KẾT NỐI NHỮNG ĐỈNH CAO: GÓC NHÌN VỀ GIÁO DỤC VÙNG NÚI CỦA CHILE VÀ VIỆT NAM

HUỲNH VĂN HIẾN
HVCH. PHAN NGỌC TƯỜNG VY
TRỊNH QUỐC LẬP
LÊ CÔNG TUẤN
Đại học Cần Thơ

Nhận bài ngày 29/6/2025. Sửa chữa xong 04/7/2025. Duyệt đăng 10/7/2025.

Abstract

In the context of Vietnam's efforts to ensure equitable education access, this article provides a comparative analysis of Chile's educational policies and models, highlighting similarities in geography and regional disparities. Focusing on geographic challenges, multigrade classrooms, technology integration, and teacher support, the study finds that Chile's success stems from policy adaptability, persistence, and investment in human capital. The article suggests Vietnam can learn from Chile's context-sensitive strategies, such as formalizing multigrade classes, appropriate technology use, and long-term teacher support, to reduce educational disparities and promote an inclusive, resilient education system.

Keywords: *Remote highland education, multigrade classrooms, technology integration, adaptive policy, teacher support.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu đang nỗ lực hướng tới các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs), đặc biệt là mục tiêu số 4 về giáo dục có chất lượng, công bằng và bao trùm, vấn đề tiếp cận giáo dục tại các vùng khó khăn, đặc biệt là vùng núi và khu vực địa lý biệt lập, đang trở thành thách thức lớn đối với nhiều quốc gia, cả phát triển và đang phát triển. Sự bất bình đẳng trong tiếp cận giáo dục giữa khu vực đô thị và nông thôn, miền xuôi và miền núi không chỉ phản ánh khoảng cách phát triển mà còn ảnh hưởng sâu rộng đến cơ hội nghề nghiệp, di cư xã hội và chất lượng nguồn nhân lực quốc gia. Việt Nam là quốc gia có địa hình trải dài và phức tạp, với nhiều vùng núi, cao nguyên xen kẽ, nơi sinh sống của đông đảo cộng đồng dân tộc thiểu số. Tại những khu vực này, điều kiện tiếp cận giáo dục vẫn còn nhiều rào cản do khoảng cách địa lý, hạn chế hạ tầng và khác biệt văn hóa – ngôn ngữ [5]. Trong bối cảnh đó, việc tìm kiếm các mô hình giáo dục phù hợp để tham khảo và điều chỉnh theo điều kiện trong nước là hết sức cần thiết. Trong số các quốc gia có bối cảnh đáng so sánh, "dải đất hình quả ớt" Chile với địa hình hẹp và dài, trải dài qua nhiều dạng khí hậu và địa hình phức tạp, nổi lên như một trường hợp điển cứu đáng chú ý. Việc đặt Chile vào mối quan hệ đối chiếu với Việt Nam không nhằm tìm kiếm một mô hình lý tưởng, mà nhằm làm sáng tỏ những lý luận và thực hành giáo dục có thể được điều chỉnh, nội địa hóa và vận dụng trong bối cảnh tương tự. Bài viết này sử dụng phương pháp giáo dục đối chiếu để phân tích các chiến lược giáo dục vùng núi của Chile, so sánh với Việt Nam, từ đó rút ra những hàm ý chính sách có thể tham khảo nhằm tăng cường khả năng tiếp cận giáo dục cho học sinh (HS) tại các khu vực khó khăn của Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

Thay vì chỉ tập trung vào những quốc gia có hệ thống giáo dục phát triển bậc nhất, bài viết này lựa chọn Chile, một quốc gia đang phát triển tại Nam Mỹ như một trường hợp điển cứu đặc biệt. Lý do lựa

Email: hvhien@ctu.edu.vn

chọn xuất phát từ những điểm tương đồng giữa Chile và Việt Nam về mặt địa lý, điều kiện kinh tế – xã hội và khoảng cách phát triển giữa các vùng miền. Dù không có nhiều tên tuổi trên mạng xã hội như các nước Bắc Âu hay Đông Á, Chile lại được quốc tế công nhận ở sự bền bỉ, linh hoạt và khả năng tổ chức chính sách phù hợp với địa phương, đặc biệt là trong giáo dục vùng núi và nông thôn. Phần này tập trung làm rõ các khía cạnh cụ thể trong tổ chức giáo dục vùng khó tại Chile, từ đó rút ra đối chiếu phù hợp với Việt Nam.

