 참여를 얻고 있다. OEI 회원국들은 스페인어와 포르투갈어라는 공통의 언어를 바탕으로 회원국이 공동으로 노력할 중장기 교육발전 목표를 수립하는 한편, 목표를 효율적으로 달성하기 위해 자원을 조달하고 성과를 모니터링 함으로써 공동의 교육발전을 이룩하기 위해 적극 협력하고 있다.

예컨대, 2013년 9월에 진행된 OEI 교육장관 회의에서는 교원의 전문성 향상과 교육의 질 향상의 관계가 집중적으로 논의되고, 의제에 대한 회원국들의 자유 토론을 통해 이슈에 대한 공감대를 형성되었으며, 그 결과에 힘입어 최종적으로 실행할 보고서를 채택하였다. 이러한 회의결과를 통해 드러난 우선순위들을 중심으로 한국이 중남미 국가에 대한 교육개발협력 사업을 진행하게 된다면 원조의 효과성을 높일 수 있다. 특히 OEI가 실천하고자 하는 우선순위 정책이 한국이 상대적으로 강점을 가지고 있는 교원정책이라는 점을 고려할 때 OEI와의 협력을 통해 직접적인 사업을 진행하는 것이 효과적이라고 판단된다.

3) 삼각협력을 통한 지원

최근 중남미의 국제개발협력을 논의함에 있어서 가장 대표적인 특징으로 거론되는 것은 선진공여국 및 소속 기관의 전반적인 공적개발원조 규모가 축소하고, 그 대신에 국제기구 및 국제NGO, 신흥국 등을 중심으로 하는 연계협력 방식의 남남협력(South-South cooperation) 전략이 급속하게 늘어난다는 것이다. 2000년 MDGs의 채택으로 아프리카에 대한 ODA는 지속적으로 증가하는 반면 중남미 지역에 대한 지원은 점차 줄어들었다. 이로 인해 중남미 국가의 GNI에서 ODA가 차지하는 비중은 1990년대 0.4%에서 2010년 0.22%로 감소하였다. 이는 중남미 국가들의 경제발전에 따른 GNI의 상승에도 원인이 있지만 점차적으로 국제사회의 개발원조 논의에서 중남미 지역이 배제되고 있다는 것을 의미한다.

하지만, 중남미 국가 간의 남남협력은 확대되고 있다. 중남미 지역에서는 지역적 연대를 바탕으로 기존의 남남협력을 추진하던 아르헨티나, 브라질, 멕시코를 비롯하여 새로운 국가들인 온두라스, 볼리비아 등의 국가들도 점차 중남미 타 국가들에 대한 원조를 진행하고 있다. The Iberoamerican Secretariat (SEGIB) 자료에 따르면 2006~2009년 사이에 3,000여개 이상의 협력 사업들이 중남미 국가 간에 이루어졌다(ECLAC & ACCI, 2012).

남남협력의 적극적 조력자인 아르헨티나와 브라질과 같은 국가는 비록 OECD DAC에 가입해있지

는 않지만, 중동 지역의 사우디아라비아 혹은 카타르처럼 지역 내 실질적인 공여국의 위치에 있다. 이러한 국가들은 한국과 마찬가지로 과거 혹은 현재에도 수원국과 공여국의 경험을 동시에 공유한다는 특징이 있다(권기수 외, 2012). 이러한 점을 고려할 때 선진공여국 이외에도 중남미의 신흥 공여국 및 중진개발도상국과 협력을 통해 삼각협력을 추진하는 것이 한국의 여건(지리적, 언어, 문화적 제약 등)을 고려할 때 효과적으로 교육개발협력 사업을 진행하는 첩경이 될 수 있다.

하지만, 삼각협력을 추진함에 있어서 유의해야 할 점은 중남미의 모든 국가들 사이에 유대관계가 존재한다고 가정하면 안 된다. 역사적이든 정치적이든 중남미 국가들 간에도 반목이 존재하며, 페루·볼리비아 대 칠레의 관계처럼 심리적으로 서로 불편한 관계에 놓여 있는 국가들이 많다. 삼각협력을 추진할 때는 이러한 점을 명확히 고려한 후 진행해야 한다. 삼각협력을 추진할 때 또 하나의 유의점은 공여국의 위치에 있는 국가들이 선진국과 같은 사업역량을 확보하기가 어려울 수 있다는 점을 유의해야 한다. 예컨대 교육 ODA를 진행하는 볼리비아 교육부의 부패현상 때문에 ODA 사업이 기대한 효과를 얻지 못하는 경우도 많다. 예컨대 100이라는 예산이 지방의 학교에 배분되는 과정에서 중앙정부, 지방정부 등등에서 예산이 세어나갈 수 있다. 볼리비아의 OEI나 타 국제기구와 협력하여 사업을 진행하는 것이 더 효율적일 것 같다는 의견이 있었다.[65)]

나. 국가중심 정책제언

1) 한-과테말라 교육개발협력 중점추진과제

이상의 분석 결과를 토대로 한-과테말라 교육개발협력 중점추진과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 한-과테말라 교육개발협력은 초중등교육의 질 제고라는 과테말라 교육부의 목표 달성을 지원할 필요가 있다. 교육의 질 제고와 관련하여 과테말라 교육부가 가장 중점을 두고 있는 분야는 교사 역량 강화와 학생의 기초학력 제고이다. 두 과제는 서로 다른 영역으로 구분되기도 하지만, 밀접하게 관련되어 있기도 하다. 교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다는 말이 있듯이, 학생의 기초학력을 높이기 위해서는 교사 역량 강화가 반드시 수반되어야 한다. 또한 과테말라에서 기초학력은 언어와 수학으로 측정되고 있으나, 한국 정부가 협력 사업을 발굴할 수 있는 영역은 수학 및 과학, 예체능 교과 등 언어적 요소가 미약한 분야에 집중할 수 있다. 이러한 맥락을 고려할 때, 수학 등 비언어적 요소가 강한 교과 담당 교사의 역량 강화를 위한 교육개발협력 사업의 발굴을 고려해 볼 수 있다.

그러나 수학 교사의 역량 강화는 일본 JICA에서 오랫동안 관심을 가져온 분야로써, 사실 일본은

65) OEI 총회 기간에 이루어진 볼리비아 OEI 지역소장과의 인터뷰 자료(2013.9.)

오래 전부터 수학 등의 교육과정과 교과서 개발 등에 참여하였다(구자억 외, 2008: 200). 그리고 수학성취도 증가에 긍정적인 영향을 미치는 등 어느 정도 가시적인 성과도 보이고 있는 것이 사실이다. 게다가 JICA는 이러한 성과를 토대로 산카를로스 대학의 수학교원역량강화 프로그램 운영에 관여하고 있다. 그러나 이러한 성과를 전국적으로 확산시키는 데에는 많은 어려움이 있다. 따라서 수학교사 역량 강화와 관련해서는 일본 JICA의 성과를 분석하고, 어떠한 차별성을 만들어 낼 것인가가 중요한 과제라고 하겠다.

또 다른 접근법은 JICA와 협력하여 그동안의 성과를 확산하거나 개선하는 방안을 고려할 수 있다. 최근 국제사회는 원조효과성을 높이기 위해서 공여기관 간의 협력을 강조하고 있으며, 과테말라에서도 공여기관 간의 협력이 매우 활발하게 진행되고 있다. 따라서 한국 정부도 이러한 국제사회의 흐름에 발맞추어 공여기관과의 협력을 강화할 필요가 있다.

둘째, 취약계층에 대한 교육 기회 확대 및 질 제고를 위해서 지역사회개발과 연계한 포괄적인 교육개발협력을 추진할 필요가 있다. 과테말라에서 초등교육 기회 확대와 문해율 개선이 이루어졌다고 하지만, 여전히 사회경제적인 배경에 따른 불평등이 존재한다. 특히 이러한 교육기회의 불평등은 도시와 농촌이라는 지역적인 불평등으로 드러나고 있지만, 주로 원주민과 비원주민 사이에서 나타나고 있다. 게다가 원주민들의 자녀 교육에 대한 인식 수준도 낮기 때문에, 교육기회 불평등은 사회경제적인 불평등을 재생산하는 기제로 작용하고 있다. 따라서 이러한 불평등의 재생산을 최소화하기 위해서는 교육개발협력이 개별적인 프로젝트 형태로 지원되는 것이 아니라, 지역사회개발이라는 보다 큰 맥락에서 이루어질 필요가 있으며, 전반적인 의식개선도 병행되어야 한다. 예를 들어, 사회경제적으로 낙후된 고원지대 농촌 개발사업을 추진하는 과정에서 교육환경 개선, 교원역량 강화, 교육과정 및 학교 운영 컨설팅 등의 기술협력을 포함할 수 있다. 이러한 접근은 한국 정부의 중남미 지역 지원 전략인 “빈곤층을 위한 성장전략에 기반을 둔 사회 인프라 지원”과 일치하기 때문에, 개발도상국의 인적자원을 개발하기 위한 전략으로서 다양한 협업과제로 확대시켜 나갈 수 있을 것이다(국제개발협력위원회, 2013d: 25-27, 31-32).

마지막으로 기존의 교육개발협력 사업과 연계한 협력사업의 발굴과 추진이 필요하다. 한국의 과테말라 교육개발협력 사업은 국가 수준의 통합적인 지원전략 없이 개별 주체들이 각각 추진되고 있기 때문에, KOICA의 사업과도 유기적으로 연계되지 못하고 있다. 다만 과테말라의 경우 사업 주체의 수가 적기 때문에 거의 모든 사업을 KOICA 사무소에서 파악하고 있지만, 사업 간의 조율은 어려운 실정이다. 그러나 한국 정부의 ODA 정책 추진 방향이 기본적으로 원조집행기관을 중심으로 한 사업 간의 조화와 협력에 초점을 맞추고 있다는 점을 인식할 필요가 있다.

또한 앞에서 살펴보았듯이, 교육협력 사업의 지속가능한 성과관리를 위해서는 전문성을 갖춘 사

후 관리 및 운영 체제가 필요하다. 따라서 원조집행기관으로서의 KOICA 사무소의 사업 형성과 실행 권한을 강화하고, 동시에 사업 발굴과 사후 관리 단계에서는 타 부처나 민간단체와의 협력을 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다. 그리고 사업 관리의 전 과정에서 분야별 전문기관과 유기적으로 협력하는 체제의 구축이 필요하다. 이러한 협력 체제를 토대로 KOICA가 인프라 개선을 지원한 산후안코찰시 지역 학교 소속 교원 대상의 역량 강화 사업을 국내 대학이 시행 주체가 되어 추진하거나, 현지 NGO가 지역사회개발 프로그램을 운영하는 방안을 고려할 수 있다. 반대의 경우도 가능하며, 현지 NGO가 지역사회개발을 추진하는 지역에 대해서 EDCF나 KOICA가 교육인프라 개선 사업을 추진하는 방안도 고려할 수 있을 것이다.

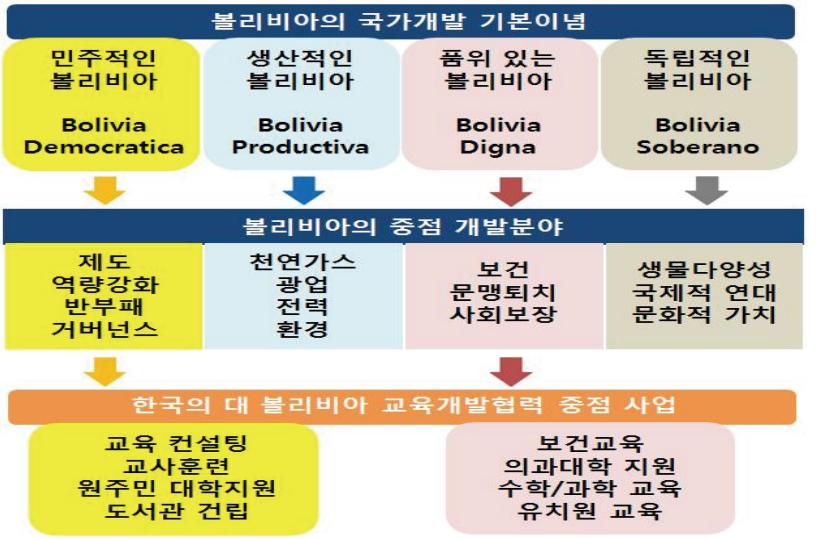
2) 한-볼리비아 교육개발협력 중점추진과제

가) 볼리비아 교육개발협력 사업 발굴의 논리적 체계

한국의 대 볼리비아 교육개발협력 사업은 볼리비아 국가개발의 기본이념 및 전략분야에 대한 이해에서 도출되어야 한다. 실제로 2006~2011년 볼리비아 국가 개발계획(plan national de Desarrollo)에서는 4가지 정책 목표를 수립하였다.

