Historia de la Educación Física en Canadá: escuela, formación docente y pluralidad curricular

EDUFISICA · Revisión documental: 12 de noviembre de 2026

Lectura estimada: 25 minutos a 220 palabras por minuto.

Resumen

La historia de la Educación Física en Canadá reúne proyectos escolares, tradiciones comunitarias y decisiones provinciales que no siguieron un recorrido uniforme. Esta monografía relaciona los manuales de Hughes y Houghton con la organización de la lección en el programa Strathcona de 1911, la formación universitaria del profesorado y los debates sobre gimnasia, danza, juego y condición física. También examina la relación entre educación corporal, colonialismo y participación indígena, sin confundir las prácticas de los pueblos originarios con una asignatura escolar moderna. El recorrido llega a los documentos consultados de 2026: compara orientaciones de Ontario, Quebec y Columbia Británica, así como los procesos de renovación de Alberta y Manitoba. La distinción entre currículo establecido, piloto y aplicación anunciada permite comprender qué cambia para docentes y estudiantes sin atribuir una misma norma a todo el país.

Palabras clave: historia de la educación física en Canadá; educación física escolar canadiense; formación docente; Strathcona Trust; currículo provincial; educación del movimiento; pueblos indígenas y educación corporal.

Cómo citar esta lectura

EDUFISICA. (2026, 12 de noviembre). Historia de la Educación Física en Canadá: escuela, formación docente y pluralidad curricular. https://edufisica.com/historia-educacion-fisica/canada/

Contenido

Una historia nacional con decisiones educativas provinciales 3

Prácticas indígenas, educación corporal y relaciones coloniales 3

Hughes en 1879: enseñar al maestro regular 4

Houghton en 1891: el espacio y el material también forman parte del programa 5

El programa Strathcona de 1911: circulación de un modelo y organización de la lección 6

Formación universitaria, mujeres y repertorios que exceden el deporte 7

La educación del movimiento y la disputa por lo que merecía enseñarse 9

Ontario: distinguir actividad diaria, enseñanza y evaluación 9

Quebec: actuar, interactuar y aprender a revisar las decisiones 11

Columbia Británica: competencia motriz y participación con sentido 12

Alberta en 2026: un programa implantado y otros todavía en prueba 13

Manitoba: el piloto de 2026/27 y la presencia en los últimos grados 13

Preparar al profesorado: del repertorio a la práctica supervisada 15

Acceso, territorio y diversidad: condiciones que modifican lo que puede aprenderse 15

Cronología para relacionar documentos, instituciones y decisiones 16

Leer las continuidades sin borrar las diferencias 17

Fuentes y referencias 17

Una historia nacional con decisiones educativas provinciales

En Ontario, una política exige que los escolares de primero a octavo tengan oportunidades de acumular al menos veinte minutos de actividad física moderada a vigorosa durante la jornada lectiva. En Alberta, durante 2026/27, el currículo renovado de Educación Física y Bienestar de séptimo a noveno se encuentra en una fase de pilotaje voluntario. Son decisiones del mismo país, pero responden a administraciones, documentos y momentos diferentes. Comprender esa diferencia es un primer paso para estudiar la historia de la Educación Física canadiense: el nombre nacional reúne experiencias que requieren una localización precisa (Ontario Ministry of Education, 2017; Government of Alberta, 2026a).

La Constitución de 1867 atribuye a las legislaturas provinciales competencia sobre educación, con las disposiciones y excepciones que establece su sección 93. En el funcionamiento contemporáneo, el Consejo de Ministros de Educación describe responsabilidades de organización, enseñanza y evaluación en las diez provincias y los tres territorios. Los ministerios fijan marcos educativos y delegan determinadas funciones en consejos, distritos o divisiones escolares. Por tanto, una guía de Quebec no permite deducir automáticamente qué se exige en Manitoba, ni una innovación universitaria equivale a una reforma de todas las escuelas (Department of Justice Canada, s. f., secc. 93; Council of Ministers of Education, Canada, s. f., apartados «Responsibility» y «Local Governance»).

Esa distribución de responsabilidades también cambia la forma de leer el pasado. Las circulaciones británicas, los manuales publicados en Toronto o la formación de especialistas en Montreal tuvieron una influencia que puede estudiarse documentalmente. Sin embargo, su alcance debe reconstruirse mediante adopciones, programas, instituciones y experiencias concretas. Una obra que declara dirigirse a las escuelas del país expresa una voluntad de difusión; conocer sus instrucciones permite explicar qué proponía enseñar, mientras que establecer cuántas aulas las siguieron requiere otra evidencia.

La comparación que sigue se centra en esas decisiones educativas: cómo se seleccionaban los movimientos, qué debía saber el maestro, qué oportunidades tenía el alumnado para actuar y cómo se reconocía el aprendizaje. Los manuales históricos se leen como propuestas de su época; las investigaciones aportan interpretaciones; los programas actuales definen expectativas y ámbitos de aplicación. La revisión contemporánea compara documentos de cinco provincias, sin presentarlos como inventario completo de las trece jurisdicciones. Los casos de Calgary, las políticas de 1933 a 1995, el lacrosse y los juegos inuit cuentan con lecturas específicas enlazadas dentro del recorrido.

Prácticas indígenas, educación corporal y relaciones coloniales

La educación corporal en los territorios que hoy forman Canadá no comenzó con los manuales escolares europeos. No obstante, reconocer esa anterioridad exige conservar los nombres, las relaciones y los conocimientos de las comunidades, en lugar de reunir toda práctica bajo una vaga «gimnasia primitiva». Las editoras Janice Forsyth y Audrey Giles plantean el estudio del deporte indígena en relación con la cultura, el colonialismo, el género y la capacidad de las personas y organizaciones para decidir sobre sus prácticas. Su introducción sitúa esos problemas en contextos canadienses diferenciados de los estadounidenses, aunque existan conexiones transfronterizas (Forsyth & Giles, 2012, pp. 4-6).

Esa perspectiva modifica una pregunta habitual. En lugar de buscar qué juego indígena se parece más a un deporte escolar actual, interesa conocer quién lo transmite, qué relaciones sostiene y qué ocurre cuando cambia de contexto. Un reglamento deportivo puede organizar una competición y, al mismo tiempo, dejar fuera parte de los conocimientos que daban sentido a la práctica. Por ello, el artículo

sobre lacrosse, naciones indígenas y educación colonial conserva su tratamiento particular; la lectura de juegos inuit en el archivo de Boas permite examinar otro conjunto de fuentes y relaciones, sin convertir ambos casos en una única tradición nacional.

Las escuelas residenciales forman parte de esta historia educativa y de sus relaciones de poder. Forsyth y Giles presentan el deporte y los juegos como prácticas que podían proporcionar momentos valorados por el alumnado dentro de instituciones orientadas a la asimilación. Esa coexistencia impide interpretar un recuerdo de disfrute deportivo como aprobación del sistema escolar. Tampoco permite reducir a los estudiantes a receptores sin iniciativa. La pregunta histórica comprende las condiciones impuestas, los sentidos que las personas construían y los márgenes que encontraban para relacionarse con otras y conservar su identidad (Forsyth & Giles, 2012, p. 5).