2.1. Thách thức về địa lý trong giáo dục

Chile có chiều dài địa lý hơn 4.300 km, trải dài từ vùng sa mạc khô hạn Atacama ở phía bắc đến khu vực Patagonia giá lạnh phía nam, với dãy Andes trải dọc biên giới phía đông, tạo nên nhiều khu vực miền núi biệt lập. Theo Ministerio de Educación de Chile[1], nhiều cộng đồng dân cư sống rải rác tại các vùng cao, nơi điều kiện khí hậu khắc nghiệt và giao thông bị cắt trở trong mùa đông hoặc mùa mưa kéo dài, khiến việc tiếp cận giáo dục thường xuyên trở nên khó khăn. Tương tự, Việt Nam cũng có địa hình phân mảnh rõ rệt, đặc biệt tại các tỉnh miền núi phía Bắc như Hà Giang, Cao Bằng, Lào Cai hoặc khu vực Tây Nguyên như Kon Tum, Gia Lai, Đắk Nông. Các cộng đồng dân tộc thiểu số sống rải rác theo thôn bản, nhiều nơi chỉ có đường mòn hoặc đường đất sỏi dẫn vào, gây cản trở việc đến trường, nhất là vào mùa mưa lũ. Theo UNICEF Việt Nam[2], điều kiện kinh tế - xã hội ở các khu vực này thường thấp hơn mức trung bình quốc gia, với tỷ lệ nghèo đa chiều cao và cơ hội tiếp cận dịch vụ giáo dục, y tế còn hạn chế.

Ở cả Chile và Việt Nam, hệ thống giáo dục chịu áp lực lớn trong việc bố trí và duy trì giáo viên (GV) ở các vùng núi. Những khó khăn thường gặp bao gồm thiếu nguồn nhân lực sẵn sàng di chuyển, điều kiện sống hạn chế, như nhà ở, điện nước, chăm sóc y tế, khoảng cách xa trung tâm và thiếu cơ hội phát triển nghề nghiệp. Bên cạnh đó, hạn chế về giao tiếp giữa các nhóm dân tộc thiểu số, cơ sở vật chất và học liệu cũng là yếu tố bất lợi [8]. Trong một số trường hợp, các điểm trường lẻ chỉ có một GV phụ trách toàn bộ khối lớp, làm gia tăng áp lực công việc và giảm chất lượng tương tác dạy và học [1]. Những thách thức này không chỉ mang tính vật chất, mà còn kéo theo hệ quả về công bằng giáo dục. HS vùng núi thường có nguy cơ cao hơn trong việc bỏ học, tái mù chữ hoặc tiếp cận chậm với kiến thức nền tảng so với HS thành thị. Theo báo cáo của UNESCO[3], sự phân tầng chất lượng giáo dục giữa các vùng đang là vấn đề toàn cầu, đặc biệt nghiêm trọng tại các quốc gia đang phát triển có địa hình phức tạp như Nepal, Peru, và Ethiopia. Trong bối cảnh đó, Việt Nam và Chile, hai quốc gia cũng có nhiều vùng núi và khoảng cách phát triển lớn giữa các vùng cũng đang đối mặt với những thách thức tương tự trong việc bảo đảm tiếp cận giáo dục công bằng và toàn diện

2.2. Mô hình lớp học đa trình độ

Một trong những thách thức nổi bật trong giáo dục vùng núi tại cả Chile và Việt Nam là quy mô lớp học nhỏ, số lượng HS phân tán, dẫn đến nhu cầu tổ chức các lớp học ghép (multigrade classrooms), nơi một GV giảng dạy cùng lúc cho nhiều nhóm trình độ hoặc độ tuổi khác nhau trong một lớp học duy nhất. Đây không phải là hiện tượng cá biệt, mà là thực tiễn giáo dục phổ biến tại nhiều quốc gia đang phát triển có địa hình phân tán, đặc biệt ở các vùng nông thôn, vùng sâu vùng xa, nơi việc tổ chức lớp học theo từng khối truyền thống là không khả thi do giới hạn về nhân lực, cơ sở vật chất và ngân sách.