○ 민주적이고 자율적이며 다민족 기반의 볼리비아: 정치정책
○ 생산적인 볼리비아(Bolivia productiva): 경제정책
○ 품위 있는 볼리비아: 사회정책
○ 독립적인 볼리비아: 대외정책

따라서 에보 모랄레스 정부가 표방하고 있는 국가개발 기본이념의 4대 기조인 “민주적인 볼리비아(Bolivia Democratica)”, “생산적인 볼리비아(Bolivia Productiva)”, “품위있는 볼리비아(Bolivia Digna)”, “독립적인 볼리비아(Bolivia Soberano)”에서 도출된 중점개발분야 사업 중 한국의 비교우위가 있는 분야를 중심으로 발굴하는 것이 논리적인 접근법이 될 수 있을 것이다. 이러한 논리적 체계(Log-frame)를 도식화하면 다음의 [그림 Ⅵ-1]과 같다.



[그림 Ⅵ-1] 볼리비아의 개발이념과 한국의 교육개발협력사업

여기서 교육은 역량강화 및 인적자원개발을 위해서 기획되고 추진될 수 있다. 특히 다인종·다민족적 배경을 가진 원주민의 교육 역량을 개발하는 사업과 정부의 생산교육을 지원하기 위한 기초학문으로서 수학/과학 교육의 지원과 직업기술교육 컨설팅 등은 유의미한 사업이 될 수 있다. 또한 한국 정부가 볼리비아의 보건·의료 분야를 중점협력 사업으로 선정한 만큼, 이들 사업이 장기적 영향력을 가지고 탄력을 받을 수 있도록 교육 사업을 연계할 필요가 있다.

나) 볼리비아의 교육개발협력 실적과 수요

현재까지 한국의 대 볼리비아 교육개발협력은 미미한 실적을 보여준다. 2000년대 초반 엘알토지역에 소규모 직업훈련원을 설립한 이후 현재까지 교육 분야의 규모 있는 지원 사업은 이루어지지 않고 있다. 2012년부터 서울대학교 중남미연구소가 원주민 언어인 아이마라어를 한글로 표기하기 위해 서울대학교와 투팍카타리 대학과 협력을 논의하는 움직임이 있었고, 볼리비아의 농촌 지역에 특수교육 전문가를 파견하고, 교육 봉사단을 보내는 소프트웨어 사업 이외에 뚜렷한 성과는 나타나지 않고 있다. 아울러 2011년 볼리비아는 한국 개발협력의 중점지원국으로 선정되었으나 국별지원전략(CPS)에서 보건·의료, 농업, 교통 중점 분야가 선정되면서 교육 자체 사업의 추진은 미비하다. 2013년 7월에 연구진들은 기존의 문헌 분석에서 얻은 지식을 바탕으로 집중적인 현지 조사를 실시하면서 다양한 현장의 목소리를 체득할 수 있었다. 여기서 도출된 볼리비아의 각 주체별로 요청한 한국 교육개발협력의 수요를 정리하면 다음과 같다.

○ 교육부

- 한국의 교육개발 경험 일반에 대한 공유 요청. 특히 한국의 교원 양성 체제 및 국가 교통망의 미흡과 원거리 교육 장애를 극복할 수 있는 원격교육(e-learning)에 지대한 관심을 표명하고 있음.
- 기초교육 분야: 학교 도서관, 컴퓨터, 학습교재 등 교육 인프라 구축 지원 요청
- 중등교육 분야: 수학, 화학, 물리 분야의 교육과정 향상을 위한 지원 및 과학 분야의 교육과정을 개발하는 연구소 설립
- 고등교육 분야: ICT 및 원격교육(e-learning) 분야 교육시설 및 운영 방식 전수 요청, 교수들의 초청 연수 및 교류 프로그램 활성화 요청.
- 생산성 교육의 정부 정책 모토에 합치하는 기술/직업훈련 교육분야 협력 요청. 특히 이론과 실무를 겸비한 중등과정의 직업교육의 교육 과정을 재구축(rebuilding)하는데 협력 요청, 기술교육 교사 육성 및 교원 교류에 지원 요청

○ 라파즈 교육청

- 교육청의 최우선순위는 학교 인프라(예: 도서관) 구축
- 교과서 및 학습도서 구비에 대한 지원 요청, 신교육법에서 다중언어로 교육할 것이 의무화되어 다양한 교재가 필요함
- 인터넷 및 온라인 교육에 대한 요청, 교사들의 컴퓨터 활용능력이 매우 부족하므로 교육정보화 교원 연수 지원 요청
- 교사훈련의 체계화를 위한 시스템 정비 컨설팅 요청. 라파즈 교육청 산하의 연수는 교과목별 전공 연찬 기회가 없으며, 1년에 3번 정도 초·중·고등으로 나눠서 3번의 소양교육을 형식적으로 시행하므로 체계적 교원 연수가 필요

○ 볼리비아 UNICEF 지부

- 볼리비아의 교사 훈련이 제대로 시행되지 않으므로, 한국의 우수한 교원 양성 체제를 활용하여 볼리비아의 각 지역별로 특화된 교원 연수 지원 필요
- 수학, 과학 등 고교 수준의 과목별 전문성을 강화하기 위한 한국의 교사 파견 검토

○ OEI

- UNICEF와 충돌하지 않는다면 기존의 형식교육과 비형식 교육을 연계하여 평생교육분야를 지원하고 이에 협력이 필요함.

- 군소 단위 학교의 교육 정보화를 촉진하는 'Light for Learning' 사업 분야에 한국의 동참과 협력 요청
- 낮은 교원의 질을 향상시키기 위한 교사 재훈련 사업

○ CBDE

- 가장 절실한 지원이 필요한 분야는 유치원 교육이며, 이것이 전체 부족한 교육 재정으로 인해서 전체 교육체제 속에서 소외되어 있으므로 지원 필요함
- 국가 경제발전에 도움이 되는 생산교육이 요청되며, 산업, 광물, 에너지 등 전반 영역의 기술 향상을 위한 실용적인 교육과정이 구성되어야 함
- 취약계층에 대한 보편교육도 중요하지만 현재 높은 중도탈락율을 억제하기 위한 다양한 교육 협력 사업이 필요함

○ 직업기술전문학교

- 실기 능력을 배양을 위해 교과목 운영자금과 실습 기자재 확충이 시급함
- 교수진과 학생을 위한 기술연수가 필요하므로, 현 정권의 대외 원조 정책 채널을 효과적으로 활용하고 투명하게 확보하는 노력이 필요함

○ Tupak Katari 원주민대학교

- 한국의 우수한 교수진들이 담당 학과의 강의를 진행하고, 경험과 지식을 전수해 주기를 희망 (이 경우, 학교 측에서 한국어- 아미마라어로 통역 지원 가능)
- 대학의 우수 교원 확보를 위한 정책 컨설팅 요청

이처럼 한국과 볼리비아의 교육개발협력 사업은 다양한 관점과 이해관계에서 요청되고 있다. 이를 바탕으로 한국은 대 볼리비아 교육개발협력 사업 추진을 위해서 다각적 측면을 추진될 수 있다.

다) 한국의 대 볼리비아 교육개발협력 분야 및 사업 제안

위에서 논의한 볼리비아의 다양한 교육 주체들의 수요와 희망사업들에 덧붙여, 볼리비아 정부의 교육개혁 방향 및 한국의 중점지원 분야를 종합적으로 연계하는 분야로서 다음과 같은 사업이 고려될 수 있다.

- 교육+보건·의료 분야: 보건·의료인력 양성, 의과 대학 교육과정 컨설팅, 의과대학 역량강화 사업, 초중등 학교 내 보건교육 지원 및 양호실 건립 등
- 교육+농업 분야: 농과대학 지원, 새마을 교육과정 지원, 농업 기술 인력 양성 교육 프로그램 개발 등
- 교육+교통 분야: 볼리비아 공과대학 및 산업기술훈련원의 토목 및 교통· 물류 학과 지원, 교육과정 컨설팅, 교통 분야 전문 교수 인력 연수 등
- 교육과 범분야(환경, 양성평등): 초중등학교 환경 및 양성평등 분야 교재개발, 환경보전지원센터(Resource Center for Environmental Protection)를 지역 대학 내에 설치, 유휴 여성 인력 개발을 위한 문해교육 및 생산교육이 결합된 프로그램 개발 등

이처럼 중점협력 분야에 교육을 융합하는 프로젝트 이외에도 향후 한국과 볼리비아의 교육개발협력은 볼리비아의 교육관련 기관 및 교육전문가들이 요청하고 있는 개발 수요를 반영하여, 국제사회의 규범에 맞는 원조 전략을 추진하여야 한다. 분명한 것은 볼리비아에 대한 한국 개발협력 인력의 현지 문화 이해가 필요하고, 현지 공용어인 스페인어 구사력에 제한이 있는 점을 감안한다면서 인문학적 교육 분야보다는 과학기술 분야의 교육에 초점을 두는 것이 보다 적실하다고 할 수 있다. 특히 이는 볼리비아 교육정책의 주요 모토인 '생산교육'과 밀접한 연관성을 가지고 있기에 비교우위에 놓여 있는 것이 사실이다. 이러한 맥락에서 다음과 같은 교육개발협력 사업들이 제안될 수 있다.

- 원주민 언어 교육 및 다문화·간문화교육 인프라 지원
- 초중등학교 도서관 및 전산시설 지원
- 대학 ICT학과 시설 및 교육지원
- 교원의 교육정보화 연수 지원
- 수학, 과학 분야 교사 훈련 및 교수법 연수
- 산업기술훈련소 교과과정 개발 및 연수
- 원주민대학교 시설지원 및 교수요원에 대한 초청연수

이상에서 본 연구는 볼리비아의 교육 개혁 동향과 교육개발협력의 상황을 다면적으로 분석하였다. 이를 바탕으로 실질적인 교육개발협력 사업을 원조 효과성을 제고하는 국제규범과 볼리비아 현지의 수요를 반영하여 제시하였다. 종합적으로 살펴보자면, 현재 볼리비아는 신정권 등장 이후 '모든 이를 위한 교육(EFA)'의 일환으로 원주민의 역량 강화를 정책의 중심에 놓고 있으며, 볼리비아 민족

의 정체성과 공동체 문화를 보존하기 위해 다양한 정책을 실시하고 있음을 알 수 있었다. 또한 국부를 창출하고 국민 개인의 경제 발전을 위해서 생산교육을 강조하고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 한마디로 요약하자면 볼리비아 교육 개혁은 교육자들의 영구적 숙제인 교육의 '수월성'과 '형평성'을 동시에 올릴 수 있는 방향을 모색하고 있다.

볼리비아는 개발협력에서도 독특한 맥락을 가진 중남미 국가 중 하나라는 점을 잊지 말아야 할 것이다. 대외적으로 민족적, 자주적, 독립적 노선을 선언한 볼리비아와의 교육개발협력을 위해서 한국은 볼리비아를 대등한 파트너 국가로 인식하여 한다. 정중한 태도를 통해서 그들의 주체의식과 자주성이 훼손하지 않도록 주의를 기울여 할 것이다. 즉 교육협력을 추진하기 위해서는 볼리비아의 정치적 상황과 정책 결정과정을 중시하고 협력을 추진해야 한다. 왜냐하면 볼리비아는 중남미의 다른 어떤 나라들보다도 특히 개발협력에 대해 매우 자주적인 자세를 견지하고 있었다. 가령 '지원(support)'이라는 단어에 대한 거부감을 보이며 일방적인 원조에 대해 부정적 반응을 보이는 경향이 강하고 볼리비아 인사들은 '교류' 및 '협력'을 극명하게 선호하기 때문이다. 볼리비아는 개방화 시대의 거스를 수 없는 '국제교류·협력'과 '볼리비아 공동체 고유의 문화 보전'이라는 두 가지의 기둥을 조화롭고 주체적으로 추진하기 위해 노력하고 있다. 따라서 이를 주목하면서 한국은 개발협력의 전 과정에서 볼리비아의 다양한 주체들과 함께 머리를 맞대고 사업 계획을 디자인하고, 그 과정을 공동으로 추진·모니터링하면서 궁극적으로 최고의 성과가 도출될 수 있도록 협력해야 할 것이다.

