Historia de la Educación Física en Nueva Zelanda: escuela, formación y currículo

Autoría: EDUFISICA
Publicación: 2026-11-12
Revisión documental selectiva: 2026-11-11
Corte histórico: 2026-10-15
Lectura estimada: 30 minutos

https://edufisica.com/historia-educacion-fisica/nueva-zelanda/

Resumen

La Educación Física en Nueva Zelanda se desarrolló mediante sistemas escolares, programas de formación y decisiones curriculares que no incluyeron a toda la población del mismo modo. Esta historia relaciona las leyes de 1867 y 1877, el ejercicio escolar de 1901, los cursos docentes de 1913-1915, las reformas de Smithells y la preparación universitaria en Otago. También examina conocimientos Māori, oportunidades deportivas y los marcos de salud y Educación Física de 1999 y 2007. El recorrido llega al currículo publicado en noviembre de 2026, distinguiendo entrada en vigor, transición por años escolares y aplicación efectiva. Una cronología y cinco esquemas ayudan a comparar fuentes, mientras tres estudios situados amplían las primeras escuelas, Te Ao Kori y Pau te Hau.

Palabras clave: historia de la educación física en Nueva Zelanda; Aotearoa; educación física Māori; formación docente; currículo neozelandés; Te Ao Kori; Otago; Pau te Hau

Una historia de instituciones, conocimientos y oportunidades de movimiento

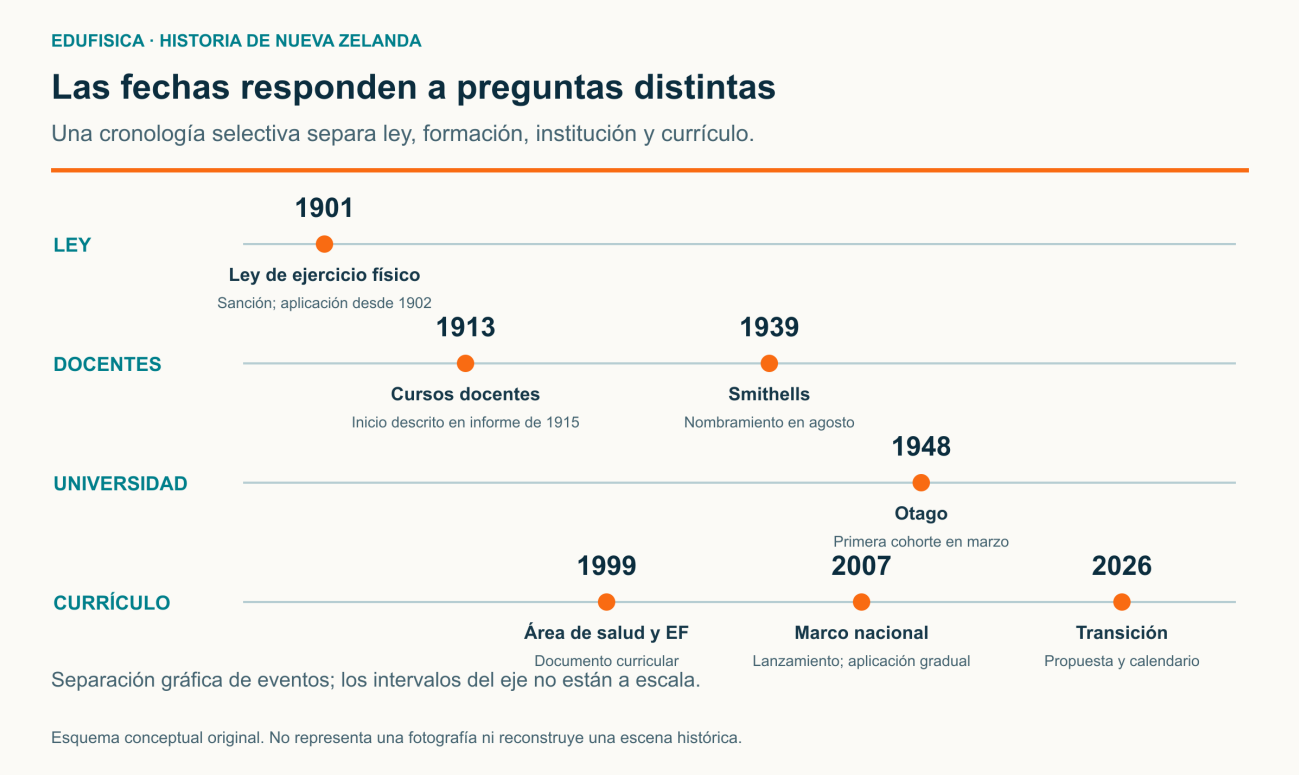
La historia de la Educación Física en Nueva Zelanda cambia cuando dejamos de buscar una única fecha de origen. Una disposición sobre ejercicios militares, un juego aprendido en una comunidad Māori, un curso para maestros y una asignatura universitaria pertenecen a procesos distintos. Pueden relacionarse, pero ninguno representa por sí solo toda la educación corporal del país. Los documentos permiten seguir cómo unas prácticas entraron en la escuela, qué funciones se asignaron al profesorado y quiénes tuvieron oportunidades diferentes para aprender.

Este recorrido relaciona tres ámbitos: transmisión de conocimientos corporales, organización escolar y formación profesional. Las leyes históricas muestran obligaciones y competencias administrativas; los informes del Departamento de Educación describen actuaciones y valoraciones de sus responsables; los currículos explican aprendizajes deseados. Las

investigaciones y las historias institucionales añaden interpretaciones sobre esos procesos. Una norma que prescribe una actividad no demuestra que todas las aulas la ejecutaran. Un informe favorable tampoco sustituye la experiencia de cada estudiante.

La comparación necesita además conservar los nombres y las fechas de las fuentes. *Physical drill*, entrenamiento militar, Educación Física, deporte escolar y salud no fueron expresiones intercambiables. Las instituciones modificaron sus relaciones y sus propósitos. Por eso, una cronología útil debe explicar qué cambió en el programa, la responsabilidad docente o el acceso a una práctica, en lugar de presentar cada documento nuevo como una mejora automática respecto del anterior.

El punto de llegada es una transición curricular anunciada en 2026. Aquí se distingue ese proceso de una reconstrucción completa de lo ocurrido en todas las escuelas. Tres estudios situados amplían el recorrido: escuelas y ejercicios entre 1877 y 1904, Te Ao Kori y los conocimientos Māori del movimiento y Pau te Hau, tecnología y decisiones curriculares. Cada caso permite examinar preguntas concretas dentro de la trayectoria nacional.



Una ley sancionada, un curso anunciado y una cohorte que inicia sus estudios son hechos documentales distintos. El eje sirve para relacionarlos, sin representar intervalos proporcionales ni una aplicación uniforme. Esquema original de EDUFISICA. Fuentes: [5] [7] [9] [16] [19] [20] [23].EDUFISICA · Esquema conceptual original. No es una fotografía histórica ni reproduce ilustraciones de las fuentes.