Tại Chile, mô hình lớp học đa trình độ (*escuelas multigrado*), không những được thừa nhận chính thức trong hệ thống giáo dục quốc gia mà còn được đầu tư tương đối bài bản về mặt chính sách và chuyên môn [4]. GV dạy lớp ghép được đào tạo chuyên sâu về phương pháp sư phạm phân hóa, kỹ thuật quản lý lớp học chéo tuổi, và tổ chức hoạt động học tập tích hợp. Bộ Giáo dục Chile đã ban hành các tài liệu hướng dẫn giảng dạy lớp ghép, xây dựng học liệu phù hợp với nhóm HS đa dạng và triển khai mạng lưới hỗ trợ chuyên môn tại các địa phương để GV lớp ghép có thể trao đổi và học hỏi lẫn

1) Ministerio de Educación de Chile (2020), *Educación rural*. Overview of rural education challenges. Ministerio de Educación, República de Chile. https://rural.mineduc.cl/

2) UNICEF Việt Nam, (2022), *Thúc đẩy thay đổi vì mọi trẻ em tại Việt Nam giai đoạn 2022–2026*. Hà Nội: Quỹ Nhi đồng Liên Hợp Quốc. https://www.unicef.org/vietnam/media/10491/file/Driving%20change%20for%20every%20child%20in%20Viet%20Nam%202022-2026.pdf

3) UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion

nhau thường xuyên. Đáng chú ý, việc tổ chức lớp học không cứng nhắc theo lịch trình chia tiết, mà linh hoạt theo năng lực HS, khuyến khích các hoạt động nhóm chéo tuổi, tự học có hướng dẫn và học tập tương hỗ giữa HS với nhau. Theo UNESCO[4], mô hình này nếu được tổ chức hiệu quả, có thể đạt kết quả học tập tương đương, thậm chí vượt trội so với các lớp đơn trình độ ở vùng khó, nhờ mức độ cá nhân hóa cao và sự linh hoạt trong phương pháp giảng dạy.

Tại Việt Nam, lớp học ghép với sự đa dạng HS cũng hiện diện phổ biến ở nhiều tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam và vùng Tây Nguyên [3], [10]. Tuy nhiên, hình thức này gặp khó khăn do thiếu GV, thiếu HS hoặc cơ sở vật chất không đáp ứng được yêu cầu mở lớp theo từng khối. Lớp ghép chưa được coi là một mô hình giáo dục dài hạn, dẫn đến việc thiếu khung chương trình đào tạo sư phạm chuyên biệt, tài liệu hướng dẫn giảng dạy, và học liệu phù hợp với thực tế lớp đa trình độ [7]. Kinh nghiệm từ Chile cho thấy lớp học ghép nếu được tổ chức đúng cách có thể trở thành một chiến lược lâu dài để mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục cho HS vùng khó. Việc xây dựng chương trình huấn luyện bài bản, phát triển học liệu đặc thù, thiết lập các mạng lưới GV hỗ trợ lẫn nhau và tạo cơ chế đánh giá linh hoạt là những yếu tố cốt lõi để đảm bảo chất lượng. Mô hình này không chỉ giải quyết vấn đề thiếu nhân lực hay cơ sở vật chất, mà còn phản ánh một triết lý giáo dục nhân văn, lấy điều kiện thực tế làm nền, phát huy tối đa năng lực của người học thông qua sự đa dạng về tuổi, gia cảnh và hợp tác trong lớp học.

2.3. Lồng ghép công nghệ trong giáo dục

Công nghệ giáo dục được xem là một trong những công cụ then chốt để thu hẹp khoảng cách học tập giữa các vùng, đặc biệt là trong bối cảnh số hóa giáo dục toàn cầu đang gia tăng nhanh chóng. Tuy nhiên, cách tiếp cận công nghệ giữa các quốc gia có thể rất khác nhau, tùy thuộc vào điều kiện hạ tầng, năng lực kỹ thuật số và chiến lược triển khai. Trường hợp của Chile cho thấy một cách tiếp cận đặc biệt, khi họ không chạy theo công nghệ cao cấp, mà ưu tiên sự phù hợp và bền vững với điều kiện thực tế, đặc biệt là ở vùng khó.