3) 한-콜롬비아 교육개발협력 중점추진과제

앞에서 언급한 콜롬비아 교육의 SWOT 분석과 한국의 교육개발협력 추진전략에 따라서 향후 추진해야 할 중점추진과제를 제안하고자 한다. 이와 관련하여 주목할 사안은 2013년 8월에 발표한 한국의 대 콜롬비아 중점지원전략으로서 '농촌지역 개발, 중소기업의 생산성 향상과 인적 역량 강화, 공공행정 지원'이라는 3대 중점사업과 연계시키는 방안을 강구해야 한다는 점이다. 아울러서, 중장기적으로 콜롬비아 현지 조사를 통해 콜롬비아 교육부 및 현지 전문가들이 제안하는 수요 과제를 집중적으로 제안할 필요가 있다. 한국과 콜롬비아 간의 교육개발협력을 위한 중점 추진과제는 다음과 같은 5대 과제로 제안할 수 있다.

첫째, 콜롬비아의 교육낙후지역, 즉 농촌지역과 재난이주민 지역, 원주민 공동체 등에 대한 기초교육의 접근성을 강화해야 한다. 이는 교육적으로 배려해야 할 낙후지역의 교육환경을 개선하고, 학생들의 기초교육 역량을 강화하여 학업성취도를 제고하는 것까지 포함한다. 교육소외집단을 지원하는 교육복지 전략이 절대적으로 필요하며, 이는 농촌지역 개발을 위한 한국 정부의 개발협력예산을 활용하는 방안을 포함한다. 그리고 교육낙후지역의 교육 접근성을 강화하기 위해서는 학교건물

등의 신·증축 등이 요청되며, 교육 기자재의 지원과 교육과정의 개편 보급 등도 중요한 교육협력 과제가 될 수 있다. 나아가서는 OEI 등의 국제기구와 제휴하여 콜롬비아 교원연수, 교과서 및 교육프로그램 개발사업 등을 통해 학생의 학업성취도와 진학률을 제고할 수 있도록 한다.

둘째, 도시 지역을 중심으로 중소기업의 생산성과 인적자원 역량을 강화하는 부문 전략으로서 직업기술훈련을 지원한다. 이는 한국정부가 콜롬비아 개발협력을 위해 투입하는 인적역량을 강화하기 위한 개발협력 지원예산을 충분하게 활용할 수 있는 측면에서 상당히 현실적인 전략이 될 수 있다. 특히 KOICA은 중남미 지역에 대한 교육협력정책으로서 기존의 지원정책도 '일자리 창출을 위한 직업기술훈련을 강화'하는 것에 중점을 둔다는 점에서 일관된 협력과제라고 할 수 있다. 앞으로 한국정부가 콜롬비아를 대상으로 할 수 있는 직업기술훈련 지원정책은 주로 기술훈련원, 자동차정비훈련원 등의 직업훈련 인프라를 지원하는 방안과 직업기술훈련 교수요원을 양성하는 방안이라고 할 수 있다. 이와 관련한 지원 절차는 선진공여국 혹은 국제기구 등을 통한 삼각협력방식도 병행할 필요가 있다.

셋째, 과학기술도시를 조성하는 사업을 중심으로 고등교육을 활성화하는 방안을 지원해야 한다. 콜롬비아는 국립대학교를 중심으로 전국 각지의 지방캠퍼스를 연합 운영하는 방식으로 고등교육 인재를 육성하고 있다. 그러므로 한국의 콜롬비아 지원협력과제인 인적역량 강화사업과 행정능력 지원전략을 결합하는 방안이 효율적으로 운영될 수 있다. 이를테면, 국립대학교 지방캠퍼스 간의 교육행정 지원방안을 효율적으로 추진하기 위해 교육정보화 및 행정망 운영을 지원·협력할 수 있다. 또한 대덕연구단지 등의 개발 노하우를 콜롬비아 대학 측에 제공함으로써 콜롬비아가 이공계 연구인력을 육성하고자 하는 과학기술도시 운영에 많은 시사점을 제공할 수 있다. 특히 한국 교육부는 이미 몽골 과학기술도시, 라오스와 르완다 등에 대한 이공계 대학육성방안 노하우를 제공한 경험이 있는 관계로 이에 따른 협력전략을 수월하게 추진할 수 있다.

넷째, 콜롬비아에 대한 행정지원 전략과 연계하여 정보기술을 활용한 환경친화적 교육환경을 지원해야 한다. 콜롬비아는 현재 행정망을 비롯한 교육계 전반적으로 국가 수준의 ICT 활용을 통한 국가교육발전계획을 핵심 과제로 제안하고 있다. 특히 콜롬비아는 중남미 국가 중에서도 고등교육을 중심으로 하는 교육수준이 높으며, 양과 질 측면 모두에서 ICT가 급속하게 성장하고 있다. 이와 관련하여 콜롬비아는 전자정부 및 ICT 응용교육을 적극적으로 추진하고 있기 때문에 한국은 초등교육 단계부터 교육정보화 사업에 대한 지원전략을 적극적으로 제안할 수 있다. 더구나 교육 소외계층을 중심으로 하는 농촌사회는 태양 에너지 등을 활용하는 방식으로 ICT를 도입하는 등 환경 친화적인 전력 인프라도 지원할 수 있다.

다섯째, 수도 보고타 등의 도시지역 학교를 중심으로 인성교육과 창의성 증진을 위한 교육과정

개편을 지원해야 한다. 콜롬비아 보고타 시 정부는 이미 본 연구진과의 면담에서 한국의 우수한 교육과정을 도입·적용하고 싶다는 요청을 한 바가 있다. 또한 한국은 교육과정 개편 지원사업과 연계하여 수학·과학 등의 교과교육과 예술과 체육 중심의 창의적인 프로그램을 지원할 수 있다. 이는 도시 지역의 학교교육이 지닌 어려움, 즉 학교폭력을 예방하는 인성교육과 연계된다는 측면에서 한국의 교육경험을 제공할 수 있는 여건을 마련한 것이다. 특히 방과후 교육 프로그램을 적극 소개·도입함으로써 KSP 사업 지원을 위한 추진 전략으로서 학교폭력 등도 예방할 수 있기 때문에 한국의 교육부를 중심으로 실천하는 과제라고 할 수 있다.

4) 한-파라과이 교육개발협력 중점추진과제

한국이 파라과이에 대한 교육개발협력을 추진할 때 고려해야 할 점은 파라과이가 추진하고 있는 교육개혁 위주로 사업을 진행해야 한다. 하지만 파라과이가 추진 중인 다양한 개혁과제 중 한국의 비교우위와 역량을 고려하여 핵심적으로 지원하는 것이 중요하다. 이러한 점을 고려할 때 파라과이가 진행 중인 교육개혁 중 파라과이 교육 중장기 발전계획 성안, 교사교육 및 훈련 시스템 평가 및 질 향상, 과학기술 및 직업기술교육/훈련분야 선진화 분야를 중심으로 협력을 추진해야 할 것이다.

이를 토대로 보다 구체적인 한국-파라과이 교육개발협력의 중점추진과제를 제시하면 다음과 같다. 먼저, 교육의 질 향상을 위한 교원 양성 및 재교육과정에 대한 지원이다. 파라과이 정부는 교육격차의 해소와 더불어 교원의 질 관리를 가장 중요한 교육개혁 과제로 인식하고 이를 지속적으로 추진해왔다. 최근 3년간의 교원양성기관 평가를 통한 질 관리는 이러한 기조를 잘 대변한다. 한국의 경우 세계적으로 가장 우수한 자원이 교원으로 진출하고 있을 뿐만 아니라 꾸준한 교원재교육을 통해 지속적으로 역량을 강화할 수 있는 기회를 가진다. 하지만, 과거 한국도 초등교육의 팽창과정에서 교사교육과정이 2년제에서 4년제로 변화하는 시기를 거쳤으며 교원의 질 관리가 미흡하다는 평가도 받아 왔다. 비록 파라과이에서는 교직이 사회적으로 대우받는 지위는 아닐 지라도 교원양성 및 임용체제의 개선을 통해 보다 효과적으로 인사관리를 실시할 수 있다. 특히, 파라과이에서 활발히 교육분야의 협력을 펼치고 있는 일본, 스페인, EU와의 협력을 통해 교원의 질 개선에 관한 협력사업을 진행할 수 있을 것이다.

둘째, 교육기회 확대 이후 교육의 질 관리 및 교육과 노동시장 연계를 위한 교육계획 수립 협력이 가능하다. 한국이 경험한 교육기회 양적 팽창이후 내실화 과정과 고등학교 교육의 전문화를 통한 산업기술체가 필요로 하는 인재양성 정책은 파라과이에 적용될 수 있다. 물론 산업화 발달 단계가 다르고 한국과 파라과이가 처한 외부적 환경과 국내적 여건이 다르기 때문에 한국형 ODA 개발협력을 진행할 수는 없다. 수원국의 수요에 일치하면서 수원국의 역량을 통해 실현될 수 있는 정책을 수

원국과 함께 수립하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 우선적으로 중앙집권적 교육체제를 갖추고 있지만 역량이 부족한 교육관료들에 대한 교육이 필요한데 이를 교육훈련 사업으로 진행하거나 전문가 집단이 파라과이에 파견되어 정책 컨설팅을 진행할 수도 있다. 하지만 한국의 파라과이에 대한 이해가 부족하다는 점을 고려할 때 교육정책연수를 통해 핵심 교육관료의 역량을 강화하고 이후 경험공유 사업을 통해 자체적으로 내실 있는 교육계획을 수립할 수 있도록 지원해야 한다.

마지막으로 한국의 파라과이와의 교육개발협력이 이루어질 수 있는 분야는 한국 정부의 중점협력 대상으로서의 모자보건 개선과 농업기술 전수에 교육이 기여하는 방안을 마련하는 것이다. 기본적으로 파라과이가 겪고 있는 정부 및 공공기관의 비효율성은 이런 분야의 사업을 추진함에 있어서도 가장 큰 문제이다. 이를 해결하기 위해서 선진공여국들은 오랫동안 제도적 역량개선에 오랫동안 힘을 기울여 왔다. 모자보건 개선이나 농업기술 전수에 있어서도 정부의 역량이 매우 중요한 데, 이는 파라과이에서 개발협력 사업이 시행되려면 중앙기구인 기획청의 역할이 중요하기 때문이다. 수원국의 사업 총괄국으로서의 기획청은 파라과이 재무부와 외교부간의 조정역할을 하는데 이 기구의 역량 강화가 우선적으로 필요하다(관계부처 합동, 2013). 이와 더불어 모자보건 사업이나 농업기술 전수에 있어서 보건의식의 증진, 보건인력 양성과 선진 농업인 양성을 위한 교육이 필요한 데 이를 형식 혹은 비형식 교육을 통해 이룰 수 있기 때문이다. 예컨대, 확충된 의료시설에서 근무할 수 있는 인력(간호사 및 관리자 등) 없이는 의료시설의 의도한 목적을 달성할 가능성이 부족하기 때문이다. 모자보건 사업을 실시하는 기관 예컨대, 국내의 대학병원의 교육과정과 연계하여 핵심인력을 양성하고 이들이 향후 파라과이의 보건사업에 기여할 때 모자보건 사업이 장기적으로 실현될 수 있을 것이다. 더불어 이런 사업을 추진하는 과정에서 범분야적 고려사항인 성평등 역시 신중히 고려되어야 한다.

5) 한-페루 교육개발협력 중점추진과제

가) 중앙정부차원의 교육협력

페루 교육개혁의 3대 과제는 고등교육기관의 재정비, 교원의 질적 능력향상, 고등교육의 질적 향상이다. 이에 따라 교사가 다재다능해야 하므로 쉽게 교육의 질적 향상을 가져오기 어려움이 있다. 페루의 교육부는 미국, 독일, 영국, 스페인, 캐나다, 유럽연합, OEI, 등 다자 및 양자 간의 협력사업을 추진하고 있다.

한국의 대 페루 교육 분야의 협력은, 페루정부의 교육개발계획(2012-2021)과 당면하고 있는 교육발전 과제들을 중심으로 추진 할 수 있다. 협력분야는 기초교육의 경우 보편화와 교육서비스의

개선에 관련된 사업이 필요하다. 초등교육은 각 지역별 개인소득 수준과 여건에 따라 차이가 많이 있어, 이와 관련하여 낙후지역 중심으로 교육 참여율을 높이는 사업을 발굴 할 수 있을 것이다.