Aprender con otras personas: el conocimiento corporal antes de ser una asignatura

Wharehuia Hemara estudia pedagogías Māori mediante fuentes históricas y literatura educativa. Su ponencia de 2000 relaciona crianza, enseñanza, actividades prácticas y transmisión entre generaciones. Explica, además, que el registro conservado reúne voces y documentos de procedencias diferentes: historias publicadas, manuscritos, cantos, archivos escolares e informes administrativos. Advierte que ciertas descripciones etnográficas privilegiaron informantes y actividades masculinas. El resultado requiere lectura crítica; no constituye un catálogo definitivo de cómo aprendieron todos los pueblos Māori. (Hemara, 2000, pp. 1-12)

De esa advertencia se desprende una precaución para la historia del movimiento. No debe confundirse una clasificación escolar reciente con la organización previa de los conocimientos. Tampoco puede reconstruirse una experiencia comunitaria exclusivamente mediante lo que un inspector consideró digno de registrar. La ausencia de una actividad en un programa no demuestra su ausencia en la vida de una comunidad. Para estudiar sus relaciones educativas hacen falta fuentes sobre participantes, lugares, propósitos y formas de transmisión.

[Inferencia] Pensemos en una comparación documental, no en una reconstrucción de una práctica Māori. Un registro puede describir que alguien aprendió una destreza observando a una persona experimentada; otro puede detallar una lección preparada por un maestro. Compararlos exige preguntar quién podía enseñar, cómo se reconocía su conocimiento y qué relación tenía la tarea con la vida del grupo. Reducir ambos documentos a una lista de movimientos borraría precisamente las diferencias que la historia intenta comprender.

1867 y 1877: sistemas escolares que no incluían a todos del mismo modo

La *Native Schools Act 1867* organizó un sistema de subsidios para escuelas Māori. Su articulado contemplaba comités, aportaciones locales, terrenos y supervisión; vinculaba las ayudas a la enseñanza del inglés. Diez años después, la *Education Act 1877* estructuró la administración de escuelas públicas. Su artículo 10 establecía que la ley no obligaba a las personas clasificadas por el propio texto como Māori, aunque podían enviar a sus hijos a escuelas públicas conforme a sus reglamentos. Ambas disposiciones deben leerse como legislación histórica, no como normas actuales. (*Native Schools Act 1867*, arts. 5-10 y 19-21); (*Education Act 1877*, art. 10)

La reforma de 1871 introdujo una posibilidad relevante para la financiación. Su artículo 3 autorizaba ayudas para edificios, salarios y otros gastos cuando las comunidades no podían aportar recursos o se consideraba conveniente promover la educación. El artículo 4 permitía fijar condiciones y mantenía para nuevas escuelas el requisito de terreno del artículo 8.2 de la ley anterior. No fue una desaparición indistinta de todos los requisitos: el texto diferenciaba qué podía flexibilizarse y qué condición conservaba. (*Native Schools Act Amendment Act 1871*, arts. 3-4)

Ross Calman explica que las escuelas nativas dieron prioridad al inglés y a aprendizajes manuales y domésticos. Su síntesis también recoge dificultades de instalaciones, distancias, asistencia y preparación docente. La trayectoria no terminó con una simple extensión del sistema de 1877: las restantes escuelas Māori pasaron a los consejos regionales en 1969, dentro de un proceso discutido por comunidades que las consideraban propias. El acceso escolar, la lengua y la autoridad sobre la institución formaron parte del mismo problema histórico. (Calman, 2012, «The native schools system, 1867 to 1969»)

[Inferencia] Esta separación administrativa afecta a cómo contamos la Educación Física. Una regla dirigida a escuelas públicas no puede trasladarse sin comprobación a todas las instituciones Māori. Para comparar programas necesitamos identificar primero qué organismo los dictaba y a qué escuelas se dirigían. Decir que una actividad se hizo obligatoria «en Nueva Zelanda» sin precisar su ámbito puede ocultar diferencias que el propio documento establece.

La ley de 1877: ejercicios militares, formación física y un patio condicionado

El artículo 85 de la ley de 1877 distinguía tres decisiones. Debía disponerse instrucción militar para todos los alumnos varones; la formación física se establecería en las escuelas que indicara el consejo correspondiente; y, cuando resultara practicable, cada escuela tendría un patio de al menos un cuarto de acre. El texto no imponía idéntica formación física a todo el alumnado. La cláusula sobre terreno tampoco prueba que cada centro dispusiera efectivamente de esa superficie. (*Education Act 1877*, art. 85)

El estudio de las escuelas y los ejercicios entre 1877 y 1904 contrasta ese marco con informes regionales y registros de formación. Para el recorrido nacional, la distinción decisiva es administrativa: la ley separaba obligación, decisión local y condición material. El contenido prescrito no basta para reconstruir una clase; el caso situado permite examinar qué otras fuentes hacen falta.

El código de 1880: el ejercicio dentro de una organización escolar diferenciada

El *Native Schools Code*, publicado en los documentos parlamentarios de 1880, regulaba establecimiento, enseñanza y evaluación de esas escuelas. Su apartado sobre materias adicionales disponía que todas las clases fueran examinadas en canto y *drill*, mientras reservaba dibujo elemental para las dos clases superiores. En otro apartado vinculaba premios con asistencia regular. El ejercicio aparecía así dentro de una organización que distribuía contenidos, comprobaciones y reconocimientos. (Department of Education, 1880, «Extra Subjects» y «Scholarships, Prizes, &c.»)

El documento permite advertir que la educación corporal no se reducía a una instalación o a una sesión aislada. El canto y el ejercicio podían convertirse en objetos de examen. La asistencia, por

su parte, tenía un circuito de premios. Estas relaciones importan porque muestran qué quería hacer visible la administración. No permiten conocer cuánto disfrutaba el alumnado, cómo interpretaba la actividad ni qué aprendizajes corporales se desarrollaban fuera de la escuela.

[Inferencia] Una lectura comparada con la ley de 1877 debe conservar sus destinatarios diferentes. No basta encontrar la palabra *drill* en ambos textos para concluir que describían la misma experiencia. Habría que comparar instrucciones, materiales y observaciones de aula. La coincidencia de una etiqueta ayuda a formular una pregunta; todavía no demuestra equivalencia de contenidos, trato o participación.

1901-1902: una obligación explícita para niños y niñas mayores de ocho años

La *Physical Drill in Public and Native Schools Act 1901*, sancionada el 16 de octubre, entraba en operación el 1 de enero de 1902. Su artículo 2 encargaba a cada consejo que el ejercicio físico se enseñara a niños y niñas mayores de ocho años de las escuelas públicas de su distrito. El artículo 5 asignaba al ministro la provisión correspondiente en escuelas nativas. La norma también ordenaba fijar tiempos y modos de enseñanza, informar anualmente y permitir exenciones cuando el docente principal considerara que un estudiante no era apto para ese ejercicio. (*Physical Drill in Public and Native Schools Act 1901*, arts. 2-7)

La lectura de 1877-1904 desarrolla sus artículos y las diferencias entre mandato y actuación regional. Aquí la norma conecta dos problemas de la trayectoria posterior: a quién se incluía en el ejercicio y quién debía preparar a sus docentes. Las exenciones y los informes requieren un examen de aplicación; su mera existencia no informa del trato que recibió cada estudiante.



El árbol resume el reparto establecido en los artículos 2-6. La existencia de una competencia administrativa no documenta cómo se enseñó en todas las escuelas. Esquema original de EDUFISICA. Fuentes: [5].EDUFISICA · Esquema conceptual original. No es una fotografía histórica ni reproduce ilustraciones de las fuentes.