Ngay từ đầu thập niên 1990, Chile đã triển khai chương trình Enlaces, một sáng kiến giáo dục quốc gia với mục tiêu đưa công nghệ vào tất cả các trường học trên toàn quốc, trong đó các khu vực khó khăn, vùng nông thôn và miền núi được ưu tiên tiếp cận đầu tiên. Chương trình này kết hợp ba trụ cột: cung cấp thiết bị cơ bản (máy tính, tivi, radio), đào tạo GV sử dụng công nghệ trong dạy học, và xây dựng hệ thống học liệu số hóa đơn giản, dễ sử dụng. Đặc biệt, Enlaces không đặt nặng mục tiêu hiện đại hóa thiết bị, mà nhấn mạnh tính thực dụng và vừa đủ: sử dụng radio học tập, truyền hình giáo dục, hoặc phần mềm chạy ngoại tuyến để phục vụ các khu vực không có kết nối Internet hoặc thiếu thiết bị thông minh [6]. Đây là một ví dụ điển hình cho mô hình công nghệ "thấp nhưng hiệu quả", được thiết kế phù hợp với vùng sâu vùng xa, nơi hạ tầng số còn hạn chế nhưng nhu cầu tiếp cận tri thức lại rất lớn.

Việt Nam hiện đang thúc đẩy quá trình chuyển đổi số trong giáo dục với tốc độ khá nhanh, được thể hiện qua các chương trình cấp quốc gia như "Chương trình chuyển đổi số ngành giáo dục đến năm 2025"[5] hay sáng kiến "Sóng và máy tính cho em"[6]. Các nền tảng học tập trực tuyến, học liệu số, và ứng dụng trí tuệ nhân tạo bắt đầu được sử dụng rộng rãi tại các thành phố lớn và khu vực đô thị [2]. Tuy nhiên, sự bất bình đẳng số giữa các vùng miền vẫn là một rào cản lớn. Tại nhiều xã vùng cao, HS không có thiết bị học tập cá nhân, không có sóng 4G ổn định, hoặc thậm chí không có điện khiến cho việc tổ chức học trực tuyến gần như bất khả thi. Trong khi các đô thị nói về giáo dục thông minh, vùng núi vẫn chật vật với việc duy trì lớp học nền tảng. Từ bài học của Chile, có thể thấy rằng đầu tư công nghệ trong giáo dục không nhất thiết phải theo hướng "cao cấp hóa" mà quan trọng hơn là việc thiết kế giải pháp dựa trên điều kiện thực tế và khả năng tiếp cận của người học. Chile thành công không vì sở hữu hạ tầng hiện đại, mà vì biết đặt đúng công nghệ vào đúng nơi và đúng cách, chú trọng vào khả năng duy trì, sử dụng, và thích ứng với thực tiễn sư phạm vùng khó.

---

4) UNESCO (2020), *Teaching at the right level: From concern with exclusion to challenges of implementation*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373668

5) Quyết định số 2222/QĐTTg. (2021, ngày 30 tháng 12), *Phê duyệt Chương trình chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*. Thủ tướng Chính phủ. https://chinhphu.vn/?docid=204888&pageid=27160&tagid=7&type=1&utm

6) Bộ Giáo dục và Đào tạo & Bộ Thông tin và Truyền thông (2021, ngày 12 tháng 9), Phát động chương trình *Sóng và máy tính cho em*. https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=7514&utm