교육의 질적 수준을 높이기 위한 다양한 모양의 협력 사업이 가능할 것이다. 여기에는 교수들의 재교육 및 교수방법의 질적 향상을 위한 특별 프로그램을 마련할 수 있다. 교육 수준과 학교의 관리 능력 향상을 위해 장학제도의 개선에 대한 사업도 가능하다. 또한 교육의 모범사례발굴을 통하여 이를 확산하고 전 국가차원에서 교원네트워크를 활성화 할 수 있을 것이다.

페루의 교원양성기관의 운영에는 여러 문제점이 있고, 교사의 질적인 수준을 높이기 위해 유능한 학생들이 교원대학에 진학하도록 제도적 마련이 필요하다. 이를 위해 한국의 교원양성제도를 소개하고 정부 차원의 교사들에 대한 여러 가지 처우 및 사회적으로 제도적이 뒷받침이 가능하도록 경험을 소개하고 공유하는 협력 사업이 가능하다.

학업성취도를 제고하기 위한 각종 교육평가기관의 질적인 제고를 위하여 대학평가기관(CONEAU), 교육기관평가기관(CONNEASE), 총괄평가기관(SINEASE) 등과의 협력방안도 고려해 볼 수 있다.

페루가 가지고 있는 풍부한 관광자원을 활용하기 위해서는 관광인프라 개발과 관련분야 인력양성이 절실하다. 이와 관련된 교육 및 전문지식을 함양을 위하여 특수 목적의 대학을 양성화하는데 참여할 수 있을 것이다.

ICT 발전이 국가 기술발전에 적이 의 핵심 추진력이 되도록 정책을 마련하고 여기에 지원을 하는 것이 바람직하다. 한국의 교육협력은 소프트웨어 개발 지원, 첨단 분야가 가능할 것이다.

나) 지방정부차원의 교육협력: 리마교육청 및 지방 교육청

한국의 교육은 질적으로 우수한 인력을 양성하여 경제발전의 원동력이 되었다. 이는 교원의 후생복지가 양호하여 교원 양성대학에 입학하는 학생들이 우수하기 때문이다. 지방 교육청 단위의 교육의 질적 향상을 위해 다양한 사업이 추진 될 수 있다. 서울시 교육청과 리마교육청이 협력하여 지방교육청의 교육정책에 대한 지원협력과 운영제도에 관련한 사업을 추진 할 수 있을 것이다.

다) 직업기술 분야 교육협력

한국이 가지고 있는 TVET 분야의 기술교육의 개선과 기술교사 양성에 적극적으로 참여할 수 있다. TVET분야는 특히 페루의 중장기 경제개발계획과 일치하는 분야에 초점을 두고 추진할 수 있다. 페루의 고등교육 분야의 발전을 위해서는 페루 대학교육 기관들에 대한 교육의 질적인 우수성을 제고하기 위하여 대학평가 제도를 도입하도록 해야 한다. 여기에는 교육부에 별도의 부서를 설치하여 전담기구로 무분별한 대학 난립으로 인해 저하된 대학교육의 수준을 향상시키는데, 한국의 교육관

련 기관이 참여 할 수 있을 것이다.

현재 페루는 직업훈련교사(Certificated Technician)가 매우 부족한 실정이다. 민간 분야의 수요는 급증하는 추세인데 공급 부족 현상이 있다. 직업기술교육의 향상을 위해서는 노동자/기업/정부가 함께 기술발전에 대한 합의가 있어야 할 것이다. 한국의 기술 교육 정책이나 기술자 양성 모델이 적용 될 수 있다. 기관차원의 협력은 한국의 산업인력관리공단 같은 기관이 페루의 유관기관과 협력을 추진 할 수 있다. 여기에는 페루의 직업기술에 대한 평가 및 자격증 등급관리 제도를 마련해 주는 것도 협력의 바람직한 방안이 될 수 있다.

페루경제가 지속적으로 발전하기 위해서는 풍부한 자원을 최대한 효율적으로 활용하여 장기적인 안목으로 개발을 추진해야 할 것이다. 따라서 자원개발과 관련된 산업을 육성하기 위한 노력이 필요하다. 이를 위하여 중장비관련 기계 산업발전과 기술인력의 교육훈련이 필요하게 될 것이다.

한국은 1960년대 산업화를 시작하면서, 효율적인 직업기술교육 정책을 펼쳐왔다. 이로써 급성장하는 산업의 기술인력을 공급하는데 큰 어려움이 없었으며, 제조업을 성장시키는데 기여를 하게 되었다. 특히 중등교육에서 기술계 공업고등학교(Technical High School)를 정부와 민간기업이 설립 운영하되 관리감독을 실시하여 적정 수준의 교육의 질적이 우수성이 유지되도록 했다. 페루의 경우 민간부문의 산업 발전을 위해서는 기술관련 사립학교가 설립하는데 정부가 일부 지원하고 기업의 필요인력을 수급하도록 지원하는 것은 의미가 있을 것이다. 이에 한국의 전문인력이 참여한다면 원조 효과성을 높이는데 도움이 될 것이다.

직업학교 간 또는 직업기술학교와 대학 간 학점인정이 필요하다. 한국은 2년제 기술교육대학의 발전과 더불어 고급 기술인력의 양성에 적절히 대비해 왔다. 이러한 제도적 지원은 페루의 다양한 기술인력 수요를 해결할 수 있는 방안이 될 것이다. 현재 기술학교에는 민간 기업에서 필요로 하지 않는 불필요한 과정이 많이 존재하고 있다. 현실에 맞는 학과 과정 개설이 필요하며 이에 따른 한국과의 협력을 통하여 조정을 할 수 있을 것이다.

SENATI 와 같은 직업훈련 기관과 협력가능분야는 기술훈련교사의 질적 향상을 도모하는데 협력사업을 추진할 수 있다. 한국이 국제 기술대회에서 많은 우승을 하게 된 요인 중에 하나는 정부의 지원과 기술교육의 효율성이며, 패루는 이와 같은 한국의 사례에서 배울 것이 있을 것으로 예상하고 있다. 한국의 다양한 기술 분야의 전문가를 일정기간 파견하고 기술훈련교사의 연수 등을 현지에서 실시하는 사업도 가능하다.

페루는 풍부한 지하자원을 활용한 경제개발을 목표로 하고 있어 광업탐사, 발굴, 채굴, 채광, 제련, 운반, 상품생산 등에 관련 분야의 집중적인 기술 교육훈련에 초점을 둘 필요성이 있다. 이는 건설 및 인프라 산업관련 분야, 중장비 및 대형 덤프트럭의 생산과 유지, 주거 및 전력공급, 물공급,

공공 및 민간부문의 인프라에 관련된 전문 분야의 기술인력 확보를 위한 교육 훈련분야에 참여가 가능할 것이다.

라) 교육관련 기관과의 교육협력: GRADE 와 OEI

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)는 1980년 설립된 민간연구기관으로 자율성을 가지고 운영되고 있고 정부로부터 수탁연구를 수행하면서 페루의 교육을 비롯한 정부정책을 연구하여 정책제안하면서 페루 교육정책 수립에 많은 영향을 주고 있다. 지난 1970년대 사회주의 정권시 정부가 세운 정책연구기관이 있었지만, 그 이후 정부 간섭에서 벗어나 비영리 기관으로 발전했다. GRADE는 페루정부가 교육정책 전문연구기관을 구비하기 이전까지는 GRADE와 수시로 협력하여 교육협력에 관한 연구협력 사업을 추진하는 것이 필요하다.

페루 교육부와 교육협력에 관한 사업 추진과 함께 GRADE와의 협력방안에 관하여 페루 교육부와 협의하여 협력방향을 정립하는데 도움이 될 것이다. GRADE는 교육협력 사업에 한국이 협력하기를 기대하고 있다.

GRADE는 한국과 1)교육관련 공동연구를 수행하되, 2)MOU를 교환하고 다양한 정책연구에 공동 참여하는 것이 가능하다. 연구과제를 공동으로 발굴하고 유럽 연합과 공동으로 협력사업을 추진하는 방법도 고려해 볼 수 있다.

OEI는 한국 교육개발원과 MOU를 맺고 포괄적인 교육개발협력 사업을 추진하기를 기대하고 있다. OEI에서는 기술관련 교육과 광업과 관련한 교육, 농업교육 등이 포함될 수 있다. 그리고 소규모 기술교육기관은 장비가 열악하고 질적으로 우수한 인력양성에 참여할 수 있다. 작은 규모의 지역단위 교육기관을 지원한다면 지역사회에 많은 영향을 줄 수 있을 것이다. 높은 수준의 교육을 위해 대학이나 전문지식을 필요로 하는 분야에 지원하는 방안을 모색할 수 있을 것이다.

프랑스는 OEI와 과학기술을 위한 지원에 참여하고 있으며, 여기에는 교육의 질적 향상을 위한 직업교육과 과학교육, 수학, 등이 포함되었으며 페루의 교육부와 공동으로 추진 중에 있다.

또한, 교사양성관련 사업으로 과학기술분야 교사의 질적 수준을 높이기 위한 프로그램이 운영 중에 있다. 여기에는 기초교육, 기술교육대학도 참여하고 있으며, 교육부는 직접적으로 관여하지 않고 있으며 대학이 자율적으로 평가하면서 교육수준을 높이는데 한국이 공동으로 참여 할 수 있다.

다. 권역중심 정책제언

1) 중남미 국가와의 교육개발협력을 위한 추진체제 구축

중남미 국가에 대한 국내의 연구기관이나 사업기관이 제한적이기 때문에 교육 분야에 대한 현장 전문가나 전문가 집단을 구성하기는 매우 어렵다. 하지만, 중남미 지역에 진출해있는 한국의 공공기관, 즉 해당 수원국의 현지 대사관, KOICA나 KOTRA의 지역사무소, 그리고 한국학교와 같은 교육관련기관들과 네트워크 형성을 통한 국가별 협력단을 구성할 필요가 있다. 특히, 현지 대사관은 개발협력을 위해 해당 국가의 담당기관과 네트워크를 구축한 경우 이를 적극적으로 활용하여 공여국과 수원국이 함께 교육개발협력을 추진할 수 있는 여건을 마련해야 한다.

이와 더불어 공적개발원조로서의 교육개발협력의 개념이 점차 민간부분의 역할 증대로 인해 공공과 민간이 함께 협력하는 방향으로 확장되고 있다는 점을 고려하여 공공-민간 협력체제(Private-Public Partnership)를 구축하는 것이 필요하다. 이는 국제적으로 공적개발원조의 규모가 전 세계의 '명목상의 재원 출자'(external financial flows)에서 차지하는 비중이 점차 감소하고 있다는 측면에서, 국제개발협력을 위한 민간 부문의 역할을 크게 강조해야 한다는 점을 의미한다. 저소득국의 경우 아직도 대부분의 재정이 공여국 ODA 등의 재원에 의존하는 비율이 약 83%인 데 비해, 중소득국가의 경우 오직 17%만이 ODA 재원이라는 점을 고려할 때 중남미 지역을 대상으로 하는 본 연구는 상대적으로 민간협력의 중요성이 커진다고 볼 수 있다(Dijkerman., 2013). 특히, 교육개발협력 영역에서 중소득국으로서 중남미 국가들의 요구가 기초교육에 치우치기 보다는 중등교육과 고등교육에 대한 관심, 교육과 노동시장의 연계에 대한 관심, 산업화를 위한 첨단기술(ICT)의 활용에 대한 관심이라는 점을 고려할 때 민간기업이나 단체들의 역할은 더욱 확대될 수 있다. 예컨대, 중남미 국가에 진출한 한국기업이 필요한 인재를 맞춤형으로 기를 수 있는 직업훈련학교를 세울 때 사전에 한국기업과 현지의 협력기관 그리고 한국과 해당국가의 교육개발협력기관들이 공동의 논의를 진행한다면 효과적인 사업성과를 달성할 수 있다.

그러므로 이와 같은 추진 전략 측면에서, 먼저 본 연구의 대상인 중남미 5개국을 대상으로 교육개발협력 추진단에 포함될 수 있는 국가기관 및 민간단체 또는 기업의 현황조사를 실시해야 한다. 이는 외교부를 통한 공관의 협조와 KOTRA나 KOICA처럼 중남미에 대한 현장 자료가 축적된 기관들의 협조를 얻어야 한다. 또한 해당 국가들의 한국 현지 공관들인 대사관 및 영사관과의 협의를 통해 네트워크를 형성할 필요성이 있다.