Los llamamientos a la acción de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, publicados en 2015, añadieron un horizonte explícito de responsabilidad pública. Sus puntos 87 a 91 distinguen la enseñanza de la historia de deportistas indígenas, el apoyo sostenido a los juegos y al desarrollo deportivo, la inclusión en las políticas, la formación culturalmente pertinente y el respeto a los protocolos territoriales. Se trata de recomendaciones que permiten valorar prioridades y decisiones; no de una constatación de que esas tareas ya se hayan cumplido (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 10).

Para la docencia, la consecuencia es concreta: incluir una práctica no equivale a disponer de autoridad para definir su significado. Una actividad preparada con materiales accesibles puede ser útil, pero su presentación cultural necesita fuentes y relaciones pertinentes. Reconocer quién comparte el conocimiento, qué aspectos pueden enseñarse y cuáles requieren otros contextos cambia la preparación del profesor. La dimensión histórica deja así de funcionar como una breve introducción decorativa y pasa a formar parte de las decisiones sobre lo que se enseña.

Hughes en 1879: enseñar al maestro regular

El *Manual of drill and calisthenics* de James Laughlin Hughes se publicó en Toronto en 1879. La portada identifica al autor como inspector de escuelas públicas y graduado de formación militar; el prefacio se dirige a los maestros que necesitaban enseñar ejercicios y organización de grupos. Hughes presentaba el *drill*, una instrucción de movimientos ordenados mediante voces de mando, y la calistenia como componentes del programa ontariano. También señalaba diferencias en el acceso a preparación específica del profesorado según sus certificados. Su manual aspiraba a convertir un repertorio de movimientos en una enseñanza practicable por el docente regular, no exclusivamente por un instructor especializado (Hughes, 1879, prefacio, pp. iii-iv).

La obra asociaba los ejercicios con postura, salud y disciplina. Esa última finalidad comprendía hábitos de atención, regularidad y obediencia. Su explicación utilizaba teorías fisiológicas y argumentos morales propios del siglo XIX, que pertenecen a la historia de la asignatura y no constituyen recomendaciones sanitarias actuales. Dentro de ese marco, el cuerpo escolar aparecía como algo que debía educarse mediante una organización sostenida: aprender a atender la señal, colocarse, coordinarse con el grupo y realizar la acción prevista eran resultados visibles para el maestro (Hughes, 1879, pp. 4-5).

El texto, sin embargo, no se limitaba a pedir repeticiones mecánicas. Hughes advertía que la monotonía debilitaba el interés y proponía acercar determinados ejercicios al juego y a la música. También criticaba que el aprendizaje quedara encerrado en el aula o en un momento aislado del horario. Su propósito combinaba el control de la clase con la formación de hábitos y el disfrute de actuar. Ambas

dimensiones convivían en el mismo documento, de modo que resulta insuficiente describir toda la enseñanza decimonónica como una espera pasiva de órdenes (Hughes, 1879, pp. 6-8).

La selección de materiales muestra otra decisión pedagógica. Hughes prefería comenzar por ejercicios sin aparatos: equipar a toda una escuela costaba dinero y el aprovechamiento del material dependía de que el profesorado supiera utilizarlo. Un recurso podía servir bien en manos de un docente y quedar sin uso cuando llegara su sucesor. Así relacionaba currículo, presupuesto y formación profesional. El problema no consistía únicamente en disponer de objetos, sino en garantizar que existiera conocimiento para convertirlos en oportunidades de aprendizaje (Hughes, 1879, pp. 8-9).

Sus reglas para enseñar exigían estudiar y practicar antes de presentar un movimiento, explicar su propósito, demostrarlo lentamente y comprobar la respuesta del grupo. Además, desaconsejaban seguir las explicaciones del libro de manera servil. Esta combinación es significativa: un manual de mando también pedía juicio didáctico. La autoridad docente se apoyaba en preparar, anticipar errores y observar, aunque el estudiante participara en una secuencia principalmente decidida por el adulto (Hughes, 1879, pp. 9-10).

La lectura comparada permite reconocer una tensión que seguirá apareciendo: organizar simultáneamente a muchos alumnos facilita compartir un tiempo de práctica, pero la uniformidad del movimiento no describe por sí misma lo que cada uno comprende. La precisión de una fila puede ofrecer información sobre coordinación grupal; no informa automáticamente sobre iniciativa, adaptación o capacidad para decidir en un juego. Son dimensiones distintas del aprendizaje, y distinguirlas ayuda a explicar por qué otros repertorios y métodos fueron ganando presencia en los debates educativos.

Houghton en 1891: el espacio y el material también forman parte del programa

La cuarta edición revisada de *Physical culture*, publicada por E. B. Houghton en 1891, permite observar un proyecto de enseñanza más allá de sus ejercicios. Su portada señala autorización para Ontario y enumera instituciones destinatarias: colegios, institutos, escuelas públicas, separadas y privadas, además de asociaciones gimnásticas. El índice divide contenidos para niños y niñas, una organización que expresa diferencias educativas vinculadas con el sexo. La inclusión de las alumnas coexistía, por tanto, con repertorios y expectativas diferenciados (Houghton, 1891, portada e índice).

El prefacio defendía una cultura física que involucrara capacidades intelectuales y adquisición de habilidad. Houghton rechazaba que el área se redujera a fortalecer músculos mediante movimientos monótonos y valoraba la gracia, el interés y la complejidad de la acción. Esa justificación ampliaba lo que debía observarse: el aprendizaje también consistía en dominar un repertorio con sentido para quien lo ejecutaba. Su propuesta seguía conservando una forma normativa de entender el cuerpo y sus maneras de moverse; reconocer esa amplitud no exige atribuirle los principios de inclusión actuales (Houghton, 1891, pp. 1-5).

Las páginas sobre el gimnasio distinguen instalaciones y recursos según el tipo de institución. En los establecimientos mayores se contemplaban distintos aparatos fijos y móviles, junto con una superficie libre para ejercicios colectivos y otros usos escolares. Para escuelas públicas se estudiaba la posibilidad de adaptar espacios existentes. Ventilación, calefacción, almacenamiento y colocación del equipamiento aparecían relacionados con la organización de la enseñanza. Son propuestas históricas de instalación, no un registro de que cada escuela dispusiera de ellas (Houghton, 1891, pp. 7-9).

El detalle material explica una parte del trabajo docente que suele desaparecer en las cronologías. Una clase necesitaba circular, mantener distancias, utilizar objetos y recibir ayuda. Si todo el suelo quedaba ocupado por aparatos, el grupo perdía espacio para otras acciones. Si los objetos móviles no se guardaban, su disponibilidad y cuidado se complicaban. El programa que podía enseñarse dependía de estas condiciones ordinarias tanto como del título asignado a la materia.