2.4. Chính sách hỗ trợ giáo viên vùng cao

GV là nhân tố then chốt trong việc duy trì và nâng cao chất lượng giáo dục tại các vùng núi, tuy nhiên, họ cũng là nhóm dễ bị tổn thương nhất khi thiếu đi một hệ thống hỗ trợ đủ sâu, đủ dài và đủ sát thực tiễn. Trong bối cảnh đó, chính sách đối với GV vùng cao cần được hiểu không chỉ như một gói khuyến khích tài chính, mà là một hệ sinh thái phát triển nghề nghiệp và nuôi dưỡng động lực hành nghề. Tại Chile, bên cạnh chế độ phụ cấp dành cho GV công tác tại vùng khó, nhà nước đã thiết kế một hệ thống chính sách có chiều sâu hơn, trong đó nhấn mạnh vào phát triển chuyên môn liên tục, hỗ trợ tâm lý – xã hội, và bảo đảm cơ hội thăng tiến công bằng giữa GV thành thị và nông thôn [9]. Đặc biệt, các GV dạy lớp học đa trình độ được tham gia vào các chương trình đào tạo định kỳ phù hợp với bối cảnh công việc của họ, đồng thời có cơ hội kết nối vào các mạng lưới học tập nghề nghiệp, nơi họ có thể chia sẻ kinh nghiệm, nhận hỗ trợ chuyên môn, và cảm thấy được đồng hành trong nghề nghiệp. Ngoài ra, Chile cũng phát triển các trung tâm hỗ trợ khu vực chuyên trách công tác đào tạo và phát triển GV miền núi, cung cấp học liệu, hướng dẫn giảng dạy và tổ chức các khóa học từ xa. Những cơ chế này không chỉ giúp giảm cảm giác bị cô lập nghề nghiệp mà còn góp phần duy trì sự gắn bó lâu dài của GV tại địa phương.

Ở Việt Nam, mặc dù đã có chính sách phụ cấp ưu đãi cho GV vùng khó theo Nghị định 116/2010/NĐ-CP[7], nhưng việc đào tạo chuyên môn và hỗ trợ dài hạn vẫn cần thêm sự quan tâm và đầu tư. Từ bài học của Chile, có thể thấy rằng chính sách đối với GV vùng cao cần được định hình lại như một chiến lược nhân lực giáo dục, thay vì chỉ là các biện pháp đãi ngộ đơn lẻ. Hệ thống hỗ trợ GV nên bao gồm cả ba trụ cột: hỗ trợ vật chất (phụ cấp, nhà ở, trang thiết bị); hỗ trợ chuyên môn (đào tạo phù hợp, học liệu thích nghi, PLC); và hỗ trợ tinh thần (thừa nhận, tôn vinh, kết nối cộng đồng). Khi một người thầy được học hỏi, được lắng nghe, và được tin tưởng vào khả năng phát triển của chính mình, họ sẽ có động lực mạnh mẽ để tiếp tục cống hiến và truyền cảm hứng, ngay cả ở những nơi khó khăn nhất. Bài học lớn nhất không nằm ở con số phụ cấp mà ở tư duy chính sách: phải giữ người bằng nghề, không chỉ bằng tiền. Khi GV vùng cao được nuôi dưỡng cả về năng lực lẫn tinh thần, chính họ sẽ trở thành mắt xích bền vững nhất trong hành trình thu hẹp khoảng cách giáo dục giữa các vùng miền.

Qua phân tích các chính sách và mô hình thực tiễn tại Chile, có thể rút ra nhiều hàm ý đáng giá cho việc xây dựng chiến lược giáo dục vùng núi tại Việt Nam. Dù không nổi bật trên các bảng xếp hạng toàn cầu, Chile vẫn được ghi nhận quốc tế nhờ đầu tư giáo dục tương đối cao (5,9% GDP – đứng thứ 5 trong các nước OECD)[8], tổ chức linh hoạt qua mô hình SLEPs[9] (mô hình quản trị giáo dục kết hợp cân bằng giữa tập trung và địa phương, giúp giảm phân mảnh và nâng cao chất lượng), khai thác hiệu quả công nghệ, và những nỗ lực cộng hưởng giúp phát triển hệ thống giáo dục bền vững. Chính sự phù hợp về điều kiện địa lý, trình độ phát triển và hạn chế nguồn lực khiến kinh nghiệm Chile trở nên khả thi và gần gũi với Việt Nam. Một số đề xuất cho Việt Nam bao gồm việc cần chuẩn hóa và chuyên biệt hóa chương trình đào tạo GV lớp ghép, với nội dung phân hóa trình độ, quản lý lớp đa cấp và tổ chức hoạt động phù hợp với điều kiện địa phương. Cần xây dựng tài liệu hướng dẫn sư phạm dành riêng cho mô hình lớp học đa trình độ. Phát triển học liệu nhẹ và công nghệ linh hoạt, như video bài giảng truyền hình, audio học tập, tài liệu in sẵn và nền tảng ngoại tuyến. Thiết kế chính sách GV theo hướng toàn diện, bao gồm hỗ trợ tài chính, đào tạo chuyên môn định kỳ, chăm sóc đời sống và kết nối cộng đồng nghề nghiệp. Mỗi GV vùng núi cần được nhìn nhận không chỉ là người thực hiện chương trình, mà là hạt nhân gìn giữ tri thức và văn hóa bản địa.