1913: preparar a quienes debían enseñar

Una noticia de *Otago Daily Times* del 16 de abril de 1913 describía el trabajo de Royd Garlick como director de Educación Física. Primero se preparaba a instructores auxiliares; después comenzarían cursos para maestros. La información anticipaba aprovechar la escuela de invierno del profesorado de Hawke's Bay, con dos instructores durante tres semanas, y anunciaba actuaciones en centros de formación de Wellington y Auckland y clases para docentes en Wanganui. Era un anuncio sobre la organización prevista, no una evaluación del resultado de todos esos cursos. (*Otago Daily Times*, 1913, p. 5)

El pasaje permite reconocer una dificultad recurrente en las reformas escolares: prescribir un contenido no crea inmediatamente las condiciones para enseñarlo. Había que disponer de personas preparadas, reunir al profesorado y organizar desplazamientos y tiempos. El centro de formación y el curso de actualización cumplían funciones distintas. Uno podía intervenir en la preparación inicial; el otro se dirigía a docentes que ya trabajaban en escuelas.

[Inferencia] La noticia tampoco permite contar como docentes formados a todas las personas convocadas. Para sostener ese dato se necesitarían registros de asistencia y finalización. Esta diferencia entre previsión, participación y aprendizaje resulta especialmente útil al comparar reformas de épocas diferentes. El anuncio documenta una intención y un dispositivo organizativo; la calidad de lo aprendido requiere otra evidencia.

1915: lo que contaba el informe de formación y lo que quedaba fuera

El apéndice G del informe educativo de 1915 describía el sistema iniciado a comienzos de 1913. Declaraba que 3.728 docentes habían asistido a cursos hasta el 31 de marzo, incluidos algunos de escuelas nativas y centros privados sujetos a inspección. El documento relacionaba esa asistencia con 1.606 escuelas y más de 135.000 escolares. Son cifras comunicadas por la administración: el número de estudiantes asociado con las escuelas no constituye una medición individual del aprendizaje de esos niños. (Minister of Education, 1915, apéndice G, p. i)

El informe también daba cuenta de alojamientos, gastos de transporte y mantenimiento del profesorado durante la formación. Tras los cursos, los instructores debían inspeccionar y apoyar mediante demostraciones y orientación. Registraba asimismo la muerte de Garlick en febrero de 1915 y la necesidad de reorganizar la dirección. La continuidad de una propuesta dependía de financiación, personal y decisiones administrativas, además del programa de ejercicios. (Minister of Education, 1915, apéndice G, p. i)

[Inferencia] Leer el informe exige separar sus unidades. Docentes asistentes, escuelas relacionadas y alumnado matriculado responden a preguntas diferentes. Sumarlas como si todas midieran cobertura efectiva produciría una conclusión que el documento no ofrece. Para una historia local, esas cifras sirven de punto de partida: permiten buscar centros, fechas y responsables, y después investigar qué llegó a ocurrir en una jornada concreta.



Cifras declaradas hasta el 31 de marzo por el informe de 1915, apéndice G. Las unidades se mantienen separadas para no confundir asistencia docente, centros relacionados y alumnado. Esquema original de EDUFISICA. Fuentes: [7].EDUFISICA · Esquema conceptual original. No es una fotografía histórica ni reproduce ilustraciones de las fuentes.

Deporte escolar y oportunidades desiguales: género, clase y participación

La historia del deporte infantil añade una dimensión que las leyes de ejercicio no explican por completo. Ben Schrader sitúa el desarrollo del deporte organizado en colegios secundarios masculinos desde la década de 1860 y describe una incorporación posterior en centros femeninos. Las ideas sobre feminidad y esfuerzo corporal restringieron inicialmente esa participación; desde la década de 1880 algunas escuelas de chicas ofrecieron tenis, natación o croquet. El acceso a secundaria también diferenciaba oportunidades según la posición social. (Schrader, 2013, «Early sport, 1860 to 1919»)

Su síntesis recoge cambios posteriores: nuevas oportunidades para chicas desde los años setenta y una atención creciente a la participación de personas con discapacidad desde los noventa. Son procesos históricos, no prueba de igualdad completa. El deporte de clubes y el de escuelas contaron además con trabajo voluntario de familiares y docentes. La vida deportiva no se organizaba exclusivamente mediante el tiempo de una asignatura. (Schrader, 2013, «Growth of children's sport» y «Greater diversity»)

[Inferencia] Para comparar dos trayectorias escolares, el dato «ofrecía deporte» resulta insuficiente. Importa qué prácticas estaban disponibles, quién podía dedicarles tiempo, cómo se seleccionaban equipos y qué recursos familiares requerían. Una lista de modalidades no informa

por sí sola sobre igualdad de acceso. También conviene distinguir participar en una clase, representar a una institución y practicar en un club: son oportunidades relacionadas, pero no idénticas.

El informe de 1939: natación, instalaciones y falta de orientación especializada

El informe sobre educación primaria y posprimaria publicado en 1939, referido al trabajo de 1938, señalaba la falta de un supervisor experto para el conjunto del país y de instructores de distrito. Anunciaba que se había convocado el puesto y que, una vez cubierto, se definiría mejor el currículo y se organizarían cursos. La misma sección destacaba natación y salvamento, pero advertía que muchas escuelas carecían de instalaciones o de acceso adecuado a piscinas supervisadas. (Department of Education, 1939, p. 5)

El documento relacionaba esa carencia con desplazamientos infantiles hacia lugares de baño insuficientemente supervisados. También mencionaba ayudas para materiales y colaboración con la asociación de natación. Su interés histórico está en conectar enseñanza, infraestructura y responsabilidad pública. El propósito preventivo enunciado por la administración no debe convertirse, sin datos adicionales, en una estimación de cuántos accidentes evitó el programa. (Department of Education, 1939, p. 5)

[Inferencia] Una lección acuática dependía de más condiciones que la presencia del tema en el currículo. Hacían falta agua accesible, supervisión, traslado y tiempo. Esta relación permite comparar dos decisiones diferentes: declarar deseable una habilidad y crear oportunidades para aprenderla. El informe documenta que sus responsables reconocían esa distancia; no permite darla por resuelta en todas las localidades.

1939-1940: reorganizar el programa mediante supervisión, demostración y apoyo

El informe ministerial de 1940, sobre el año 1939, situaba en agosto de ese año el nombramiento de Philip Ashton Smithells como superintendente de Educación Física. Describía una revisión preliminar del trabajo escolar y la decisión de introducir un sistema basado en el programa de 1933 del *English Board of Education*. También atribuía funciones a los consejos educativos, los centros de formación y un futuro personal de apoyo. El nuevo diseño no consistía únicamente en enviar una lista de ejercicios. (Minister of Education, 1940, p. 4)

Otro informe de 1940 describía escuelas de demostración, preparación de estudiantes de magisterio y películas para mostrar el programa a docentes. Esa combinación de observación, formación y recursos visuales ayuda a comprender los medios de la reforma. Las expresiones de entusiasmo pertenecen a sus responsables institucionales; no equivalen a una consulta representativa de todas las personas que debían llevarla al aula. (Department of Education, 1940, p. 3)

[Inferencia] Los dos textos permiten distinguir elaboración curricular y acompañamiento profesional. Un programa podía definir una orientación, pero el docente necesitaba reconocer cómo organizar grupos, observar movimientos y resolver dificultades. La escuela de demostración ofrecía una situación visible; una película permitía circular esa representación. Ningún medio era la clase completa. Para estudiar su recepción habría que contrastar estas fuentes con registros de docentes y escuelas particulares.