2) 한국형 교육개발협력방안의 현지화

한국 정부는 최근까지 한국교육의 해외수출을 위한 모델개발 사업을 추진해왔다. 2006년부터 2008년에 이르기까지 한국형 교육개발협력 모델을 수립하기 위해 추진기반 마련, 사업구조화 및 수요 조사, 실행체제 구축 및 시범사업 실시가 이루어졌다(구자억 외, 2008). 한국교육의 과거 진단을 통해 한국교육의 발전과 성과를 분석하고 이를 비교우위적 관점에서 개발도상국가들에 전수할 수 있는 모델을 개발하는 노력이 이루어졌다. 이를 바탕으로 한국형 교육개발협력 추진전략을 확립하고 구체적으로 비교우위가 있다고 판단되는 영역들의 협력모형을 구축하였다(이찬희 외, 2009). 그리고 한국교육개발원이 제시한 한국의 교육 ODA 실천 전략이 최근 제안되었다(윤종혁 외, 2012a).

하지만, 이러한 일련의 노력들은 공여국의 입장에서 전세계의 개발도상국을 대상으로 만들어진 것으로 개별 국가의 맥락을 고려하게 될 때는 일괄적으로 적용될 수 있는 것이 아니다. 비록, 국무총리 산하 개발협력위원회에서 중점국가들에 대한 개발협력전략을 수립한 바 있지만, 대부분의 경우 교육분야가 특화되어 나타나지 않는다. 중점협력 분야에 70% 이상의 재원을 투자하는 것이 원칙이라고 하지만 통상적으로 국제개발협력에서 교육협력이 차지하는 비중이 10% 내외라는 점을 고려할 때 중점협력 분야가 아니라고 해서 교육 분야가 배제되지는 않는다. 이에 따라 국가별 교육개발협력 방안이 구체화될 필요가 있다. 즉, 한국이 공여국의 입장과 여건을 고려하여 세운 여러 교육개발협력 모델을 해당 국가에 적용하는 과정에서 수원국의 입장을 반영하여 수정할 필요가 있으며, 구체적인 실천 로드맵은 해당 국가의 교육발전계획안에서 새롭게 수립되어야 한다. 이러한 한국형 교육개발협력방안의 현지화는 위에서 논의된 추진체제를 통해 이루어져야 한다.

3) 교육개발협력 추진을 위한 위원회 구축

현재 교육개발협력을 추진하는 기관은 무상원조의 대부분을 시행하는 KOICA와 유상원조를 담당하는 EDCF 그리고 교육부 등의 교육행정기관, 지방자치단체, 초·중·고·대학들이 있다. 국무총리 산하 개발협력위원회는 KOICA, EDCF 및 교육부에서 지원하는 교육관련 사업의 효율성을 위해 모니터링을 실시하고 있으나 그 밖의 기관에서 이루어지는 교육개발협력 사업에 대해서는 적절한 관리 시스템을 가지고 있지 못하다. 이는 개발협력위원회가 행정기관으로 여러 집행능력을 가진 기관이 아니라 위원회의 역할을 하는 기관으로 조직상의 제약으로 인해 각 분야별 위원회 혹은 사무국을 보유하고 있지 못한 데 기인한다.

또한 개발협력위원회의 가장 큰 역할이 기획 및 조정역할이라는 점을 고려할 때 각 분야에 대한 전문성은 해당 부처에 있기 때문에 이에 대한 자율권을 보장하고 있기 때문이다. 하지만, 교육 분야

사업의 경우 여러 기관이 사업을 진행하는 과정에서 중복되고 비효율적인 사업들이 많다. 예산 규모의 제약으로 인해 일회적이고 행사성 교육개발협력사업의 진행은 수원국으로서 한국의 개발협력에 대한 의지에 대해 불신할 수 있는 기회가 될 수 있다. 이러한 점을 고려할 때 교육 분야의 전문가로서 교육부가 교육개발협력의 추진체계를 모니터링하고 효과성을 높이기 위한 기능을 수행할 필요성이 있다. 이는 교육부내 교육개발협력위원회의 구축을 통해 효율적으로 시행될 수 있다.

특히, 2015년까지 확대가 예정된 ODA 재원이 더 이상 성장하지 못하는 시기가 오게 되면 국가적인 관심이 ODA 사업의 효과성에 놓일 수 있다. 2000년대 중반 이후 세계경제의 위기와 개발협력에 대한 피로도 증가로 인해 국제사회의 관심이 원조의 효과성에 있다는 점을 고려할 때 더욱 교육개발협력에 대한 효과성 논의와 책무성 확보 요구가 커질 수 있다. 더욱이 교육사업의 특징이 장기적이고 그 성과가 쉽게 측정되거나 드러나지 않는다는 점을 고려할 때 교육개발협력위원회를 통한 적절한 모니터링과 성과 평가 시스템의 활용은 꼭 필요한 일이다.

4) 중남미 권역기구와의 협력 구체화

한국의 개발협력사업 진행 과정에서 문제로 지적되는 것은 양자 간 원조에 치중한다는 사실이다. 국제기구를 통한 다자원조의 비중의 선진 공여국에 비해 낮다는 점은 문제로 지적된다. 교육개발협력 분야에서도 상당부분 양자 원조에 ODA 지원이 집중되어 있다. 이러한 현실에는 ODA를 둘러싼 정치외교적 요인의 영향을 받은 것일 수도 있고 양자원조를 통해 ODA의 효과성을 높일 수 있다는 자신감의 발로일 수 있다. 하지만, 중남미 지역의 경우 양자 간 원조를 통한 사업의 효과성이 항상 크다고 할 수는 없다. 이는 중남미 대부분의 국가들이 한국과의 연계성은 다소 떨어지고 한국의 해당국가에 대한 맥락적 지식이나 경험이 매우 부족하기 때문이다. 이러한 측면에서 중남미 권역기구와의 협력을 구체화할 필요가 있다. 본 연구를 진행하는 한국교육개발원의 경우 중남미의 교육과학문화 단체인 OEI와 MOU를 체결함으로써 협력채널을 구축하였다. OEI의 경우 한국평생교육진흥원과 경기도와도 MOU를 체결하고 실질적인 교육개발협력 사업을 진행하고 있다. 이러한 점을 고려할 때 구축된 협력채널을 활용하여 구체적인 협력사업을 실시할 필요가 있다. 예컨대, 교육부의 선도대학사업이나 KOICA의 교육개발협력사업 계획 시 중남미 권역기군인 OEI와의 협력을 통한 사업을 발주하고 시행하는 것이 효과적일 것이다.

또한 중남미 권역기구와의 협력은 한국의 교육개발협력이 국제사회의 개발협력 목표(MDGs나 EFA 등)에 대한 지원이 부족했다는 비판을 고려할 때 중남미 권역기구의 목표(OEI의 경우 “교육목표 2021: 우리가 원하는 독립 200주년 세대를 위한 교육”)를 달성하는 데 기여할 수 있도록 해야 할 것이다.

참고문헌

<국내문헌>

강경희(2003). 세계화 시대 라틴아메리카 독자적 통합주의 외교의 의미. 국제정치논총, 43(1), 385~409.

교육과학기술부(2011). 초등학교 교육과정. 교육과학기술부 고시 제 2011-361호[별책 2], p4.

구자억·설현수·안세근·윤종혁·이태주(2008). 선진국의 아시아개발도상국가와의 교육협력정책 및 사례분석 연구. 한국교육개발원.

국제개발협력위원회(2010). 국제개발협력 선진화 방안. 관계부처합동.

국제개발협력위원회(2012). 볼리비아 국별협력전략 2012-2015. 관계부처합동.

국제개발협력위원회(2013a). 콜롬비아 국가협력전략 2013-2015. 관계부처 합동.

국제개발협력위원회(2013b). 파라과이 국가협력전략 2013-2015. 관계부처 합동.

국제개발협력위원회(2013c). 페루 국가협력전략 2013-2015. 관계부처 합동.

국제개발협력위원회(2013d). Peer Review 권고사항 활용계획(안). 관계부처 합동.

권기수, 김원호, 권율, 김진오, 박수완(2008). 미주개발은행(IDB)을 활용한 대중남미 경제협력 확대방안. 대외경제정책연구원.

권기수, 김진오, 박미숙, 이주영, 이시은(2012). 중남미 개발수요와 한국의 분야별 ODA 추진방안. 대외경제정책연구원.

권기수(2013). 2012 라틴아메리카 사회지표. *2013 라틴아메리카-대통령 선거와 정세변화.* 서울대학교 라틴아메리카연구소.

김기현(2011). 라틴아메리카 경제 붐은 어디서 왔는가?. 2011 라틴아메리카 연보, pp.115~141.

김윤기(2013). 남미의 심장 파라과이, 초·중·고교 정규과목에 한국어 채택. 교육개발, 40(3).

김태완(2011). 우리나라 교육개발협력(ODA)의 과제와 전망. 제1차 교육개발협력(ODA) 정책포럼. 한국교육개발원.

문병기, 이혜연, 박세진(2013). 태평양동맹의 유망시장 페루, FTA 발표 2년 성과 확대 가능한가?. Trade Focus 12(46).

박구병(2013). 아메리카노와 라틴아메리카의 독립투쟁. 고려대학교 스페인·라틴아메리카연구소 학술대회 자료집, 3-11. 6월 1일. 서울: 고려대 LG-POSCO관 217호

박주형, 정성수(2011). 교육의 형평성에 기초한 칠레의 학교선택정책과 Voucher 체제 분석. 비교교육학회, 21(4), 107-129.

브라이언 W 블루엣·올린 M 블루엣(2010). 라틴아메리카와 카리브해:주제별 분석과 지역적 접근. 김희순·강문근·김형주 역. 서울: 까치.

안태환(2013). CELAC: 탈식민적 라틴아메리카 통합운동. 이베로아메리카연구. 24(2), 65-97.

윤종혁(2012). 2012 제5차 APEC교육장관회의 개최를 통한 한국교육의 국제협력 발전방안. 한국교육개발원.

윤종혁, 장혜승, 허주, 김진희, 김새봄, 유성상, 김재욱(2012a) 한국의 교육ODA 실천전략 연구. 한국교육개발원.

윤종혁, 이석희, 박재윤, 장혜승, 이찬희, 허주, 유성상, 곽재성, 김재욱 (2012b). 중점협력국가별 교육과학기술협력방안 마련. 한국교육개발원.

윤종혁(2013). 중남미 다문화 사회의 기초교육 개혁 과제. 월간 제주교육, 99, 제주시: 제주특별자치도교육청.

이석희, 이찬희, 윤종혁, 정광희, 유성상, 신효숙, 정기오 외(2007). 아시아 개발도상국가와의 교육협력에 관한 연구(I): 아시아 개발도상국가의 교육실태 분석. 한국교육개발원.

이석희, 이찬희, 신효숙, 이성준, 이준식, 정미경(2008). 아시아 개발도상국가의 교육협력 수요분석 연구. 한국교육개발원.

이석희, 이찬희, 신효숙, 박영진, 이성준, 이요한, 정미경(2009). 아시아 개발도상국가와의 중장기-국가별 교육협력 방안연구. 한국교육개발원.

이석희, 이찬희, 윤종혁, 장혜승, 유성상, 김기국, 김선태(2010). 아프리카 개발도상국가와의 교육, 과학기술협력에 관한 연구(I): 쟁점 및 정책과제. 한국교육개발원.

이석희, 윤종혁, 장혜승, 박재윤, 이찬희, 김재욱, 김철희 외(2011). 아프리카 개발도상국가와의 교육과학기술협력에 관한 연구(II): 중장기 국가별-권역별 협력방안(총괄보고서). 한국교육개발원.

이석희, 윤종혁, 허주, 김진희, 박재윤, 민철구, 박영일 외(2012). 아프리카 개발도상국가와의 교육・과학기술협력에 관한 연구(III): 개발협력사업의 모듈화. 한국교육개발원.

이찬희(2008). 한국형 교육개발협력 모델 구축 연구. 한국교육개발원.

이찬희(2009). 한국형 교육개발협력 추진전략 연구. 한국교육개발원.

이현주(2008). 한국의 대 중남미 무상원조방안 연구. 한국국제협력단.

장명수(2013). 한국의 대 중남미 외교정책. 고려대학교 스페인·라틴아메리카연구소 학술대회 자료집, 63-70. 6월 1일. 서울: 고려대 LG-POSCO관 217호.