Las instrucciones generales combinaban demostración, vigilancia y participación efectiva. Houghton proponía que un alumno preparado asumiera la función de líder cuando fuera posible, de manera que el profesor pudiera desplazarse, corregir y ayudar. También insistía en que observar a otros no reemplazaba la práctica personal. En esta edición recomendaba sesiones de veinte a treinta minutos cuatro veces por semana. Conviene conservar el año y la edición: ese horario es una propuesta impresa de 1891 y no debe confundirse con otras formulaciones anteriores o posteriores del área (Houghton, 1891, pp. 9-11).

El reparto entre un líder que muestra y un profesor que observa ayuda a comprender la evolución de las funciones profesionales. Saber ejecutar seguía siendo necesario, pero enseñar a un grupo requería mirar lo que hacían los demás y decidir dónde intervenir. Ese desplazamiento de la atención resulta más informativo que identificar toda dirección docente con una única técnica. Un mismo conjunto de ejercicios podía organizarse de formas que ofrecían al profesor posibilidades muy diferentes de conocer el desempeño de sus alumnos.

El programa Strathcona de 1911: circulación de un modelo y organización de la lección

El preámbulo del *Syllabus of physical exercises for schools* de 1911 declara la intención de mantener cierta uniformidad en la enseñanza y presenta el documento como una adaptación del programa oficial inglés, basado en gimnasia educativa sueca. También menciona la aprobación de los departamentos provinciales para las escuelas bajo su control. La fuente permite seguir una circulación institucional de métodos; no debe confundirse con la existencia de una administración escolar nacional única (Strathcona Trust, 1911, «Prefatory Memorandum»).

La guía para el profesorado distribuye decisiones antes y durante la clase. Preparar significaba conocer el orden de los ejercicios, seleccionar las novedades y prever el espacio. En la ejecución, una parte de la voz de mando explicaba qué hacer y otra indicaba cuándo comenzar. La demostración debía permitir comprender los puntos principales; después el maestro tenía que situarse donde pudiera observar y corregir. De ese modo, una lección ordenada se apoyaba en decisiones previas y en una atención que continuaba durante el movimiento (Strathcona Trust, 1911, cap. II).

El texto pedía que las clases fueran interesantes, incorporaran juegos cuando fuera posible y evitaran posiciones prolongadas o repeticiones tediosas. También distinguía dificultad de descuido y rechazaba ridiculizar al alumno que no conseguía una ejecución. Estas indicaciones coexistían con formaciones precisas y dirección adulta de los tiempos. Su lectura permite reconocer una pedagogía que buscaba conciliar disciplina, progresión y disfrute, sin convertirla retrospectivamente en un programa de autonomía contemporáneo (Strathcona Trust, 1911, cap. II, «Selection of Exercises», «The Correction of Faults» y «Co-operation between Teacher and Pupil»).

Comparados con Hughes y Houghton, estos documentos muestran que el cambio histórico no se entiende mediante la sustitución simple de un «pasado autoritario» por un «presente libre». La preparación, la corrección y el interés del alumnado ya estaban en discusión, aunque sus fundamentos

y límites fueran diferentes. Lo que se transforma es la relación entre esas decisiones: quién elige la tarea, qué variaciones se admiten, con qué criterios se juzga la acción y hasta dónde puede participar el estudiante en la organización de su aprendizaje.

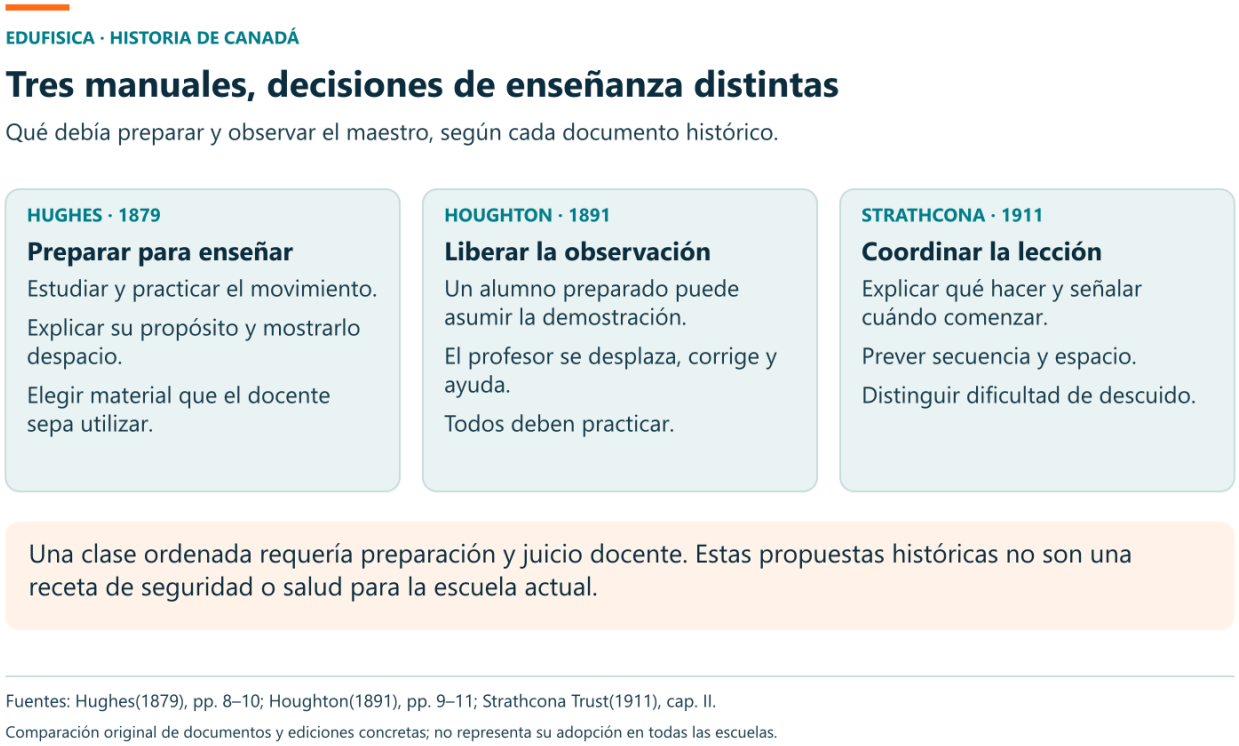


Figura 1. Los manuales relacionaban el contenido con la preparación, la organización y la observación del maestro.

Fuentes y localizadores: [3] pp. 8-10; [4] pp. 9-11; [5] cap. II.

Formación universitaria, mujeres y repertorios que exceden el deporte

En McGill, un curso de verano de un mes comenzó el 27 de mayo de 1912 bajo la dirección de Ethel Mary Cartwright y la escuela de Educación Física. La información institucional del centenario permite identificar una forma concreta de preparar a quienes enseñaban movimiento. La institución también reconoce a Mary Wilkinson entre las primeras personas que recibieron el grado de ciencias en Educación Física en 1946 y registra su docencia en Macdonald College entre 1947 y 1951. Estas trayectorias muestran a las mujeres como participantes de la construcción profesional, no únicamente como destinatarias de ejercicios (McGill University, s. f.).