---

7) Nghị định số 116/2010/NĐCP của Chính phủ (2010), *Về chính sách đối với cán bộ, công chức, viên chức và người hưởng lương trong lực lượng vũ trang công tác ở vùng có điều kiện kinh tế xã hội đặc biệt khó khăn*. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. https://chinhphu.vn/default.aspx?docid=98306&pageid=27160

8) OECD (2024), *Education at a Glance 2024: Country note – Chile*. OECD Publishing. Truy cập từ https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/chile_c860c0e3-en.html

9) Harvard Kennedy School (2025), *Rethinking Education Governance: Insights from Chile's Reform Journey through a Systems Thinking Lens*. Center for International Development, HKS. https://www.hks.harvard.edu/centers/cid/voices/rethinking-education-governance-insights-chiles-reform-journey-through-systems

3. Kết luận

Với Việt Nam, nơi bài toán giáo dục miền núi vẫn còn để ngỏ, những kinh nghiệm từ một quốc gia gần mình về điều kiện như Chile có thể trở thành gợi ý thiết thực để thiết kế các chính sách thích nghi cao, phù hợp với đặc điểm địa lý xã hội từng vùng. Việc phân tích các chính sách giáo dục vùng núi của Chile không chỉ mang lại những đối chiếu cụ thể, mà còn mở ra một hướng tư duy mới cho Việt Nam trong việc thiết kế chiến lược giáo dục phù hợp với đặc điểm địa phương. Chile cho thấy rằng cải thiện giáo dục vùng khó không nhất thiết phải bắt đầu từ công nghệ đắt đỏ hay mô hình cao cấp, mà có thể khởi nguồn từ những giải pháp thực tế, "vừa sức" và giàu tính nhân văn: lớp học được tổ chức linh hoạt, công nghệ được lựa chọn dựa trên khả năng tiếp cận và GV được đồng hành lâu dài bằng các cơ chế hỗ trợ thiết thực. Trong bối cảnh Việt Nam, nơi giáo dục miền núi vẫn còn nhiều khoảng trống về cơ hội và nguồn lực, kinh nghiệm của Chile là một lời nhắc quan trọng rằng công bằng giáo dục nằm khả năng thích nghi sáng tạo và kiên trì đầu tư vào con người. Khi Việt Nam đang trong tiến trình đẩy mạnh chuyển đổi số và cải cách giáo dục toàn diện, vùng núi cần được xem như "phép thử" của tính bao trùm và chiều sâu chính sách. Những giải pháp như nuôi dưỡng đội ngũ GV bản địa, phát triển học liệu nhẹ, mở rộng cơ hội học tập đa hình thức và duy trì các chính sách hỗ trợ bền vững cần được đặt làm ưu tiên, có thể giúp thu hẹp khoảng cách vùng miền mà còn để chứng minh rằng đổi mới giáo dục có thể bắt đầu từ những nơi khó khăn nhất. Đây cũng là cách để mỗi chính sách không chỉ là kế hoạch trên giấy mà trở thành hành động thực tiễn, vì một hệ thống giáo dục công bằng, nơi không ai bị lãng quên. Quan trọng hơn, những thành công đạt được trong giáo dục miền núi, dù là nhỏ bé, âm thầm hay mang tính địa phương, vẫn có thể trở thành nguồn cảm hứng lan tỏa cho toàn bộ hệ thống. Một lớp học ghép được vận hành hiệu quả, một GV vùng cao kiên trì bám lớp, hay một mô hình công nghệ "vừa đủ" phát huy tác dụng đều có thể đặt nền móng cho những cách tiếp cận mới, khi được nhìn nhận đúng và hỗ trợ đúng mức. Trong hành trình đổi mới giáo dục, chính những hạt nhân bền bỉ ở vùng khó lại có thể trở thành điểm tựa tinh thần và mô hình dẫn đường cho sự thay đổi toàn diện, không theo hướng mở rộng từ trung tâm, mà là bồi đắp từ những rìa xa nhất của bản đồ giáo dục quốc gia.