정상희(2012). 라틴아메리카 사회정책에 함의된 시사점과 국별협력전략 지원방안: 빈곤과 불평등 극복방안을 중심으로. 국제개발협력, 2012-3, 107-130.

잰 니퍼스 블랙 편저(2012). 라틴 아메리카 문제와 전망. 중남미지역원 번역팀 역. 서울: 이담.

파라과이 교육위원회 보고서(2013). MEC & IOE.(심층면담자료)

피터.H.스미스(2010). 라틴아메리카 미국 세계. 이성형, 홍욱헌 역. 서울: 까치사.

<해외문헌 - 영어자료>

Alvarez, E.H.(1995). Economic Development, Restructuring, the illicit drug sector in Bolivia and Peru: Current Policies. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 73(3), 131-132.

Barrera, F. & Ibaiiez, A.(2004). *Does Violence Reduce Investment in Education?: A Theoretical and Empirical Approach. Documento CEDE(Centro de Estudios sobre Desarrollo Economico)*. Bogota, D.C.: Universidad de los Andes Facultad de Economia CEDE.

Carlos Malpica(1980). Education and the community in the Peruvian educational reform, *Journal International Review of Education*, 26(3).

Coutreras, Manuel E. & Maria Luisa Talavera Simoni(2003). The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-scale Education Reform. World Bank.

Daude, C.(2010). Education policies for upward social mobility in Latin America. *Policy insights*, 92.

ECLAC & ACCI(2012). South-South Cooperation in Latin America and the Caribbean.

ECLAC(2012). *Middle-income countries: A structural-gap approach.* Santiago: UN Publication.

Education Policy and Data Center(2007). What Does History Teach Us in Achieving UPE and UPC for Education for All 2015?(Policy Brief). Spring 2007. Education Policy and Data Center.

Education Policy and Data Center(2007). Educational Inequality within Countries(Policy Brief). Spring 2007. Education Policy and Data Center.

Education Policy and Data Center(2009). Global Educational Trends (1975-2025). Education Policy and Data Center.

Education Policy and Data Center(2013). Bolivia National Education Profile. Education Policy and Data Center.

Faquet, Jean-Paul & Fabio Sanchez(2008), Decentralization's Effects on Educational Outcomes in Bolivia and Colombia, *World Development.* 37(7), 1294-1316.

Ferrer, G.(2006). *Educational assessment systems in latin America: Current practice and future challenges.* Washington, DC: PREAL.

Ganimian, A, J.(2009). How much are latin American children learning: Highlights from the second regional student achievement test(SERCE). New York: PREAL.

Gigler, Bjorn-Soren(2009). Poverty, Inequality and Human Development of Indigenous Peoples in Bolivia. Center for Latin American Studies. Georgetown University.

Government of Japan(2009). Country Assistance Program for Bolivia. April 2009. Government of Japan

Green, Carie & Burnett Whiteplume(2012). Evolving Policies and Practices of Indigenous Education in Bolivia. *Journal of Multiculturalism in Education.* Vol. 8.

Hanushek & Woessmann(2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature.* 46(3), 607-668.

Hanushek & Woessmann(2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of development economics*. 99, 497-512.

Hartl, Maria(2009). Technical and vocational education and training(TVET) and skills development for poverty reduction-do rural women benefit? FAO-IFAD-ILO Workshop. 31 March-2 April, 2009. Italy.

Inter-American Development Bank(2011). The Bank's Country Strategy with Bolivia 2011-2015. Washington D.C.: IDB.

Inter-American Development Bank(2012). The Bank's Country Strategy with Guatemala 2012-2016. Washington D.C.: IDB.

Jaime A. Garron Bozo(2012). Partner Country Perspective Case: Bolivia. Workshop on Lessons Learned from the conduct of the Evaluation of the Paris Declaration. 6-7 Feburary. Paris.

Kay, B. H.(1996). ‘Fujipopulism' and the liberal state in Peru, 1990-1995. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs.* 38(4), 65.

L’Homme, C. & Henriquez, C.J. (2010). *Education, youth and development*. Documented prepared for the World Youth Conference 2010.

Londoño(1996). Poverty, Inequality and Human Capital Development in Latin American, 1950-2025. World Bank Latin American Studies, 2. Washington D.C.

McEwan, P.J. & Trowbridge(2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development.* 7(1), 61-76.

McKenzie, P., Horne, R., Dowling, A. & Beavis, A.(2008). Harnessing Educational Cooperation in the EAS for Regional Competitiveness and community Building. June 2008. ACER.

OECD(2010). Education, social mobility and the middle sectors' in *Latin American Economic Outlook 2011: How middle-class is latin America?*. Paris: OECD Publishing.

OECD(2011). Spain: Peer Review 2011. Paris: OECD.

OECD/ECLAC(2012). *Reforming education systems. Latin American economic Outlook 2012: Transforming the state for development.* Santiago: OECD Publishing.

OECD(2013). *Education at a Glance 2013 – OECD Indicators.* Santiago: OECD Publishing.

Psacharopoulos, G.(1995). Using evaluation indicators to track the performance of education programs. *New Directions for Evaluation.* 67(Fall), 93-104.

Rafael Loayza Bueno & Ajoy Datta(2011). The Politics of Evo Morales' Rise to Power in Bolivia: The role of social movements and think tanks. London: ODI.

Reid, Julie A.(2011). Multiculturalism and Representations of Indigenousness in Bolivian Educational Reform. *Asian Journal of Latin American Studies.* 24(1), 83-110.

Seelke, C.R.(2007). Overview of educational issues and programs in Latin America. Members and Committees of Congress. 19 December, 2007.

Strauss, Jesse Adam Shidlovski(2010). Decolonizing Bolivia Education: A Critical Look at the Plurinational State's Vision. Master thesis. University of Amsterdam.

UN(2010). *Millennium Development Goals: Achieving the millennium development coals with equality in Latin america and the caribbean: Progress and challenges.* Santiago: UN.

UNDP(2009). *Assessment of Development Results: Guatemala - Evaluation of UNDP Contribution.* New York: UNDP

UNDP(2010). *The Millennium Development Goals Report.* New York: UN.

UNDP(2013). *Human Development Report 2013*. New York: UNDP.

UNESCO Santiago(1980). Blueprint: The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean.

UNESCO(2008). *EFA Global Monitoring Report: Overcoming Inequality, Why Governance matters.* Paris: UNESCO.

UNESCO(2010). *How do violent conflicts affect school enrolment? Analysis of sub-national evidence from 19 countries.* Paris: UNESCO.

UNESCO(2010). *The quantitative impact of conflict on education*. Paris: UNESCO.

UNESCO(2010). *World Data on Education 2010/11*. Paris: UNESCO.

UNESCO(2012). *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills*. 306-391. Paris: UNESCO.

UNESCO(2013). UIS Statistics in Brief: Education Profile—Bolivia. Paris: UNESCO.

UNICEF(2008). Status of Indigenous Girls in Guatemala. United Nations Children's Fund. Guatemala City: UNICEF.

USAID(2009). *Increasing Education Access, Quality, and Equity in Guatemala: Latin American and Caribbean Education Profiles 1999-2004*. Washington D.C.: USAID.

USAID(2012). Guatemala country development cooperation strategy: 2012-2016. Washington D.C.: USAID.

USAID/Peru(2012). USAID/Peru Country Development Cooperation strategy 2012-2016. Lima: USAID/Peru.

Vegas & Petrow(2008). *Raising student learning in Latin America: The challenge for the 21st century*. Washington, D.C.: World Bank publications.

World Bank(1993). Bolivia Education Sector: A Proposed Strategy for Sector Development & International Assistance. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2003). The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform. *Country Studies Education Reform and Management Publication Series*. II(2).

World Bank(2003). Tertiary Education in Colombia: Paving the way for Reform. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2006). Basic Education in Bolivia: Challenges for 2006-2010. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2008). Colombia the quality of education in Colombia: An analysis and options for a policy agenda. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2009). Country Partnership Strategy for the Republic of Paraguay for the Period FY2009-2013. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2011). Country Partnership Strategy for the Republic of Colombia for the Period FY2012-2016. Washington D.C.: World Bank.

World Bank(2011). Country Partnership Strategy for the Plurinational State of Bolivia for the Period FY2012-2015. Washington D.C.: World Bank.

<해외문헌- 스페인어자료>

AECID(2012). *Memoria 2012:* Agencia Espenola de cooperacion internacional para el desarrollo en el Peru. Madrid, Spain: AECID.

CEPlAN(Centro Nacional de Planeamiento Estrategico)(2010). *Bicentenary plan: Peru in 2021*. Lima: CEPlAN.

CEPLAN(2011). *Plan Bicentenario: El Peru hacia el 2021*. Centro Naciocal de Planeamiento Estrategico. Lima: CEPlAN.

DICADE and DIGEBI(2007). *Curriculum nacional base primer grado.* Ministerio de Educación. Guatemala City, Guatemala.

DIGEBI(2009). *Modelo educativo bilingue e intercultural.* Ministerio de Educación. Guatemala City, Guatemala.

DNP(2011). *Plan nacional de desarrollo 2010-2014 : prosperidad para todos.* Departamento Nacional de Planeacion. Bogota, Colombia.

Ernesto Yáñez, Ronald Rojas and Diego Silva (2011). *The Juancito Pinto conditional cash transfer program in Bolivia : Analyzing the impact on primary education.* Policy Brief May 2011.

Juan Luis Londono(1996). *Poverty, inequality, and human capital development in Latin America, 1950-2025.* Washington D.C., USA: The World Bank.

MINEDUC(2008). *Políticas educativas 2008-2012.* Ministerio de Educación. Guatemala City, Guatemala.

MINEDUC(2012a). *Plan de implementación estrategica de educación 2012-2016.* Ministerio de Educación. Guatemala City, Guatemala.

MINEDUC(2012b). *Plan operativo anual 2013.* Ministerio de Educación. Guatemala City, Guatemala.

Ministerio de Educación Nacional(2008). *Plan sectorial revolucion educativa: 2006-2010.* Bogota, Colombia.

OEI(2006). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Guatemala.* Organización de Estados Iberoamericanos. Guatemala City, Guatemala.

OEI Paraguay(2011). *The Ibero American States Organization*. Asuncion, Paraguay.

OEI España(2013). *Proyectos de Cooperación y Gestión en ejecución en 2013.* Madrid, Spain.

PNDE(2012). *Plan Nacional Decenal de Educacidn PNDE 2006-2016: COMPENDIO GENERAL.* Bogota, Colombia: PNDE.

SEGEPAN(2010). *Tercer Informe. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de la República de Guatemala.* Guatemala City, Guatemala: SEGEPAN.

SENATI(2013). *Catalogo 2013 Programas de Formacion y Capacitacion Profesional.* Lima, Peru: SENATI.

Sánchez, F. & Diaz, A.(2005). *Los efectos del conflict armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002.* Documento CEDE(Centro de Estudios sobre Desarrollo Economico) 2005, 58. Bogota, D.C.: Universidad de los Andes Facultad de Economia CEDE.

[인터넷자료]

과테말라 교육부(n.d.). *Ministerio de Educacion.* http://www.mineduc.gob.gt에서 2013.9.23. 인출.

과테말라 교육부 다문화 및 이중언어교육국(n.d.). *Direccion General de Education Bilingue intercultural.* http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/에서 2013.10.16. 인출 .

과테말라 교육부 통계사이트. http://estadistica.mineduc.gob.gt/에서 2013.8.14., 2013.9.23. 인출.

과테말라 통계청. http://www.ine.gob.gt/np/에서 2013.9.23. 인출.

네이버. http://www.naver.com/search에서 2013.12.04. 인출.

내셔널지오그래픽(n.d.). *Travel.* http://travel.nationalgeographic.com/에서 2013.10.30. 인출.

미주개발은행(n.d.). *Project. http://www.iadb.org/en/projects/search-project-documents, 1302.html에서* 2013. 8.19. 인출.

브리태니카 백과사전(2013). 라틴아메리카. http://preview.britannica.co.kr/bol/topic.asp?article_id=b05r3830b에서 2013.7.1. 인출.

산카를로스 대학 홈페이지(n.d.) http://www.usac.edu.gt/eindex.php에서 2013.06.26. 인출.

신흥지역정보 중남미(n.d.). *DB센터 통계. http://www.emerics.org/lac/db_center/statistics.do*에서 2013.8.13. 인출.

외교부(n.d.). http://www.mofa.go.kr에서 2013.06.07. 인출

외교부(n.d.). *주 볼리비아 대한민국 대사관. http://bol.mofa.go.kr/korean/am/bol/main/* index.jsp에서 2013.09.06. 인출.