Escuelas Māori en 1940: una intervención documentada y límites de acceso

El informe *Education of Native Children* publicado en 1941 ofrece un contraste situado. Señala que Smithells visitó escuelas del norte de Auckland durante una semana de junio de 1940 y terminó con un curso de actualización. Más tarde, una especialista identificada como Miss Cutler pasó dos o tres días en escuelas seleccionadas. El inspector comunicaba una adopción muy extendida del nuevo programa entre el profesorado de esas escuelas. Esa valoración administrativa debe conservar su autoría y su alcance. (Department of Education, 1941, p. 4)

El mismo informe reconocía límites de acceso a estudios posteriores: distancia, costes y distribución de instituciones. Además, proponía programas prácticos diferenciados para chicos y chicas. El documento combina reconocimiento de dificultades materiales con juicios culturales y sociales de sus redactores. Leerlo críticamente impide tratar esas clasificaciones como descripciones neutrales de las capacidades de una población. (Department of Education, 1941, pp. 1-3)

[Inferencia] El caso muestra por qué una historia nacional necesita descender a escalas concretas. Una visita documentada prueba que hubo una actuación en determinados lugares y fechas; no demuestra una experiencia idéntica en cada escuela. La elección de centros, la duración del apoyo y la voz del inspector son parte de la evidencia. Mantener esas condiciones visibles permite investigar la relación entre reforma general y realización local sin borrar sus diferencias.

Los años cuarenta: movimiento, creatividad y espacios educativos fuera del aula

Una investigación histórica de Kelly, Mullen y Locke, publicada en 2025, estudia la relación entre la actuación de Smithells y un programa educativo de emergencia de 1942, ligado a la utilización militar de edificios escolares. Las autoras examinan archivos, materiales audiovisuales, publicaciones y lugares de la experiencia para analizar cambios en espacios y formas de movimiento. Su lectura relaciona Educación Física, creatividad y ciudadanía participativa; no presenta un ensayo sobre la eficacia actual de una metodología. (Kelly et al., 2025, resumen y «Methodology»)

Las autoras también interpretan la defensa de oportunidades de movimiento para niños con discapacidad dentro del pensamiento de Smithells. Es un argumento histórico sobre cómo se

formulaba la pertenencia al grupo y se discutía la uniformidad corporal. No autoriza a atribuir inclusión plena a todas las escuelas de la época ni a aplicar sin revisión el lenguaje y los procedimientos de los años cuarenta. (Kelly et al., 2025, «Shifting the space of physical education»)

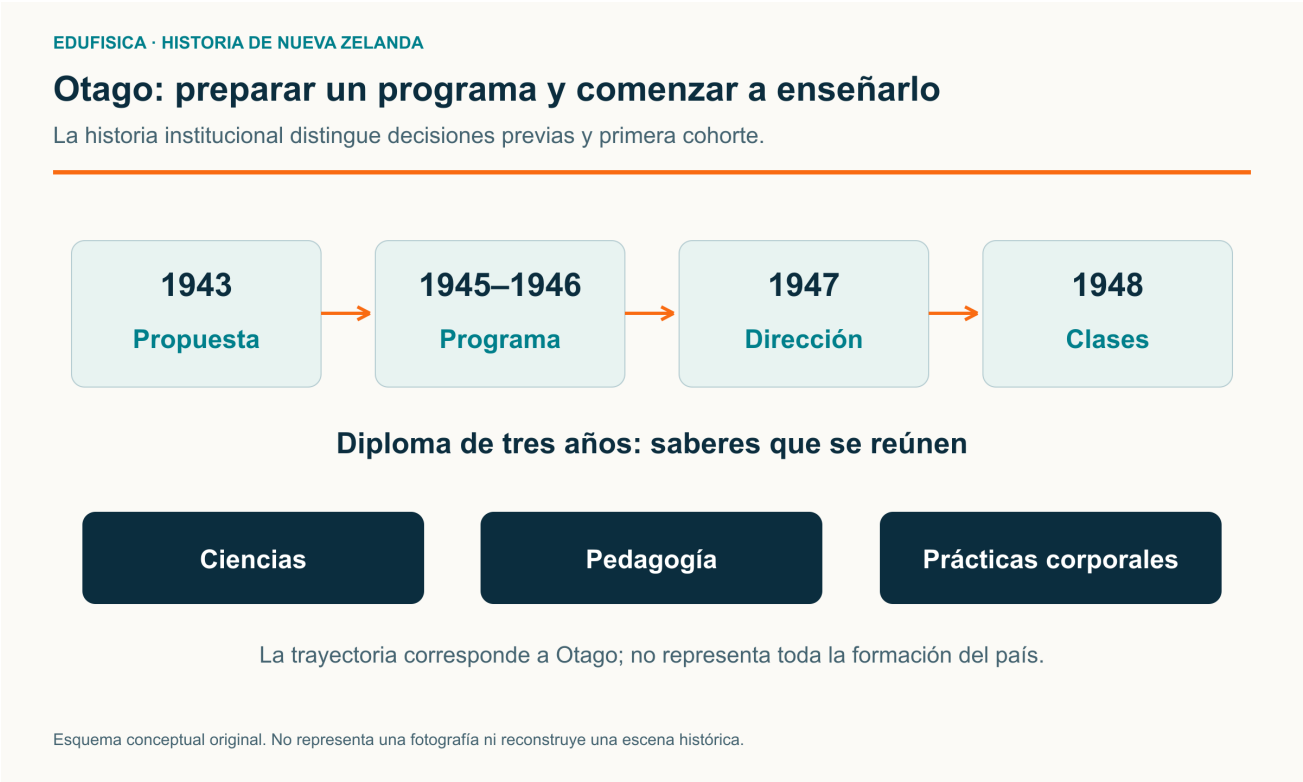
[Inferencia] Este enfoque amplía las preguntas dirigidas a una fotografía o una película escolar. Además de observar la posición del cuerpo, podemos estudiar quién dispone del espacio, cómo se organiza el tiempo y qué acciones se consideran valiosas. Una actividad fuera del edificio no es automáticamente más libre; puede mantener reglas y jerarquías. Lo que permite sostener una interpretación es la relación documentada entre esos elementos y las decisiones de sus participantes.

Otago, 1943-1948: de una propuesta universitaria a la formación de especialistas

La historia institucional escrita por Rex Thomson para el cincuentenario de la escuela de Otago distingue varios momentos. La propuesta de un curso universitario se planteó formalmente en 1943; el programa se preparó en 1945-1946; Smithells asumió la dirección en octubre de 1947; y la primera cohorte, de treinta estudiantes, inició sus estudios en marzo de 1948. Establecimiento, nombramiento y comienzo de clases no son una misma fecha. (Thomson, 1998, párrafos iniciales)

El diploma de tres años reunía ciencias, pedagogía, prácticas de enseñanza y actividades corporales. La misma historia sitúa la incorporación posterior de especialidades como biomecánica y sociología, la creación del grado universitario en 1975 y una reorganización de 1983 con opciones de kinesiología y estudios de Educación Física, deporte y ocio. Esta secuencia describe una institución concreta; no todo el sistema de preparación docente neozelandés. (Thomson, 1998, secciones sobre currículo y cambios de los años setenta y ochenta)

[Inferencia] La combinación de saberes permite distinguir dominio de una actividad y preparación para enseñarla. Practicar natación, danza o un juego no responde por sí solo a preguntas sobre cómo observar a un grupo, organizar la progresión o evaluar una explicación. La trayectoria universitaria documenta que esas tareas comenzaron a reunirse en un programa especializado. Su existencia no informa automáticamente de la calidad de cada egresado ni de la experiencia de cada estudiante escolar.



Thomson distingue propuesta, preparación del programa, nombramiento y comienzo de clases. La formación universitaria se presenta como una trayectoria institucional concreta. Esquema original de EDUFISICA. Fuentes: [16].EDUFISICA · Esquema conceptual original. No es una fotografía histórica ni reproduce ilustraciones de las fuentes.