La danza ofrece otra entrada a esa historia. Los archivos de McGill sitúan sus clases dentro del programa desde 1912 y describen la presencia de danza moderna e interpretativa en 1929. La llegada de Thelma Wagner en 1938 reforzó una línea contemporánea y experimental que también se expresaba en actuaciones y organización estudiantil. El cuerpo que se educaba en estas actividades no tenía que producir exclusivamente una marca deportiva: aprender a componer, interpretar y coordinar una secuencia formaba parte del repertorio universitario (McGill University Archives, s. f.).

Ese ejemplo cuestiona una equivalencia frecuente entre Educación Física e historia de los equipos. Las competiciones e instalaciones importan, pero la profesión también se construyó alrededor de contenidos expresivos y de la preparación de personas capaces de enseñarlos. Al examinar la

formación, resulta necesario observar qué prácticas recibían tiempo, reconocimiento y continuidad. Un programa puede conservar el nombre de Educación Física mientras cambia la relación entre danza, gimnasia, enseñanza escolar y estudio científico del movimiento.

La propia organización de McGill atravesó cambios. Su historia institucional sitúa la incorporación de la escuela de Educación Física al Instituto de Educación en 1957 y la reconstitución de este como Facultad de Educación en 1965. También registra, desde mediados de la década de 1970, una colaboración con la autoridad escolar de Kativik para formación docente comunitaria inuit. Esta última experiencia pertenece a la historia de la educación del profesorado, sin que deba presentarse como un programa específico de Educación Física (McGill University, Faculty of Education, s. f.-a, «Our History»).

En el oeste del país, la trayectoria de Calgary y su cambio disciplinar dispone de una monografía propia. Mantener ese caso como lectura independiente permite comparar cómo se relacionan formación, investigación e identidad académica sin convertir la experiencia de una sola universidad en modelo de todo Canadá. La continuidad entre ambas lecturas se encuentra en la pregunta profesional: qué conocimientos necesita quien enseña movimiento y cómo se articulan con las instituciones que lo preparan.

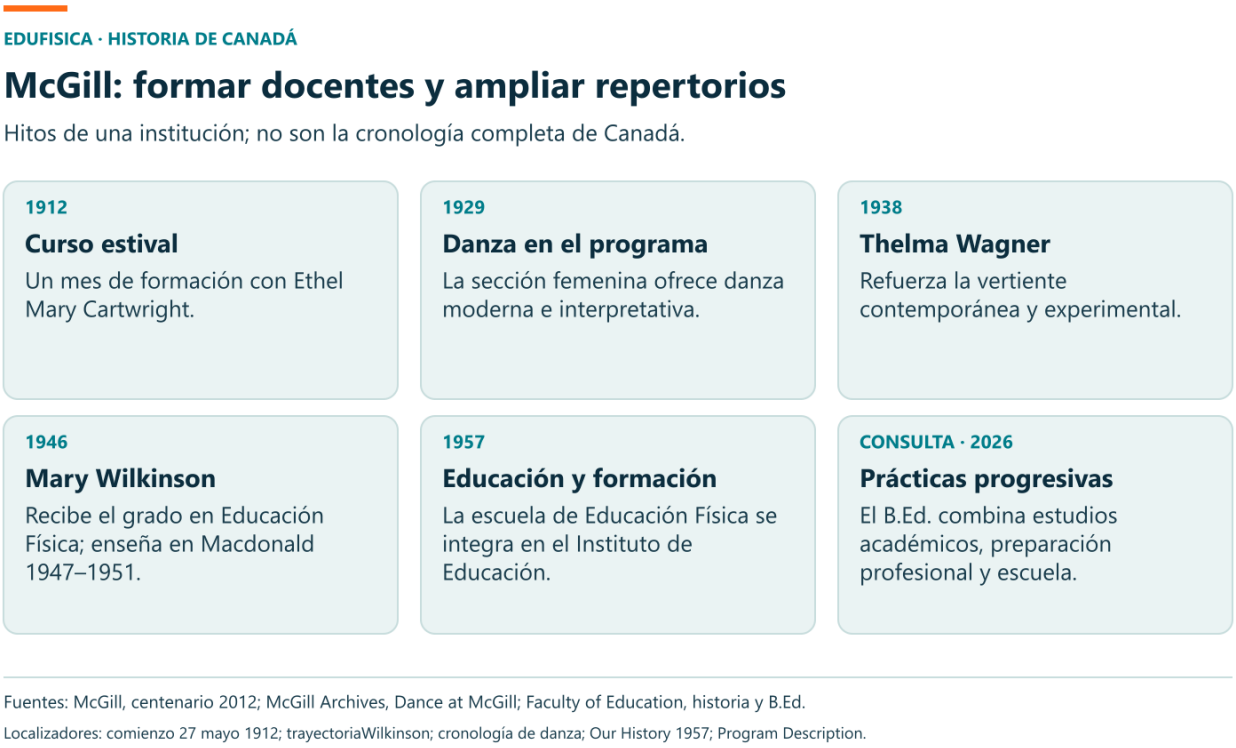


Figura 2. La historia institucional permite relacionar preparación profesional, danza y experiencias de enseñanza.

Fuentes y localizadores: [7] párrafos iniciales; Mary Wilkinson; [8] exposición; [21] Our History 1957; [22] Program Description.

La educación del movimiento y la disputa por lo que merecía enseñarse

La investigación de Nancy Francis y Anna Lathrop interpreta la historia de la escuela primaria de Ontario mediante cambios en las prioridades curriculares. Para las décadas de 1950 a 1970, destaca la circulación de una educación del movimiento que relacionaba danza, juegos y gimnasia, con influencia de docentes formadas en Inglaterra. Su análisis recupera el trabajo de Nora Chatwin, las iniciativas de formación continua y la importancia de tareas que permitían explorar y componer acciones. No describe un paso idéntico en cada provincia, sino un proceso situado que permite estudiar cómo se construyó una alternativa curricular (Francis & Lathrop, 2011, pp. 68-72).

Las autoras también examinan resistencias: algunos especialistas defendían que la primaria debía preparar destrezas deportivas específicas y cuestionaban la legitimidad educativa de la expresión y el disfrute. La discusión estuvo atravesada por concepciones sobre masculinidad y feminidad. Hacia el final del siglo XX, su lectura identifica mayor protagonismo de condición física, salud cardiovascular y deporte. El interés de esta interpretación consiste en mostrar que seleccionar actividades distribuye reconocimiento y oportunidades, además de organizar un horario (Francis & Lathrop, 2011, pp. 73-75).

Desde una comparación pedagógica, una secuencia gimnástica creada por el alumnado y una repetición técnica dirigida no exigen exactamente las mismas decisiones. En la primera hay que seleccionar y relacionar acciones; en la segunda puede concentrarse la atención en mejorar un componente determinado. La historia no obliga a declarar vencedor a un repertorio. Permite reconocer qué se valoraba en cada propuesta y qué conocimientos necesitaba el profesor para enseñarla. Tampoco resulta adecuado asignar creatividad a las mujeres y técnica a los hombres como características naturales: se estudian relaciones históricas de poder, circulación y legitimidad profesional.