외교부(n.d.). *주 페루 대한민국 대사관. http://per.mofa.go.kr/korean/am/per/policy/overview/index.jsp에서 2013.10.22. 인출.*

외교부(n.d.). *주 콜롬비아 대한민국 대사관. http://col.mofa.go.kr/korean/am/col/imformation/education/index.jsp 에서 2012.01.03. 인출.*

외교부(n.d.). *주 콜롬비아 대한민국 대사관 콜롬비아 교육제도 http://col.mofa.go.kr/korean/am/col/information/education/index.jsp 에서 2013.10.01. 인출.*

한국국제협력단 통계사이트(2013). *한국국제협력단실적통계.* http://stat.koica.go.kr/에서 2013.8.16. 인출.

한국무역협회(n.d.). http://www.kita.org에서 2013.8.20. 인출.

한국수출입은행 대외경제협력기금(EDCF)(n.d.). ODA 통계. http://www.edcfkorea.go.kr/ edcf/info/oda/system.jsp 에서 2013. 8. 16.인출.

한국수출입은행 해외경제연구소(n.d.). *국가신용도 평가리포트* http://keri.koreaexim.go.kr/에서 2013. 8.16. 인출.

한국정보화진흥원(n.d.). 중남미 지역국가 국가정보화 현황. http://www.egovexport.or.kr/country/southamerica/southamerica_1.jsp?cd=44) (검색일 2013년 10월 16일)

AS/COA(2012). Teachers in Guatemala Protest Education Policy Reforms. http://www.as-coa.org/articles/teachers-guatemala-protest-education-policy-reforms에서 2013.9.20. 인출

BU Viewswire(2012). *Bolivia: 5-year forecast.* http://viewswire.eiu.com에서 2013. 8. 10. 인출:

CIA(2013). *The World Factbook 2013-14.* Washington, DC: Central Intelligence Agency. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html에서 2013.9.13. 인출

ECLAC(2012). Statistical yearbook for Latin America and the Caribbean. http://interwp.cepal.org/anuario_estadistico/anuario_2012/en/contents_en.asp 에서 2013.8.13. 인출

Education Data and Policy Center(n.d.). http://www.edpc.com에서 2013.10.01. 인출

ElPeriodico(2011). http://www.elperiodico.com.gt/es/20110403/domingo/193538/에서 2013.9.23. 인출

EPDC(2013). BOLIVIA National Education Profile. http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Bolivia_NEP_2013.pdf에서 2013.09.16. 인출

GRUPO DE DONANTES G13(n.d.). http://www.g13.org.gt/에서 2013.9.5. 인출

IHS Global Insight(2012). *GLOBAL INSIGHT'S LATIN AMERICA AND CARIBBEAN OVERVIEW.* http://www.ihs.com에서 2013. 8. 10.

Instituto Nacional de Estadistica e Informatica(INEI)(n.d.). http://www.inei.gob.pe/estadisticas/i ndice-tematico/sociales/에서 2013.10.2. 인출.

Mercatrade(2012). *Bolivia Economic data: a commodity based economy but a lack of foreign investments.* http://www.mercatrade.com/blog/bolivia-economic-data-a-commodity-based-

economy-but-a-lack-of-foreign-investments에서 2013.10.01. 인출

Ministerio de Educacion(n.d.). *Organigrama Estructural Hasta el segundo nivel organizacional.* http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/organigrama2012a_
20121025.pdf을 참고하여 재구성. 검색일 2013.10.10.

Ministerio de Educacion y Cultura(n.d.). *Organigrama. http://www.mec.gov.py/*
cms/entradas/14855에서 2013.10.24. 인출

Ministry of Foreign Affairs of Japan(n.d.). ODA Data. http://www.mofa.go.jp/policy/
oda/ data/pdfs/bolivia.pdf에서 2013.10.1. 인출

Ministry of Foreign Affairs of Japan(2011). C*ountry Assistance Evaluation of Bolivia : Summary.* http://www.mofa.go.jp/policy/oda/evaluation/FY2010/text-pdf/bolivia.pdf에서 2013.09.23. 인출

ODA Korea. *한국의 ODA 지원현황.* http://www.odakorea.go.kr/index.jsp에서 2013.8.13. 인출

OECD(n.d.). *OECD CRS 확정통계 2011.* http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=33364에서 2013.8.16. 인출

OECD(n.d.). OECD Aid statistics. http://www.oecd.org/dac/stats/education.htm에서 2013.10.01. 검색

OECD(2010). *PISA 2009 database: Table V.2.1.* http://dx.doi.org/10.1787/888932522816에서 2013.10.01. 인출

Prensa Libre (2013). Mineduc busca mejorar calidad. http://www.prensalibre.com/noticias/ politica/ Mineduc-busca-mejorar-calidad_
0_937706283.html에서 2013.9.22. 인출

Prensa Libre(2013). En el camino del saber.http://www.prensalibre.com/noticias/ comunitario/camino-saber_0_944305611.html에서 2013.9.23. 인출

PRI(2012). *Bolivian President's School Reforms Facing Resistence.* pri.org/stories/2012-01-04/bolivian-presidents-school-reforms-facing-resistence에서 2013.10.01. 인출

UN(2013). *Millennium Development Goals Indicators.* http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Default.aspx에서 2013.8.14. 인출

UN(2013). Millennium Development Goals: 2013 Progress Chart. http://www.un.org/millenniumgoals/ pdf/report-2013/2013_progress_english.pdf에서 2013.08.25. 인출

UNDP(2010). MDG Report Observatory for Bolivia 2010. http://www.regionalcentrelac-undp.org/ images/stories/POVERTY/boliviamdgol.pdf에서 2013.10.01. 인출

UNESCO IBE(n.d.). World Data on Education. http://www.ibe.unesco.org/en/services/ online-materials/ world-data-on-education.html에서 2013.1.28. 인출

UNESCO Institute for Statistics(2012). LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (8 COUNTRIES) AND OECD: PUBLIC AND PRIVATE SPENDING ON EDUCATION AS A PERCENTAGE OF GDP, 2008 OR LAST AVAILABLE YEAR. http://dx.doi.org/10.1787/888932522911에서 2013.9.30. 인출

UNESCO. www.ibe.unesco.org , 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 6월 14일 인출.

UNESCO. www.ibe.unesco.org , 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 10일 인출.

UNESCO. www.ibe.unesco.org , 국별 교육현황보고서-콜롬비아(스페인어판), 2013년 10월 24일 인출.

UNECSO. www.ibe.unesco.org , 국별 교육현황보고서-페루(스페인어판), 2013년 10월 24일 인출.

UNESCO. www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf, 2013년 12월 7일 인출.

UNICEF(2011). Unicef Annual Report for Paraguay. http://www.unicef.org/about/ annualreport/files/ Paraguay_COAR_2010.pdf에서 2013.10.1. 인출

University of San Carlos(n.d.). http://www.usac.edu.gt/eindex.php에서 2013.9.20. 인출

USAID(n.d.). *Colombia. http://www.usaid.gov/where-we-work/latin-american-and-caribbean/colombia*에서 2013.5.26. 인출

USAID(n.d.). AFRO-COLOMBIAN LEADERSHIP AND SCHOLARSHIP PROGRAM. http://map.usaid.gov/ ProjectDetail?id=a0cd0000002IplAAAS에서 2013.5.26. 인출

USAID(2013). As of May 2013, USAID has ended its programs in Bolivia. http://www.usaid.gov/where-we-work/latin-american-and-caribbean/bolivia에서 2013.10.01. 인출

World Bank(n.d.). *Colombia Rural Education Project (APL Phase II).http://www.worldbank.org/projects/*P082908/colombia-rural-education-project-apl-phase-ii?lang=en에서 2013.5.30. 인출

World Bank(n.d.). *Country.* http://www.worldbank.org/en/country에서2013. 8. 19. 인출

World Bank(n.d.). *Data.* http://data.worldbank.org/indicator/에서 2013.8.13. 인출

World Bank(n.d.). Projects. EDUCATION QUALITY AND SECONDARY EDUCATION. http://www.worldbank.org/projects/P089898/education-quality-secondary-education?lang=en에서 2013.10.01. 인출

World Bank(n.d.). World Development Indicators 2011. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators에서 2013.10.05. 인출

Yáñez, Ernesto, Ronald Rojas & Diego Silva(2011). *The Juancito Pinto conditional cash transfer program in Bolivia : Analyzing the impact on primary education.* Focal Policy Brief. http://offnews.info/downloads/FocalJuancitoPinto.pdf에서 2013.10.1. 인출

Abstract

Research on Cooperation and Development of Education between Korea and Developing Countries(Ⅰ) : Latin America and the Caribbean

YOON, Jong-Hyeok

Republic of Korea (hereinafter Korea) has been implementing various educational development cooperation projects and programmes since it joined OECD DAC(Organisation for Economic Co-operation and Development Assistance Committee) in January, 2010. Also, Korea has been taken an active role in the world by holding the G20 Summit in November, 2010; the OECD DAC High-level Meeting in Seoul in 2011; and the Busan High Level Forum on Aid Effectiveness in Busan. As Korea's reputation increases, it has been pointed out that importance of the effective model of educational development cooperation based upon the needs of the recipient countries and regions. Particularly, Latin America and the Caribbean region has been received insufficient attention from the traditional donor countries since income level of the region is relatively higher than other developing countries or the least developed countries.

However, the needs for educational development coopeartion in the region have been high since Latin America and the Caribbean has been experiencing considerable economic, racial, educational and regional disparity issues. More specifically, the issues of high drop-out rates, low educational achievement and the quality of education have been serious problems. Therefore, this three-year research aims to analyze the demand for educational development cooperation in the region and establish implementation strategies and development plan.

In the initial year, this research strives to diagnose the current educational status and analyze policies for educational development cooperation. In the second year, it would focus on establishing educational development cooperation strategies between the Republic of Korea and Latin America and the Caribbean. Finally in the last year, it would conduct feasibility analysis in terms of educational cooperation and consultation.

This year, the research discovered the demand for educational development cooperation through analyzing the current educational status in Latin America and the Caribbean region. The target countries are Guatemala, Bolivia, Colombia, Paraguay, and Peru. This research carried out in-depth study of the targeted countries through comparative research method based upon major educational indicators as well as the regional study for the comprehensive understanding about the region.

부 록

1. 현지조사 피면담자 목록
2. KEDI-OEI MOU
3. 중남미 공무국외여행 설문내용

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

부 록

1 현지조사 피면담자 목록

국가	이름	소속	직위
과테말라	추연곤	주과테말라대사관	대사
	강용구	주과테말라대사관	Consejero(Counselor)
	황광호	주과테말라대사관	Primero Secretario(제1비서관)
	김영렬	KOICA	소장
	이종갑	KOICA	자문관
	이유리	KOICA	직원
	Licda. Gabriela Maldonado	KOICA	WFA전문가 프로그램 코디네이터
	Evelyn de Segura	Ministry of Education	Viceministra Technica de Educacion
	Licenciado Carlos Alfonso Lopez Alonzo	Ministry of Education	Hefe del Nivel Medio, Ciclo Basico
	Licenciada Ana Patricia Rubio Alvarado	Ministry of Education	ExtraSchoolorNonFormalEducationDirector
	Licenciada. Evelyn Ortiz de Rodriguez	Ministry of Education	Directora de la Direccion General de Gestion de Calidad Educativa
	Licenciada Wendy Melina Rodríguez Alvarado	Ministry of Education	General Direction of Extra School/Non Formal Education// Deputy Director of Training, Research and Projects
	Licenciada Carmen Eugenia Oliva	Ministry of Education	National and International Cooperation Director
	Delfo Cetino Marroquin	Ministry of Education	Jefe(boss) del nivel Medio DIGECADE
	Julio Cesar Orellana	Ministry of Education	Subdirector de Estddisticas e Indicadoses Educativos
	Margarita Elizabeth Lopez de la Cruz	Guazapan, Santa Rosa	C.T.A(Coordinadora Tecnica Administrativa)
	Ingrid Gonzalez	Direcion Deptal Educacion, Santa Rosa	Director