Tài liệu tham khảo

[1] Bellei, C. & Muñoz, G. (2021), *Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case* (*Các mô hình quản lý, chính sách giáo dục và những thay đổi trong hệ thống giáo dục: Phân tích dài hạn trường hợp Chile*), Journal of Educational Change, 24, 49–76, https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1.

[2] Cổ Tồn Minh Đăng(2023), *Đặc điểm và một số mô hình dạy học theo định hướng giáo dục thông minh*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, tập 19 số 5, tr. 7–11.

[3] Đặng Thị Lệ Tâm (2020), *Giáo dục văn hóa giao tiếp cho học sinh tiểu học qua môn Tiếng Việt ở các tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 25 tháng 01, tr. 54–59.

[4] Del Pino, M. & Aliaga-Rojas, J. (2024), *Education evaluation policy in Chile: Experience at a multigrade rural school as a contribution to social justice* (*Chính sách đánh giá giáo dục ở Chile: Trải nghiệm tại một trường học nông thôn nhiều trình độ như một đóng góp cho công bằng xã hội*), Educational Assessment, Evaluation and Accountability, https://doi.org/10.1007/s11092-024-09446-5.

[5] Doan, K. T. (2023), *The challenges of education development of ethnic minorities in Vietnam and handling solutions*(*Những thách thức trong phát triển giáo dục dân tộc thiểu số ở Việt Nam và các giải pháp xử lý*), Asian Journal of Legal Education, 10(2), 190–203, https://doi.org/10.1177/23220058231178727.

[6] Jara, I. & Claro, M. (2020), *The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile* (*Kết thúc chương trình Enlaces: 25 năm chính sách giáo dục CNTT tại Chile*), Digital Education Review, 37, 96–108, https://doi.org/10.1344/der.2020.37.96-108.

[7] Karlidag-Dennis, E., Hazenberg, R. & Dinh, A.-T. (2020), *Is education for all? The experiences of ethnic minority students and teachers in North-western Vietnam engaging with social entrepreneurship* (*Giáo dục có dành cho tất cả? Trải nghiệm của học sinh và giáo viên dân tộc thiểu số tại Tây Bắc Việt Nam khi tham gia hoạt động khởi nghiệp xã hội*), International Journal of Educational Development, 77, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102224.

[8] Sanhueza-Estay, C., Cárdenas, V. V. & Arias-Ortega, K. (2023), *Dispossession of Indigenous Knowledge in the Chilean Education System: Mapuche Experiences in Chile* (*Sự tước đoạt tri thức bản địa trong hệ thống giáo dục Chile: Trải nghiệm của người Mapuche tại Chile*), Journal of Latinos and Education, 23, 1502–1513, https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782.

[9] Scheihing, E., Cárcamo-Ulloa, L., Barraza, L. & Christie, C. (2025), *Outdoor environmental education in Southern Chile: Teachers' perspectives and challenges in excursions* (*Giáo dục môi trường ngoài trời ở miền Nam Chile: Quan điểm và thách thức của GV trong các chuyến đi thực địa*), Environmental Education Research, 31, 1069–1082, https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2469760.

[10] Trần, H. T. B. (2020), *Xu hướng áp dụng phương pháp học tập phục vụ cộng đồng trong giáo dục đại học, cao đẳng hiện nay và khả năng triển khai tại một số trường khu vực miền Trung – Tây Nguyên*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Phú Yên, 23, 74–80.