El recorrido sobre asociaciones, escuela y políticas canadienses entre 1933 y 1995 desarrolla ese periodo desde otra escala. La síntesis nacional continúa ahora hacia documentos más recientes, donde vuelven a encontrarse salud, participación, competencia motriz e iniciativa del estudiante, combinadas de maneras que requieren examinar cada jurisdicción.

Ontario: distinguir actividad diaria, enseñanza y evaluación

El currículo ontariano de Salud y Educación Física de 2019 establece expectativas para primero a octavo y reemplaza la edición interina reeditada en 2018. Su visión combina aprendizajes socioemocionales, participación activa, competencia motriz y comprensión de la salud. El área incluye lo que el estudiante hace y lo que aprende a interpretar para participar con conocimiento. Esa amplitud explica por qué organizar una clase no equivale simplemente a llenar sus minutos con desplazamientos (Ontario Ministry of Education, 2019, pp. 3 y 6-7).

La política provincial de actividad física diaria, emitida en 2017, ayuda a distinguir ambos planos. Su mínimo de veinte minutos puede alcanzarse mediante bloques distribuidos en diferentes materias o dentro de una clase de Educación Física. Cuando esa clase no aporta todo el tiempo de actividad previsto, o cuando no está programada, deben ofrecerse otras oportunidades durante el horario lectivo. El documento incluye expresamente al alumnado con necesidades de educación especial y relaciona las adaptaciones con su plan individual. La política establece además responsabilidades de seguimiento de los consejos escolares y de los equipos directivos (Ontario Ministry of Education, 2017, apartados «The requirement», «Implementation» y «Reporting and accountability»).

El criterio administrativo es, por tanto, identificable: asegurar oportunidades de actividad durante la jornada. La pregunta curricular es más extensa: qué se aprende, con qué progresión y cómo se conoce ese aprendizaje. Confundir ambas preguntas puede llevar a considerar suficiente que el grupo se haya mantenido ocupado. En cambio, diferenciarlas permite examinar si los estudiantes mejoran su control del movimiento, comprenden una estrategia, toman decisiones seguras o interpretan información relacionada con su bienestar.

El documento curricular distingue la recogida de información para mejorar el aprendizaje del juicio que resume los resultados. Propone observaciones, conversaciones y producciones del estudiante, junto con objetivos y criterios compartidos. También pide separar, en lo posible, hábitos de trabajo y resultados de las expectativas curriculares, salvo cuando aquellos formen parte de una expectativa pertinente. Esto no suprime los resultados observables ni prohíbe cualquier medición física: exige que la información responda a lo que se pretende enseñar y que el juicio profesional se apoye en evidencia reunida durante el proceso (Ontario Ministry of Education, 2019, pp. 45-48).

Una situación hipotética aclara esa diferencia. Un grupo puede realizar desplazamientos entre estaciones y acumular actividad, mientras el profesor observa cómo ajusta las recepciones y las trayectorias. Si el aprendizaje elegido es controlar una llegada, contar vueltas no basta para reconocerlo. El docente necesita observar apoyos, equilibrio y adaptación a la tarea; el estudiante puede explicar qué modificó y volver a intentarlo. El tiempo activo y la información sobre aprendizaje conviven en la misma sesión, pero cumplen funciones diferentes. Este ejemplo es una comparación didáctica, no el registro de una clase observada en Ontario.

EDUFISICA · HISTORIA DE CANADÁ

Ontario: tiempo activo y aprendizaje del área

Son responsabilidades relacionadas, con criterios que no se sustituyen entre sí.

POLÍTICA · 2017

Oportunidades cada día

Mínimo de 20 min de actividad moderada a vigorosa en tiempo lectivo.

Puede acumularse en bloques o durante Educación Física.

Incluye adaptaciones según necesidades.

CURRÍCULO · 2019

Enseñar y conocer el progreso

Expectativas para grados 1–8.

Observaciones, conversaciones y producciones del estudiante.

Criterios compartidos, retroalimentación y juicio profesional.

Cumplir minutos de actividad no describe por sí solo qué se aprendió ni cómo se valoró.

Fuentes: Ontario Ministry of Education(2017), PPM 138; The Ontario Curriculum: Health and Physical Education(2019).

Localizadores: The requirement eImplementation; currículo pp. 45–48. Alcance: grados 1–8, escuelas con financiación pública.

Figura 3. El mínimo diario de actividad y la enseñanza curricular necesitan evidencias diferentes para examinar su cumplimiento.

Fuentes y localizadores: [13] The requirement; Implementation; [12] pp. 45-48.

Quebec: actuar, interactuar y aprender a revisar las decisiones

El programa primario de Quebec organiza la Educación Física y para la Salud alrededor de tres competencias interrelacionadas: actuar en situaciones de actividad física, interactuar con otras personas y adoptar un modo de vida saludable y activo. Su presentación no da por supuesto que dominar un gesto produzca automáticamente hábitos sostenidos. Relaciona el repertorio corporal con conocimientos, actitudes, seguridad, relaciones y capacidad para tomar decisiones sobre la propia actividad (Ministère de l'Éducation du Québec, s. f., pp. 256-257).

En la competencia de acción, las situaciones progresan según la combinación de movimientos y las condiciones del entorno: objetos, obstáculos, superficies, espacio y tiempo. El estudiante debe reconocer posibilidades, escoger y justificar acciones, ejecutarlas y revisar su procedimiento. El profesor, por su parte, prepara condiciones que exigen adaptar lo aprendido, en lugar de presentar cada actividad como una tarea completamente nueva. El programa también menciona las estaciones y la diversidad geográfica como elementos relevantes del contexto quebequense (Ministère de l'Éducation du Québec, s. f., pp. 258-259).

El marco provincial de evaluación de primaria aporta una distinción adicional. Sus criterios comprenden conocimiento, coherencia de la planificación, eficacia de la ejecución y pertinencia del retorno reflexivo. Reconoce que el docente escoge instrumentos para conocer necesidades y avances. Además, el anexo marca determinados elementos que deben recibir retroalimentación sin incorporarse a los resultados comunicados en el boletín. Esa indicación afecta a los elementos señalados, no significa que toda reflexión o toda planificación quede fuera de la evaluación (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2011, pp. 3-5).

Una lectura histórica de esta organización permite apreciar un cambio en las responsabilidades. En un ejercicio ordenado mediante una señal, el alumno necesita comprender y realizar la respuesta prevista. Cuando además debe seleccionar, justificar y revisar acciones, parte del contenido consiste en aprender a decidir. El profesor conserva una función exigente: no desaparece detrás de una supuesta libertad espontánea. Tiene que preparar las restricciones, identificar qué información recoge y distinguir una decisión razonable de una ejecución que todavía necesita práctica.