국가	이름	소속	직위
	Jose Alberto Lopez Perez	Guazapan, Santa Rosa	Supervisor Educativo(장학사)
	Erik Randolfo Esquite	Direcion Deptal Educacion, Santa Rosa	C.T.A(Coordinadora Tecnica Administrativa)
	Jorge Orlando Esquite Hernandez	Escuela Offical Rural Mixta Pedro Isaac Crespo Perez	교장
	Delmy Bocanegra	Escuela offical Urbana para Ninas	교장
	Mario Rodriguez	University of San Carlos (USAC)	Jefe(Boss)
	MarleneGrajeda	OEI	Director
	Maria Engenia de Moraga	OEI	Specialist
	Marta Lidia	OEI	Specialist
	Luis Enrique Lopez	GIZ	Director
	Samuel Kim	GIZ	Young Professional Program
	Licda. Satsuki KAWASUMI	JICA	Advisor
	Sr. Theresa Han	Villa de las ninas/ Hermanos de Mary	
	Sr. Azueena Gaviloa	Sisters of Mary	local superior
	최젬마	마리아 수녀회 Escuela Villa de las Ninas	
	Ricardo Mendez Vela	Intecap	Jefe(Boss)
	Dora Elvira Martinez Arredondo	Intecap	Consultor II
	왕승희	Good Neighbors Guatemala	사무장
볼리비아	전영욱	주볼리비아한국대사관	특명전권대사
	최준호	주 볼리비아 한국대사관	참사관
	정종혁	KOICA 볼리비아사무소	소장
	Hector Ramirez Santiesteban	부통령실	국무조정실장
	Benecio Quispe Gutierrez	교육부고등교육부	차관
	Ignacio Villca OPI	교육부	초등교육국 국장
	Ramiro Cuentas	교육부	중등교육국 국장
	Cecilia Salazar de la Torre	UMSA – CIDE	대학원장
	Susana Bejarano Auad	OEI 볼리비아사무소	대표
	Katrina Johansson Mekoulou	UNICEF 볼리비아사무소	대표
	V. Beatrix Perez Sandoval	Campaign for the Right to Education	사무총장
	Pelagio Pati	UNIBOL 대학교	총장
파라과이	주파라과이대사관	박동원	대사
	KOICA파라과이사무소	김우형	소장

국가	이름	소속	직위
	주파라과이한국교육원	김대관	원장
	Paraguay Foreign Ministry	Antonio Rivas Palacios	차관
	Ministry of Planning	Richard Kent	장관
	Alexandra Bogarín	Viceministerio de Educación para el Desarrollo Educativo	Viceministra
	Dra. Hermelinda Alvarenga de Ortega	Viceministerio de Educación Superior	Viceministra
	Lic. Velinda Paredes	Viceministerio de Educación Superior – Centro de Investigación e Innovación Educativa	Directora
	Lic. Mirna Vera	Dirección General de Planificación Educativa	Directora General
	Lic. Nancy Oilda Benítez	Dirección General de Curriculum, Evaluación Orientación	Directora General
	Lic. Héctor Valdez	Instituto Superior de Educación – ISE	Director
	Lic. Mary Garay	Dirección General de Administración y Finanzas	Directora General
	Lic. Víctor Mereles	Dirección de Presupuesto	Director
	José Félix Fernández Estigarribia	Ministerio de Relaciones Exteriores (Relaciones Internacionales)	Ministro
	Richard William Kent Ferreira	Secretaría Técnica de Planificación (STP)	Ministro
	Dr. Horacio Galeano Perrone	Ministerio de Educación y Cultura Presidente del Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Ministro
	Miembros CONEC	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	CONEC
	Padre Jesús Montero Tirado	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Melquiades Alonso	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Ramiro Domínguez	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Luis Fernando Ramírez	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro

국가	이름	소속	직위
	María Teresa Ferreira	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Gerardo Fogel	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Aida Torres de Romero	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Julio Cesar Frutos	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Gonzalo Quintana	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Margarita Miro Ibars	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Juan Díaz Bordenave	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Luis Alfonso Resck	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Mirta Armoa	Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)	Miembro
	Luis Scasso	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	Representante
	Sr. Masami Yamamori	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Representante Interino
	Sr. Ernesto Martínez	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Especialista en Educación
	Víctor Varela	Juntos por la Educación	Presidente
	Julia Rodríguez Alcalá	Equipo de Transición	Coordinadora
페루	Liliana Elizabeth Villanueva Rodriguez de Alvarado	페루 교육부	고등기술교육국장
	Lucas Sempe	페루 교육부	기초교육과장
	Nicolas Ibanez	페루 교육부	고등기술교육과장
	Dayaba Terribes Alvarez	페루 교육부	기초교육기자재과장
	Rocio Csais Sess	페루 교육부	국제협력국장
	Marcos Saul Tupayachi Cardenas	리마 교육청	교육감
	Gina Boggio Rodriquez	리마 교육청	국제협력국장
	Mr Marco Antonio Arriaga la Rosa	리마 교육청	제3교육구청장
	Mr. Eco Carlos Hernandez Mendocilla	SENATI	직업교육국장
	Mr. Ing. Claudio Munoz France	SENATI	전문역
	Martín Benavides Abanto	GRADE	소장
	Mr Jose A. Hernandez de Toro	OEI	소장

국가	이름	소속	직위
	Mag.German Comina Bellido	CTIC(UNI)	센터소장
	Pilar Cardo Franco		사무총장
	Gustavo KATO	세종학당	국장
	박희권	한국대사관	대사
	이서원		서기관
	송창훈	KOICA	소장
	강황욱		부소장
	이혜원		직원
파나마	Álvaro Marchesi,	OEI	Secretary General
	조병립	주파나마대한민국대사관	대사
	강경랑	주파나마대한민국대사관	영사
	Marlene Gradeja De Paz	OEI Guatemala	Director
	Ivana De siqueira	OEI Brazil	Dirctor
	Jose A. Hernandez de Toro	OEI peru	Director
	Angel Martin Peccis	OEI Colombia	Director
	Susana Bejarano Auad	OEI Bolivia	Director
	Paul Bode	Child Fund	Regional director (America)
	Rosa Blanco	OEI Chile	Director
	Jorge Mendez-Rheineck	Christian Children’s fund	Director de pais

2 KEDI-OEI MOU

MEMORANDUM OF UNDERSTANDING
BETWEEN THE KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE
AND
THE ORGANIZATION OF IBERO-AMERICAN STATES FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE

Preamble

The Korean Educational Development Institute (hereinafter referred to as "KEDI") is a leading institute in educational policy research and planning, guiding the national agenda in formulating a unique education system contributing to Korea's dynamic growth. KEDI focuses on strengthening educational frameworks, enhancing the quality of education, and fostering national talent.

The Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (hereinafter referred to as "OEI") is an international governmental organization that fosters cooperation among Ibero-American countries in the fields of education, science, technology and culture within the context of integral development, democracy and regional integration.

KEDI and OEI agree to establish cooperative relationship for educational development and research activities at the national, regional and international level. This document sets out general principles for mutual cooperation in the field of education and carries out cooperative activities on the basis of reciprocity and mutual benefit.

KEDI and OEI (the parties) have reached the following understanding:

1. Purpose and Principles

1.1. The purpose of this memorandum of understanding (hereinafter referred to as the "MOU") intends to promote mutual understanding and to strengthen strategic arrangements which aim to produce benefits for both Parties.

1.2. The Parties will endeavor within the framework of applicable laws and regulations of the respective countries and not intend to create any legally binding rights or obligation. And the Parties will make every effort to promote favorable conditions for fulfillment of this cooperation.

2. Scope of Cooperation

Based upon the common areas of interest, cooperation between KEDI and OEI will be established, maintained or extended in the followings:

2.1. Share knowledge, information, and technical expertise on the various aspects of education, human resources development and related concerns;

2.2. Jointly formulate and undertake research-, seminar-, and training-based educational development programs;

2.3. Collaborate on the identification, implementation and execution of common projects;

2.4. Coordinate efforts towards mobilizing resources, technical support, and other forms of assistance from bilateral, multilateral and international financing institutions, and other third party donors, in undertaking projects and activities identified;

2.5. Develop a program of cooperation to be undertaken within the framework of this MOU which shall include, but not be limited to, provision of assistance, expertise, conduct of short-term training courses, training and research fellowship, provision of documents and information, technical services and other related activities.

2.6. Within the framework of this MOU, initiate projects as mutually agreed upon by both Parties through an exchange of notes covering the specific obligations and activities, timeframe and resources committed therefore;

2.7. Jointly review and assess the effectiveness and impact of such activities and projects and mutually carry out interventions and measures to ensure sustainability of the results.

3. Conditions

3.1. The Parties shall guarantee an adequate and effective protection of the intellectual property that arises from the activities or projects that are drawn up and conducted within the framework of this MOU in accordance with its binding rules and conventions.

3.2. Both Parties shall be considered to be the authors of the results, reports and knowledge generated within the framework of this MOU.

3.3. The Parties will consult together upon request of either party regarding any matter relating to the terms of this MOU and will endeavor jointly in a spirit of cooperation and mutual trust to resolve any difficulties or misunderstandings which may arise.

3.4. Expenses involved in the implementation of activities outlined in this MOU will be negotiated by both Parties on a case-by-case basis.

4. Entry into Effect and Termination

This MOU will come into effect on the date of signature upon the execution by both Parties. Either party may cancel this MOU by providing the other party with three months' notice of discontinuance. This MOU may be rescinded by mutual agreement in writing of both parties.

5. Agreement

IN WITNESS WHEREOF, all pages of this MOU singed in duplicate by the Parties in the city of Panama, on this ___th day of September, 2013 in English language with two copies of equal authenticity.

Signed for and on behalf of
THE KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE
by its duly authorized officer on

Dr. Sun-Geun Baek
President

Signed for and on behalf of
THE ORGANIZATION OF IBERO-AMERICAN STATES FOR EDUCATION, SCIENCE, AND CULTURE
by its duly authorized officer on

Alvaro Marchesi

Alvaro Marchesi Ullastres
Secretary General

3 중남미 공무국외여행 설문내용

Questionnaire

I. Education

I-1. Current Status of Education

- Education plan (Education Development Strategy/Policy/Target)
- The most significant education reform (2000-present)
- Implementation (Organization/Budget/Education System)

I-2. Problems and Difficulties

- The most urgent issues and agendas in education sector

■ **Describe problems and difficulties**

II. Education ODA

II-1. Current Status of Education

[Country Ownership] Education ODA plan (Education ODA Development Strategy/Policy/Target)
[Alignment] Share of education ODA flows (Volume)
[Alignment] Major Donor country/organization
[Alignment] Number of parallel PIUs in the education sector (as reported by the donors)
[Alignment] Share of untied ODA in the education sector
[Harmonization] Share of education ODA provided in a context of a programme-based approach
[Harmonization] Share of donor missions in the education sector undertaken jointly
[Harmonization] Share of donor analytic work in the education sector undertaken jointly
[Managing for results] Results framework to monitor and evaluate progress in the education sector
[Mutual Accountability] Process for regular Joint Sector Review among education stakeholders

II-2. Problems and Difficulties

■ **Multiple Choice**

[Pre-implementation]

1	Donor-driven project preparation (Donor)	
2	Quality of international consultants (Donor)	
3	Long process to start projects on the donor side(Donor)	
4	Insufficient project design(Donor)	
5	Lack of project preparation capacity (GOVN)	
6	Complicated internal procedures: appraisal and approval (GOVN)	
7	Complicated internal procedures : securing counterpart funds (GOVN)	

[Implementation]

1	Over-presence of donors(Donor)	
2	Quality of international consultants(Donor)	
3	High proportion of budgets for international consultants from the total project budget : what is the right ratio to total budget? (Donor/GOVN)	
4	Little financial incentive for counterpart personnel to join the project (Donor/GOVN)	
5	Procurement: price rather than quality? (Donor)	
6	Complicated procedures on the donor side : budget approval(Donor)	
7	Changes in aid delivery mechanisms(Donor)	
8	Lack of project management capacity(GOVN)	
9	Insufficient decentralization from donor headquarters/regional offices to the field office(Donor)	

■ **Describe problems and difficulties**

연구보고 RR 2013 - 18

개발도상국가와의 교육과학기술협력에 관한 연구(Ⅰ): 중남미 교육현황 및 교육개발협력과제

발 행 일 2013년 12월
발 행 인 백 순 근
발 행 처 한국교육개발원
주 소 서울시 서초구 바우뫼로 1길 35 (우면동)
전화 : (02) 3460-0114
FAX : (02) 3460-0121
http://www.kedi.re.kr
등록번호 1973년 6월 13일, 제16-35호
인 쇄 처 범신사 02)503-8737
I S B N

본 내용의 무단 복제를 금함.