Escuela, recreación y políticas públicas: circuitos relacionados, funciones distintas

David Green distingue el apoyo estatal al deporte infantil de la intervención en recreación de adultos. Sitúa en la ley de bienestar físico y recreación de 1937 un cambio en ese segundo ámbito y describe actuaciones posteriores en parques, actividades comunitarias e instalaciones. Para la escuela, su síntesis señala la incorporación de Educación Física como materia básica obligatoria en secundaria en 1946. Son decisiones relacionadas con el movimiento, pero dirigidas a poblaciones y organizaciones diferentes. (Green, 2013, «Support for children's sport» y «Support for adult sport, 1937-1972»)

La misma historia distingue iniciativas de deporte modificado para la infancia, como KiwiSport desde 1988, y su reactivación en 2009. Estos programas no deben confundirse con una reforma completa del currículo escolar. La colaboración entre centros, asociaciones y organismos públicos abre oportunidades, aunque no convierte todas sus actuaciones en una asignatura ni demuestra idéntico acceso para cada comunidad. (Green, 2013, «KiwiSport»)

[Inferencia] Para leer un presupuesto o una memoria de actividades, conviene identificar quién decide y qué se financia. Apoyar un club, construir una piscina y preparar docentes son intervenciones distintas. Pueden complementarse, pero no son intercambiables. Esta distinción

evita utilizar el éxito de un equipo representativo como prueba de la calidad de la Educación Física de todo el alumnado, o contar una campaña recreativa como si describiera el currículo de cada escuela.

Del reconocimiento de actividades a la discusión sobre qué conocimiento cuenta

La revisión de Kaukau, Smith y Karaka-Clarke sitúa la incorporación escolar de actividades Māori desde los años cuarenta y el reconocimiento curricular de Te Reo Kori en 1987. Después analiza el paso hacia el nombre Te Ao Kori, asociado con una comprensión más amplia del mundo del movimiento. Atribuye a Rangimārie Rose Pere un papel importante en esa discusión. El cambio de término expresa un debate sobre lengua, valores, protocolos y formas de comprender la experiencia corporal. (Kaukau et al., 2025, pp. 2, 5-7)

La revisión también describe el apoyo profesional de Physical Education New Zealand y las dificultades para sostener una enseñanza culturalmente fundamentada. Su conclusión no es que baste añadir un juego identificado como Māori. Plantea una distancia entre reconocer un contenido y comprender sus relaciones con el lugar, la comunidad y el conocimiento. La literatura disponible, según los autores, sigue siendo limitada para describir con precisión cómo se enseña Te Ao Kori en la práctica. (Kaukau et al., 2025, pp. 5-6 y 12-14)

Este debate modifica una pregunta habitual en historia curricular. En lugar de contar únicamente cuántas prácticas aparecen en un programa, permite estudiar quién interviene en su definición y cómo se atribuye su procedencia. Los nombres locales y las diferencias entre iwi y hapū no pueden tratarse como detalles reemplazables. Una síntesis nacional tiene que conservar esa diversidad sin inventar una explicación común para todas las experiencias.

La lectura específica de Te Ao Kori desarrolla las controversias sobre traducción, hauora, fuentes y decisiones docentes. Aquí interesa situarlas dentro de una historia más amplia: la incorporación de conocimientos al currículo depende de relaciones institucionales, pero sus significados no se agotan en la lista administrativa de contenidos.

1999: salud, movimiento, relaciones y entornos en un área de aprendizaje

El documento *Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum*, con copyright de 1999, reunía salud, Educación Física y aspectos de economía doméstica. Organizaba cuatro ejes de aprendizaje y cuatro conceptos de apoyo: hauora, promoción de la salud, perspectiva socioecológica y actitudes y valores. Diferenciaba también actividad física, estudios del deporte y educación al aire libre dentro de sus áreas de aprendizaje. El ejemplar consultado contiene una actualización legal posterior en la página 53; esa página no se utiliza aquí para reconstruir legislación de 1999 ni obligaciones actuales. (Ministry of Education, 1999, pp. 5-8, 30-34 y 42-47)

En evaluación, la página 55 proponía partir de experiencias de aprendizaje y formular resultados específicos a partir de objetivos más amplios. Advertía contra la combinación artificial de objetivos para facilitar cobertura y evaluación, y distinguía valorar actitudes relacionadas con la salud de calificar los valores personales que sostiene el estudiante. Son orientaciones de ese documento, que requieren situarse en su versión y contexto. (Ministry of Education, 1999, p. 55)

[Inferencia] Esa distinción ofrece una manera precisa de comparar programas: una actividad puede observar ejecución, explicación, decisiones y relaciones, pero no todas esas dimensiones tienen que calificarse en cada tarea. La pregunta histórica es qué aprendizaje quiso hacer visible el currículo y mediante qué experiencia. Cumplir una marca, argumentar una elección y explicar una norma no son evidencias intercambiables, aunque puedan surgir durante el mismo juego.

2007: un marco común y un área que conserva sus relaciones internas

El anuncio del 7 de noviembre de 2007 presentó un currículo nacional que reunía ocho áreas de aprendizaje en un documento común y preveía apoyo para su implementación entre 2007 y 2010. La fecha del lanzamiento y el periodo de aplicación son datos diferentes. Tampoco corresponde utilizar ese anuncio como prueba de que todos los centros cambiaron de la misma forma o al mismo ritmo. (Carter, 2007)

La página ministerial del área de salud y Educación Física conserva cuatro conceptos interdependientes y cuatro ejes: desarrollo personal y salud; conceptos del movimiento y habilidades motoras; relaciones con otras personas; y comunidades y entornos saludables. Incluye una aclaración sobre hauora: su empleo se basa en Te Whare Tapa Whā y no lo presenta como sinónimo exacto de bienestar. El documento relaciona movimiento, conocimiento y condiciones sociales, sin reducir la asignatura a práctica deportiva. (Ministry of Education, s. f.-a, marco conceptual y estructura)

[Inferencia] La continuidad de un concepto entre documentos no demuestra continuidad idéntica de enseñanza. Una escuela puede conservar una palabra y cambiar su lugar en las unidades; otra puede mantener prácticas anteriores bajo un nuevo título. Para investigar esa relación hacen falta planeaciones, recursos y observaciones fechadas. El texto curricular aporta una referencia necesaria para el contraste, pero no la respuesta completa.

Lengua de enseñanza y ámbito institucional: dos trayectorias que deben distinguirse

El portal ministerial diferencia el *New Zealand Curriculum* y *Te Marautanga o Aotearoa*. La documentación del primero se dirige a la enseñanza en inglés; la del segundo corresponde a una trayectoria curricular Māori. La ficha de la propuesta de salud y Educación Física de 2026 indica expresamente que Te Waiora se publica por separado. No debe trasladarse el documento de un ámbito al otro como si fuera una traducción que mantiene sin cambios todos sus supuestos. (Ministry of Education, s. f.-b, ámbito curricular); (Ministry of Education, s. f.-c, «About this document»)

Esta diferencia permite formular con más cuidado una comparación internacional. «El currículo de Nueva Zelanda» puede ser una expresión demasiado amplia si no se precisa versión, lengua, niveles y tipo de institución. La pertenencia de un país a una región geográfica no elimina la diversidad interna de sus trayectorias educativas. El registro territorial organiza la consulta; no convierte cada jurisdicción, cultura o comunidad en un sistema uniforme.

[Inferencia] Para un lector hispanohablante, traducir los nombres ayuda a orientarse, pero conviene conservar la denominación original junto con una explicación. Así puede localizar la fuente, comprobar su ámbito y distinguir documentos próximos. Es una decisión de lectura académica, no una propuesta de sustituir los términos empleados por sus comunidades e instituciones.