Puede imaginarse una secuencia escolar en la que cada estudiante diseña un recorrido de equilibrio con apoyos y obstáculos disponibles. Antes de actuar explica qué combinación eligió; al practicar comprueba si las distancias permiten continuar con control; después identifica qué conservaría o cambiaría. La observación docente puede centrarse en la relación entre elección y posibilidades personales, sin exigir que todos ejecuten una combinación idéntica. Esta situación es hipotética y se inspira en la lógica curricular descrita: no reproduce una actividad oficial ni demuestra cómo trabaja todo el profesorado de Quebec.

El interés de esa comparación no reside en enfrentar «hacer» y «pensar» como tareas separadas. La decisión se pone a prueba al actuar y la experiencia modifica la decisión siguiente. Por ello, una explicación verbal acertada no reemplaza el movimiento, del mismo modo que acertar una vez no demuestra por sí solo comprensión de las condiciones. La relación entre planificación, ejecución y revisión proporciona un modo concreto de estudiar qué cuenta como aprendizaje en este programa.

EDUFISICA · HISTORIA DE CANADÁ

Quebec: tres miradas sobre una misma actuación

El marco de evaluación de primaria diferencia criterios y tipos de información.

COHERENCIA	EFICACIA	PERTINENCIA
Planificar	**Ejecutar y ajustar**	**Volver sobre lo hecho**
Elegir acciones y estrategias de acuerdo con posibilidades y restricciones.	Realizar acciones, aplicar estrategias y respetar seguridad y ética.	Examinar el procedimiento, el plan y los resultados obtenidos.

Retroalimentar y calificar no son lo mismo

El anexo marca algunos elementos para orientar al estudiante sin incluirlos en los resultados del boletín. La distinción afecta a los elementos señalados, no a toda reflexión.

Fuente: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec(2011), marco de evaluación de primaria.

Localizadores: criteriosp.4; anexo y nota de asteriscop.5. Organización gráfica original, sin reproducir la tabla oficial.

Figura 4. La evaluación reúne planificación, actuación y revisión, con una distinción expresa para los elementos de retroalimentación.

Fuentes y localizadores: [15] pp. 4-5.

Columbia Británica: competencia motriz y participación con sentido

El fundamento de Educación Física y Salud de Columbia Británica presenta ambas áreas como componentes relacionados del bienestar. Su planteamiento vincula competencia, confianza, participación en diferentes entornos y capacidad para utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. También reconoce que ofrecer oportunidades de movimiento y transmitir información, por sí solos, no agotan la enseñanza. Los intereses y posibilidades del estudiante intervienen en la preparación de experiencias que pueda valorar y continuar (British Columbia Ministry of Education and Child Care, s. f.-b).

El programa de sexto permite ver esa orientación en expectativas concretas. Incluye desarrollar y aplicar habilidades fundamentales, utilizar conceptos y estrategias de movimiento, ajustar el esfuerzo, actuar con seguridad y juego limpio, y describir actividades preferidas. En sus ejemplos aparecen opciones individuales, rítmicas y de juego, además de experiencias competitivas y no competitivas. Se espera también que el estudiante analice mensajes de salud y revise estrategias para alcanzar metas personales (British Columbia Ministry of Education and Child Care, s. f.-a, «Content» y «Curricular Competencies»).

Esta combinación amplía los criterios para elegir una actividad. Una práctica no se justifica únicamente porque eleve la intensidad: puede permitir aprender a regular el esfuerzo, cooperar, comprender una situación o descubrir una forma de participación que resulte significativa. La variedad tampoco significa incorporar deportes sin continuidad. El problema profesional consiste en relacionar diferentes experiencias mediante aprendizajes que el alumno pueda reconocer y transferir.

Por ejemplo, comparar el esfuerzo percibido durante una caminata rápida, un juego y una secuencia rítmica puede servir, en una propuesta hipotética, para que el alumnado identifique respuestas y ajuste la participación. El resultado buscado no sería declarar que una modalidad es superior para todas las personas. Sería comprender cómo observarse, reconocer preferencias y tomar decisiones compatibles con una tarea y un contexto. La explicación permite distinguir una finalidad curricular de la simple sucesión de actividades entretenidas.

Alberta en 2026: un programa implantado y otros todavía en prueba

La renovación de Alberta necesita leerse por etapas. El gobierno provincial sitúa la implantación de Educación Física y Bienestar de Kindergarten a sexto en septiembre de 2022. Para séptimo a noveno, el borrador difundido en 2025 pasó por pruebas y se revisó antes del pilotaje opcional de 2026/27. El programa de grado décimo, publicado como borrador en otoño de 2026, se encuentra en prueba de campo durante ese curso. Esos estados tienen consecuencias diferentes para la escuela y no deben resumirse como si se hubiera implantado un único currículo renovado en todos los grados (Government of Alberta, 2026a, 2026b).

La comparación ministerial de séptimo a noveno relaciona dos programas anteriores, Educación Física y Salud y Habilidades para la Vida, con un borrador que integra contenidos. Entre sus cambios señala expectativas más explícitas de alfabetización física, bienestar mental y otros aprendizajes. El documento presenta ejemplos de contenidos y anuncia una secuencia de desarrollo; no ofrece una evaluación de sus efectos en el alumnado. La cronología provincial sitúa la implantación de los nuevos programas de séptimo a noveno en septiembre de 2027, todavía como fecha futura respecto del corte de esta monografía (Government of Alberta, 2026a, apartado «Current and draft curriculum comparison»; 2026b, cronología).

Comparar esos estados resulta útil para entender cómo se construye un currículo. La prueba de campo permite examinar contenidos seleccionados; el pilotaje ofrece otra oportunidad para trabajar con el borrador y aportar información; la implantación establece otra escala de responsabilidad. La existencia de un archivo descargable no vuelve equivalentes esas fases. Tampoco permite atribuir una nueva exigencia a estudiantes que siguen un programa anterior mientras su jurisdicción prepara la transición.

Para un docente que consulta materiales de otro país, esta precisión evita un error frecuente: presentar una propuesta en evaluación como una obligación vigente. También ayuda a estudiar la renovación como trabajo institucional. Secuenciar contenidos, reducir sobrecarga y aclarar expectativas son decisiones de construcción curricular que merecen seguimiento propio. El hecho de que una reforma anuncie beneficios no demuestra que ya se hayan producido; sus efectos requieren evidencia de enseñanza y participación posterior a su aplicación.

Manitoba: el piloto de 2026/27 y la presencia en los últimos grados

La actualización oficial de Manitoba del 14 de septiembre de 2026 sitúa el currículo renovado de Educación Física y Salud de Kindergarten a grado doce en pilotaje voluntario durante 2026/27. También anuncia una nueva política de clases presenciales para los grados once y doce: las divisiones escolares deben trabajar hacia su cumplimiento en 2026/27, con plena implantación prevista para 2027/28. La noticia distingue, por tanto, renovación curricular y transición de las condiciones de enseñanza (Manitoba Education and Early Childhood Learning, 2026a).

El portal provincial publica borradores por grado y presenta Educación Física y Educación para la Salud como currículos separados pero conectados. En el documento piloto de grado once, la primera se

organiza alrededor de movimiento, condición física relacionada con la salud y participación activa. Sus expectativas relacionan experiencias diversas con planes personales y comunitarios. No se limita a elegir una disciplina deportiva para todo el grupo: también contempla contextos socioculturales, expresión, actividades adaptadas y diferentes entornos físicos (Manitoba Education and Early Childhood Learning, 2026b, 2026c, pp. 1-2 y 7).