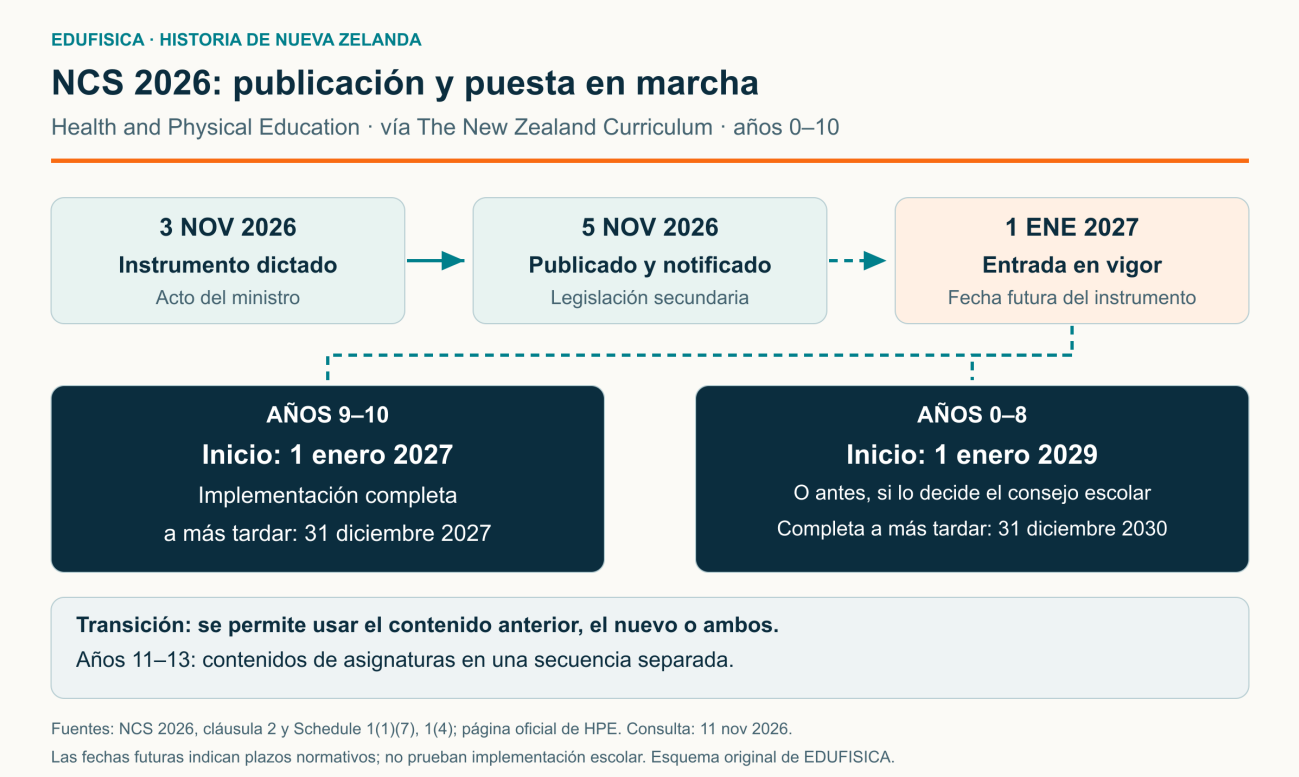
Noviembre de 2026: currículo publicado y transición por años escolares

La consulta del 15 de octubre de 2026 encontró el contenido de Health and Physical Education descrito como propuesta para adopción. Después cambió su situación documental: el ministro dictó la *Education (The New Zealand Curriculum and Te Marautanga o Aotearoa) National Curriculum Statement 2026* el 3 de noviembre; el Ministerio registra su publicación y notificación el 5 de noviembre. La cláusula 2 fija su entrada en vigor el 1 de enero de 2027. Distinguir esas fechas permite describir un instrumento ya publicado sin anticipar sus efectos futuros. (Minister of Education, 2026, cláusula 2 y metadatos); (Ministry of Education, 2026, 5 de noviembre)

Para las escuelas estatales cuyo consejo adopta la vía *The New Zealand Curriculum*, Health and Physical Education de los años 0-10 forma parte de Schedule 2, apartado 6. Los años 9-10 comienzan la implementación el 1 de enero de 2027 y deben completarla a más tardar el 31 de diciembre de ese año. Los años 0-8 comienzan el 1 de enero de 2029, o antes si lo decide su consejo, y deben alcanzar la implementación completa tan pronto como sea practicable y, como límite, el 31 de diciembre de 2030. La página específica del área reproduce esos plazos. Se trata de años escolares, no de edades individuales. (Minister of Education, 2026, Schedule 1, cláusula 1[7]); (Ministry of Education, s. f.-c)

La revocación prevista para los años 0-10 no obliga a descartar inmediatamente todo documento anterior durante la transición: Schedule 1, cláusula 4, permite usar el contenido revocado, el correspondiente contenido nuevo o ambos dentro del período aplicable. Los contenidos de asignaturas de los años 11-13 siguen una secuencia distinta y no quedan incorporados por este instrumento de los años 0-10. El marco de 2007 para esos años superiores permanece hasta su reemplazo por las nuevas declaraciones correspondientes. (Minister of Education, 2026, cláusula 10 y Schedule 1, cláusula 4); (Ministry of Education, s. f.-d)

La vía *Te Marautanga o Aotearoa* identifica el área como *Te Waiora* y tiene su propia disposición de transición en Schedule 1, cláusula 2(7). Las excepciones para determinados kura que se leen en la cláusula 3 se refieren a evaluación nacional y a ciencia de Year 11; no deben convertirse en una exención general de Health and Physical Education. Por su parte, los apoyos de Physical Education New Zealand consultados en octubre pertenecen al plano de la planificación profesional. Su condición entonces pendiente de publicación en Gazette debe leerse como antecedente de la publicación oficial del 5 de noviembre. (Minister of Education, 2026, Schedule 1, cláusulas 2[7] y 3); (Physical Education New Zealand, s. f.)



Instrumento publicado el 5 de noviembre de 2026 y entrada en vigor prevista para el 1 de enero de 2027. El esquema distingue los plazos de Health and Physical Education para la vía The New Zealand Curriculum de su realización efectiva en cada escuela. Los contenidos de los años 11-13 siguen una secuencia separada. Esquema original de EDUFISICA. Fuentes: [30] [23] [31].

Pau te Hau: investigar una experiencia reciente sin convertirla en todo el currículo

Atkins y sus colaboradores publicaron en 2026 un estudio sobre las percepciones de diecisiete docentes que participaron en Pau te Hau. La experiencia, desarrollada entre 2021 y 2023, combinaba intervalos breves de actividad, narraciones Māori, una aplicación y seguimiento de la frecuencia cardiaca. Las entrevistas se analizaron mediante análisis temático reflexivo. La pregunta del artículo se dirige a cómo el profesorado interpreta el programa y sus posibilidades de uso. No es una medición causal del efecto de esas percepciones sobre el aprendizaje. (Atkins et al., 2026, resumen, «Study design» y «Data collection and analysis»)

Esta investigación añade otra escala a la trayectoria nacional: una experiencia delimitada y una lectura de quienes la enseñaron. La monografía de Pau te Hau explica sus relaciones con el currículo y los límites de la evidencia. Su lugar en la historia reciente no consiste en anunciar que la tecnología reemplazó los contenidos anteriores. Permite estudiar qué decisiones permanecen en manos del docente cuando introduce nuevos recursos y cómo esos recursos se relacionan con conocimientos culturales específicos.