La lectura del borrador exige atender incluso a su leyenda. El término inglés *including* introduce contenido considerado obligatorio dentro del diseño del documento; *e.g.* presenta sugerencias. Así, una lista de ejemplos no debe transformarse en un inventario de deportes que cada escuela tendría que impartir. El programa también plantea elaborar y realizar un plan de movimiento fuera de clase, establecer metas pertinentes, reconocer oportunidades comunitarias y respetar protocolos vinculados con el lugar y con enseñanzas indígenas (Manitoba Education and Early Childhood Learning, 2026c, pp. 7-9).

Estas decisiones sitúan al estudiante ante un problema práctico: organizar una participación posible en su entorno. Un plan necesita considerar tiempo, acceso, recursos, compañía y preferencias, además del nombre de la actividad. Para el profesor, acompañarlo supone conocer qué oportunidades son realmente alcanzables y qué cambios ayudan a participar. La referencia a la comunidad no debe convertirse en una tarea que mida únicamente los recursos familiares disponibles.

Al tratarse de un piloto, el documento pertenece a una historia en desarrollo. Su última página señala que la información de esa fase orientará apoyos de implementación. La fuente permite explicar el diseño propuesto y sus prioridades; las experiencias de los centros y los resultados del alumnado constituirán otra parte de la investigación. Conservar esta diferencia hace que el artículo pueda actualizarse sin reemplazar silenciosamente una expectativa por un hecho consumado.

EDUFISICA · HISTORIA DE CANADÁ

2026/27: dos provincias, varias fases de cambio

La publicación de un borrador no equivale a la implantación general.

JURISDICCIÓN	SITUACIÓN EN 2026/27	FECHA FUTURA ANUNCIADA
Alberta K–6 implantado en 2022.	7–9: piloto opcional. Grado 10: prueba de campo opcional. Programas con estados diferentes.	**Septiembre 2027: implantación anunciada para 7–9.**
Manitoba	K–12: piloto voluntario. Grados 11–12: transición de la política de clases presenciales.	**2027/28: plena implantación prevista de la política presencial 11–12.**

Fuentes: Gobierno de Alberta, Physical Education and Wellness yTimeline; Manitoba, aviso de 14 septiembre 2026.

Corte documental:12 noviembre 2026. El esquema no afirma cumplimiento escolar ni aplicación anticipada de los calendarios.

Figura 5. Los documentos de 2026 distinguen programas implantados, pilotos voluntarios y calendarios anunciados.

Fuentes y localizadores: [18] Borrador de grado 10; borrador 7-9; panorama por grado; [19] Cronología 2022-2027; [20] Actualización de 14 de septiembre de 2026.

Preparar al profesorado: del repertorio a la práctica supervisada

La oferta de formación docente de McGill consultada para 2026 muestra una articulación de estudios académicos, cursos profesionales y experiencias de enseñanza. Su Bachelor of Education en Educación Física y para la Salud tiene un programa de 120 créditos, con requisitos de formación inicial adicionales para determinados perfiles de ingreso. Prepara para primaria y secundaria y conduce a una recomendación universitaria para certificación en Quebec. El ámbito de esa recomendación importa: no constituye una licencia nacional automática (McGill University, Faculty of Education, s. f.-b, «Program Description»).

Las experiencias de campo progresan desde prácticas supervisadas en primaria y secundaria hasta una cuarta experiencia que exige un mínimo de treinta y cinco días de enseñanza. En los cursos aparecen juegos comprensivos mediante TGfU y educación del movimiento con temas de Laban, junto con otros campos. La relación entre teoría y acción no queda reducida a que el estudiante universitario conozca una técnica: debe aprender a enseñarla, observar respuestas y afrontar responsabilidades en situaciones escolares (McGill University, Faculty of Education, s. f.-b, cursos EDFE 246, 373, 380 y 480; EDKP 223, 225 y 253).

La comparación con los manuales del siglo XIX muestra una transformación de escala profesional. Hughes trataba de ayudar al maestro regular mediante instrucciones que pudiera preparar y llevar a su aula. La formación universitaria contemporánea organiza periodos de práctica supervisada y campos de conocimiento diferenciados. En ambos casos, enseñar requiere algo distinto de practicar bien una actividad. Lo que cambia es cómo se organiza, acompaña y reconoce esa preparación.

Acceso, territorio y diversidad: condiciones que modifican lo que puede aprenderse

La revisión de Julie Sutherland sobre programas y colaboraciones indígenas, publicada en 2021, identifica barreras de acceso relacionadas con instalaciones, transporte, costos, seguridad, racismo y otras condiciones. El informe reúne investigaciones y documentación de 2010 a 2021 y explica que no siguió un proceso de revisión sistemática. Sus resultados ayudan a reconocer problemas y diferencias comunitarias, sin convertirlos en tasas nacionales actuales ni trasladarlos sin más a cada escuela (Sutherland, 2021, pp. 12-14).

Estas condiciones tienen una dimensión educativa. Cuando una actividad requiere desplazamientos, instalaciones o equipamiento fuera del alcance de parte del alumnado, la selección de contenidos distribuye oportunidades desiguales. Modificar reglas, materiales y apoyos puede ampliar la participación, pero no reemplaza las responsabilidades de proporcionar condiciones adecuadas. La inclusión se concreta en decisiones sobre tareas, ayuda, comunicación y formas de mostrar el aprendizaje; no se resuelve únicamente indicando que todos pueden participar.

La diferencia cultural tampoco se limita a sumar juegos al repertorio. El informe de Sutherland relaciona propuestas pertinentes con actividades vinculadas al territorio y con las comunidades que las sostienen. Los llamamientos de la Comisión, a su vez, piden formación culturalmente relevante y respeto a protocolos. Leídos conjuntamente, ambos documentos desplazan la atención desde la exhibición ocasional de una práctica hacia las relaciones necesarias para enseñarla y compartirla de manera responsable (Sutherland, 2021, pp. 7-8; Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, llamamientos 90-91).

Desde esta perspectiva, comparar Canadá con otro contexto educativo no consiste en importar un horario o una lista de actividades. Conviene estudiar qué relación hay entre programa, preparación docente, autoridad comunitaria, recursos y evaluación. Una propuesta puede resultar útil para formular preguntas, pero necesita contrastarse con las condiciones y finalidades de la institución que la recibe. Ese trabajo de comparación conserva la riqueza de los documentos canadienses sin presentarlos como una solución idéntica para cualquier lugar.