Leer una reforma: texto legal, declaración curricular y práctica escolar

La reforma *Education and Training (System Reform) Amendment Act 2026*, número 32, incluye una modificación del artículo 90 y nuevos artículos sobre revisión y modificación de declaraciones curriculares. El texto diferencia lo que se enseña, cómo se enseña y las expectativas de diseño de programas. Para aplicar una obligación concreta hay que cotejar, además, las disposiciones de entrada en vigor y el instrumento curricular correspondiente. La lectura de un artículo de reforma no certifica por sí sola el estado de todas las obligaciones de una escuela. (*Education and Training (System Reform) Amendment Act 2026*, arts. 14-15)

La distinción puede expresarse mediante cuatro preguntas: qué documento se está leyendo, a qué instituciones se dirige, desde cuándo produce el efecto que se describe y qué evidencia existe de su realización. Una propuesta responde de manera diferente a un texto promulgado; un calendario comunicado no demuestra implementación; una experiencia observada en una escuela no representa automáticamente a todas las demás. Son diferencias especialmente relevantes durante una transición.

[Inferencia] Imaginemos un departamento docente que prepara una unidad para un curso futuro. Puede usar un recurso de apoyo para organizar ideas, pero debe comprobar el documento aplicable a su año y centro antes de presentar esa unidad como cumplimiento normativo. Si más adelante investiga el resultado, necesitará registros de enseñanza y aprendizaje. Reunir esas tareas en una sola casilla de «currículo actualizado» ocultaría información necesaria para comprender qué se decidió y qué ocurrió.

Cómo investigar una escuela concreta y continuar este recorrido

Archives New Zealand identifica registros de admisión, asistencia, exámenes y progreso de escuelas Native/Māori, además de documentación de consejos educativos y profesorado. Su guía advierte que los fondos conservados son incompletos y se encuentran en archivos e instituciones diferentes. Disponer de una descripción de catálogo no equivale a haber leído el expediente. El nombre de la escuela, los años y el organismo responsable son datos necesarios para localizar una investigación. (Archives New Zealand, s. f., «Native/Māori schools» y «Primary schools»)

[Inferencia] Una propuesta de trabajo para formación docente puede comenzar con dos fuentes sobre el mismo periodo: una disposición y un informe escolar. El primer paso consiste en separar el mandato de lo comunicado como realizado. Después se registra quién redactó cada documento, a quién se dirigía y qué población incluía. Si el informe no describe la experiencia de las alumnas o de quienes recibieron una exención, esa ausencia se conserva como límite; no se completa mediante una escena probable.

Otro contraste puede estudiar una reforma curricular y un recurso profesional. En ese caso interesa distinguir objetivos, ejemplos de planificación y criterios de evaluación. El alumnado investigador tendría que justificar qué enunciados pertenecen a cada fuente y cuáles son interpretaciones propias. El producto puede ser una tabla breve con afirmación, documento, localizador y alcance. La precisión del vínculo importa más que la cantidad de datos reunidos.

La ruta de escuelas y ejercicios entre 1877 y 1904 amplía la primera organización escolar. Las de Te Ao Kori y Pau te Hau permiten continuar con cuestiones culturales y contemporáneas. Para extender la comparación histórica, el manual filipino de 1919-1922 ofrece otra organización documentada de horarios, docentes y registros. Relacionar las lecturas permite comparar problemas de enseñanza sin atribuirles una causa común ni convertir sus diferencias en etapas de una única evolución.

Cronología documentada y alcance de cada fecha

Las fechas siguientes identifican leyes, actuaciones, cortes de informes y publicaciones de distinta naturaleza. Un día de sanción no equivale al comienzo de todas las prácticas, y la fecha de una investigación no se confunde con la del periodo estudiado. Los registros conservan la precisión de sus fuentes y el ámbito que permite interpretarlos; su sucesión no demuestra por sí sola una relación causal.

Treinta y un hitos documentales de la educación corporal en Aotearoa Nueva Zelanda

Fecha documentada	Hito o documento	Alcance y fuente
10 de octubre de 1867	Sanción de Native Schools Act 1867	Sistema de ayudas y organización para escuelas Māori; no ley vigente. [1]

Fecha documentada	Hito o documento	Alcance y fuente
14 de noviembre de 1871	Sanción de la reforma que permite flexibilizar aportaciones	Artículos 3-4; autorización y condiciones, no supresión automática de todo requisito. [2]
29 de noviembre de 1877	Sanción de Education Act 1877	Artículos 10 y 85 distinguen ámbito y ejercicio; entrada general 1 enero 1878 salvo excepciones. [3]
1880	Código de escuelas nativas publicado	Extra Subjects incluye canto y drill; no observación de todas las clases. [4]
16 de octubre de 1901	Sanción de la ley de ejercicio físico	Escuelas públicas y nativas, mayores de ocho años, responsabilidades diferenciadas. [5]
1 de enero de 1902	Entrada en operación prevista en la ley de 1901	Artículo 7; no fecha única de origen de todas las prácticas corporales. [5]
16 de abril de 1913	Noticia sobre preparación de instructores y cursos	Distinguir convocatoria de asistencia efectiva. [6]
31 de marzo de 1915	Fecha de las cifras de asistencia a cursos	3.728 docentes; unidades de escuela y alumnado no son resultados de aprendizaje. [7]
1937	Política de bienestar físico y recreación de adultos	Según síntesis histórica de Green; no se certifica el texto íntegro de la ley de 1937. [14]
agosto de 1939	Nombramiento de Smithells	El informe ministerial de 1940 fecha el nombramiento en agosto de 1939. [9]
junio de 1940	Visita y curso en North Auckland	Actuación situada descrita por el inspector en su informe de 1941. [11]
1942	Programa educativo de emergencia estudiado por Kelly y colaboradoras	Contexto de edificios escolares requisados; interpretación académica histórica. [17]
1943	Propuesta formal de formación universitaria en Otago	No confundir la propuesta con el inicio de estudios de la primera cohorte. [16]

Fecha documentada	Hito o documento	Alcance y fuente
1946	Educación Física básica en secundaria según Green	Dato atribuido a síntesis oficial; no certificación normativa completa de 1946. [14]
marzo de 1948	Comienza sus estudios la primera cohorte de Otago	Treinta estudiantes; dirección asumida en octubre de 1947. [16]
1969	Transferencia de las restantes escuelas Māori a consejos regionales	Reconstrucción de Calman, con debate comunitario; no uniformidad de experiencias. [12]
1975	Grado universitario de Educación Física de Otago	Trayectoria de una universidad concreta. [16]
1983	Reorganización de las opciones del grado de Otago	Kinesiología y Educación Física/deporte/ocio; no una reforma nacional idéntica. [16]
1987	Reconocimiento curricular de Te Reo Kori	Localizador en revisión de 2025; no lectura original completa del programa de 1987. [18]
1999	Documento de salud y Educación Física con copyright de 1999	Copia consultada tiene actualización legal posterior en p. 53; no una copia intacta de la edición de 1999. [19]
7 de noviembre de 2007	Lanzamiento del nuevo currículo común	Periodo de apoyo anunciado 2007-2010; no prueba de implementación uniforme. [20]
2021-2023	Periodo del proyecto Pau te Hau estudiado	Artículo cualitativo publicado en 2026 sobre percepciones docentes. [28]
27 de junio de 2025	Publicación de la revisión de Te Ao Kori	Revisión narrativa crítica; evidencia de aula limitada según autores. [18]
2 de septiembre de 2025	Publicación de la investigación histórica sobre los años cuarenta	La fecha del artículo no se usa como fecha del acontecimiento estudiado. [17]
14 de mayo de 2026	Anuncio ministerial de calendario diferenciado	Años 9-10 desde 2027 y áreas restantes 0-8 desde 2029; calendario anunciado. [25]