Cronología para relacionar documentos, instituciones y decisiones

Fecha	Hito documentado	Qué permite comprender
1867	Competencia provincial sobre educación en la sección 93 de la Constitución	La distribución institucional que exige localizar los programas.
1879	Manual de Hughes publicado en Toronto	Preparación del maestro regular, disciplina, interés y selección de materiales.
1891	Cuarta edición revisada de Houghton	Relación entre repertorio, espacios, equipamiento y observación docente.
1911	Programa Strathcona	Circulación de un modelo inglés y organización explícita de la lección.
1912	Curso estival de Educación Física en McGill	Formación institucional dirigida por Ethel Mary Cartwright.
1929 y 1938	Danza moderna e interpretativa; llegada de Thelma Wagner a McGill	Presencia de contenidos expresivos y transformación del repertorio.
1946-1951	Titulación y docencia de Mary Wilkinson	Trayectorias de mujeres en la construcción profesional.
Décadas de 1950-1970	Educación del movimiento estudiada por Francis y Lathrop en Ontario	Circulación de ideas y disputas sobre las prioridades del currículo.
2011	Marco de evaluación de primaria de Quebec	Distinción entre criterios, retroalimentación y resultados de boletín.
2015	Llamamientos 87-91 de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación	Responsabilidades relativas a historia, participación y protocolos.
2017 y 2019	Política diaria y currículo elemental de Ontario	Diferencia entre actividad lectiva cotidiana y enseñanza del área.
2022	Implantación del programa K-6 de Alberta	Reforma con alcance de grados específico.
2026/27	Pilotos de Alberta y Manitoba	Fase de prueba diferenciada de la implantación general.
2027	Fechas futuras anunciadas por las respectivas administraciones	Calendarios que requieren comprobación posterior, no hechos ya cumplidos.

Leer las continuidades sin borrar las diferencias

Los documentos revisados permiten seguir un cambio en lo que se esperaba del estudiante: atender una señal, adquirir un repertorio, explorar posibilidades, justificar decisiones o preparar una participación vinculada con su comunidad. Esas formas no se reemplazan por completo unas a otras. Pueden coexistir dentro de un programa, con finalidades y criterios diferentes. Precisamente por ello, la historia de la Educación Física necesita observar la tarea, la preparación del docente y las oportunidades reales de aprender, además de los nombres de las instituciones.

La revisión documental llega al 12 de noviembre de 2026. En esa fecha, los programas establecidos, los borradores y los calendarios anunciados conservan estados distintos. La lectura puede continuar por las políticas y asociaciones de 1933 a 1995, el caso universitario de Calgary, las relaciones del lacrosse con las naciones indígenas y la transmisión de juegos inuit documentada en el archivo de Boas. Cada recorrido amplía una cuestión concreta de esta historia plural.

Fuentes y referencias

[1] Council of Ministers of Education, Canada. (s. f.). *Education in Canada: An overview*.

https://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html

[2] Department of Justice Canada. (s. f.). *Constitution Acts, 1867 to 1982* (Constitution Act, 1867, secciones 91, 93 y 93A).

https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-3.html

[3] Hughes, J. L. (1879). *Manual of drill and calisthenics*. W. J. Gage & Co. [Ejemplar de Mount Allison University; digitalización de Canadiana y University of Alberta Libraries].

https://archive.org/details/cihm_08424

[4] Houghton, E. B. (1891). *Physical culture: First book of exercises in drill, calisthenics, and gymnastics* (4.ª ed., rev.). Warwick & Sons. [Ejemplar de Western Archives].

https://archive.org/details/physicalcul91west00houg

[5] Strathcona Trust, Executive Council. (1911). *Syllabus of physical exercises for schools* [Transcripción conservada por University of Victoria].

https://curric.library.uvic.ca/homeroom/content/topics/programs/curriclm/pt1911.htm

[6] Francis, N. R., & Lathrop, A. H. (2011). "Children who drill, seldom are ill." Drill, movement and sport: The rise and fall of a female tradition in Ontario elementary physical education (1850s to 2000). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 61-80.

https://ojs.library.queensu.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2523

[7] McGill University. (s. f.). *KPE celebrates 100 years* [Conmemoración de 2012].

https://www.mcgill.ca/edu-kpe/about/events

[8] McGill University Archives. (s. f.). *Dance at McGill*.

https://www.mcgill.ca/archives/archives/accessing-archives/online-resources/virtual-exhibits/campus-life/dance-mcgill

[9] Forsyth, J., & Giles, A. R. (2012). Introduction. En J. Forsyth & A. R. Giles (Eds.), *Aboriginal peoples and sport in Canada: Historical foundations and contemporary issues* (pp. 1-12). UBC Press. [Muestra editorial].

https://www.ubcpress.ca/asset/9162/1/9780774824200.pdf

[10] Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Calls to action*.

https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/02/Calls_to_Action_English2.pdf

[11] Sutherland, J. (2021). *Indigenous sports and recreation programs and partnerships across Canada: A literature review and environmental scan*. National Collaborating Centre for Indigenous Health.

https://www.nccih.ca/Publications/lists/Publications/Attachments/ISR/Indigenous_Sports_and_Recreation_EN_Web_2022-01-27.pdf

[12] Ontario Ministry of Education. (2019). *The Ontario curriculum, grades 1-8: Health and physical education*.

https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/2019-health-physical-education-grades-1to8.pdf

[13] Ontario Ministry of Education. (2017, 5 de octubre). *Policy/Program Memorandum 138: Daily physical activity in elementary schools, grades 1-8*.

https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-138

[14] Ministère de l'Éducation du Québec. (s. f.). Éducation physique et à la santé. En *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement primaire* (pp. 255-268).

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-education-physique-primaire.pdf

[15] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Éducation physique et à la santé, enseignement primaire*.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/primaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-education-physique-primaire.pdf

[16] British Columbia Ministry of Education and Child Care. (s. f.-a). *Physical and health education 6*.

https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/physical-health-education/6/core

[17] British Columbia Ministry of Education and Child Care. (s. f.-b). *Physical health and education: Goals and rationale*.

https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/physical-health-education/goals-and-rationale

[18] Government of Alberta. (2026a). *Physical education and wellness*.

https://www.alberta.ca/curriculum-physical-education

[19] Government of Alberta. (2026b). *Subject areas: K to 12 curriculum renewal timeline, 2022 to 2027*.

https://www.alberta.ca/curriculum-subject-areas

[20] Manitoba Education and Early Childhood Learning. (2026a, 14 de septiembre). Curriculum updates: School year 2026/27. En *Framework for learning*.

https://www.edu.gov.mb.ca/k12/framework/index.html

[21] McGill University, Faculty of Education. (s. f.-a). *About us: Our history*.

https://www.mcgill.ca/education/about-us

[22] McGill University, Faculty of Education. (s. f.-b). *Bachelor of Education Physical and Health Education*.

https://www.mcgill.ca/education/programs/bachelors-minors/b-sc/bachelor-education-physical-and-health-education

[23] Manitoba Education and Early Childhood Learning. (2026b). *Physical Education/Health Education: 2026/27 pilot curriculum* [Borrador de septiembre de 2026].

https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physhlth/curriculum.html

[24] Manitoba Education and Early Childhood Learning. (2026c). *Grade 11 physical education pilot* [Borrador, English Program].

https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physhlth/docs/pilot/phys-ed-gr11-eng.pdf