Fecha documentada	Hito o documento	Alcance y fuente
17 de agosto de 2026	Publicación de las percepciones docentes sobre Pau te Hau	Fecha online verificada en editor; no estimación causal de efectos. [28]
septiembre de 2026	Publicación del documento del área según PENZ	Mes atribuido a PENZ según la consulta de octubre, anterior al instrumento publicado el 5 de noviembre. [26]
3 de noviembre de 2026	Dictado de National Curriculum Statement 2026	Acto del ministro bajo section 90; distinto de publicación y entrada en vigor. [30]
5 de noviembre de 2026	Publicación y notificación del instrumento curricular	Metadatos del texto oficial y anuncio de gazettal; su vigencia comienza en 2027. [30] [31]
1 de enero de 2027, fecha futura	Entrada en vigor e inicio de implementación HPE en años 9-10	Para la vía NZC; implementación completa a más tardar el 31 de diciembre de 2027. No hecho consumado al publicarse esta lectura. [30] [23]
1 de enero de 2029-31 de diciembre de 2030, período futuro	Transición de HPE en años 0-8	Inicio en 2029 o antes si lo decide el consejo; implementación completa tan pronto como sea practicable y a más tardar el 31 de diciembre de 2030. [30]

Fuentes y referencias

Las leyes históricas se citan como documentos de su época. La revisión histórica tiene corte del 15 de octubre de 2026; el estado y los plazos curriculares se reconsultaron selectivamente el 11 de noviembre. Se distinguen la propuesta anterior, el instrumento publicado el 5 de noviembre y su entrada en vigor futura. La comprobación de estos apartados no certifica todas las obligaciones por institución. Los localizadores permiten identificar el pasaje que respalda cada afirmación.

1. Native Schools Act 1867, 1867 No 41 (Nueva Zelanda). Consultar fuente Localizador: Sections 5-10, 19-21; assent field.

2. Native Schools Act Amendment Act 1871, 1871 No 55 (Nueva Zelanda). Consultar fuente Localizador: Sections 3-4 and incorporation of section 8(2) of the 1867 Act.

3. Education Act 1877, 1877 No 21 (Nueva Zelanda). Consultar fuente Localizador: Sections 2, 10, 84-85.

4. Department of Education. (1880). Education: Native Schools [Native Schools Code]. Appendix to the Journals of the House of Representatives, H-1f. Consultar fuente Localizador: Native Schools Code: Extra Subjects; Scholarships, Prizes, &c.; opening conditions.

5. Physical Drill in Public and Native Schools Act 1901, 1901 No 17 (Nueva Zelanda). Consultar fuente Localizador: Sections 1-7, official scan pp. 1-2; assent 16 October 1901; commencement 1 January 1902.

6. Otago Daily Times. (1913, 16 de abril). Physical education: Training of teachers. Otago Daily Times, 15739, 5. Consultar fuente Localizador: Page 5, Physical Education. Training of Teachers.

7. Minister of Education. (1915). Physical education: Extract from the thirty-eighth annual report of the Minister of Education. En Education: Primary education (apéndice G, p. i). Appendix to the Journals of the House of Representatives, E-2. Consultar fuente Localizador: Appendix G, Physical Education, page i; reporting date 31 March 1915.

8. Department of Education. (1939). Education: Primary and post-primary education (p. 5). Appendix to the Journals of the House of Representatives, E-2. Consultar fuente Localizador: Page 5, physical education and swimming passages.

9. Minister of Education. (1940). Education: Report of the Minister of Education for the year ended 31st December, 1939 (p. 4). Appendix to the Journals of the House of Representatives, E-1. Consultar fuente Localizador: Page 4, Physical Education; ministerial report dated 8 July 1940.

10. Department of Education. (1940). Education: Primary and post-primary education (p. 3). Appendix to the Journals of the House of Representatives, E-2. Consultar fuente Localizador: Page 3, The Physical Welfare of Pupils.

11. Department of Education. (1941). Education of Native children (pp. 1-5). Appendix to the Journals of the House of Representatives, E-3. Consultar fuente Localizador: Page 4, section 2 Physical Education; pp. 1-3 secondary access; report signed T. A. Fletcher, 12 May 1941.

12. Calman, R. (2012). Māori education - mātauranga. Te Ara: The Encyclopedia of New Zealand. Consultar fuente Localizador: The native schools system, 1867 to 1969; Other developments, 1970s onwards.

13. Schrader, B. (2013, 21 de agosto). Children and sport. Te Ara: The Encyclopedia of New Zealand. Consultar fuente Localizador: Early sport, 1860 to 1919; Growth of children’s sport; Greater diversity.

14. Green, D. (2013, 23 de agosto). Government and sport. Te Ara: The Encyclopedia of New Zealand. Consultar fuente Localizador: Support for children’s sport; Support for adult sport, 1937-1972; KiwiSport.

15. Hemara, W. (2000, 30 de noviembre-3 de diciembre). Māori pedagogies: A view from the literature [Ponencia]. New Zealand Association for Research in Education Conference, University of Waikato, Hamilton. Consultar fuente Localizador: Pages 1-12, especially methodological limits pp. 1-3 and learning/reciprocity discussion pp. 8-12.

16. Thomson, R. (1998). History, events and people of the School [Historia para el cincuentenario de 1948-1998]. University of Otago, School of Physical Education. Consultar fuente Localizador: Initial paragraphs 1943-1948; diploma curriculum; sections on 1975 degree and 1983 restructuring.

17. Kelly, F., Mullen, M., & Locke, K. (2025). ‘Happiness through movement’: Physical education for democratic citizenship in mid-century Aotearoa New Zealand. Sport, Education and Society. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2550509 Consultar fuente Localizador: Abstract; Methodology; Shifting the space of physical education; concluding discussion.

18. Kaukau, A., Smith, S., & Karaka-Clarke, T. H. (2025). Te Ao Kori in New Zealand physical education: A narrative literature review. Sport, Education and Society. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2522288 Consultar fuente Localizador: Printed pp. 2, 5-7, 12-14; chronology and limits of classroom evidence.

19. Ministry of Education. (1999). Health and physical education in the New Zealand curriculum. Learning Media. Consultar fuente Localizador: Printed pp. 5-8, 30-34, 42-47, 55. ISBN 0-478-23008-7.

20. Carter, C. (2007, 7 de noviembre). New Zealand school curriculum launch. New Zealand Government. Consultar fuente Localizador: Opening announcement and 2007-2010 implementation support passage.

21. Ministry of Education. (s. f.-a). The New Zealand Curriculum: Health and physical education. Tāhūrangi. Recuperado el 15 de octubre de 2026. Consultar fuente Localizador: Underlying concepts, learning strands and hauora footnote.

22. Ministry of Education. (s. f.-b). The New Zealand Curriculum. Tāhūrangi. Recuperado el 15 de octubre de 2026. Consultar fuente Localizador: Relationship between New Zealand Curriculum and Te Marautanga o Aotearoa; language and institutional scope.

23. Ministry of Education. (s. f.-c). *NZC - Health and Physical Education Phases 1-4 (Years 0-10)*. Tāhūrangi. Recuperado el 11 de noviembre de 2026. Consultar fuente Localizador: About this document; National Curriculum Statement 2026, Schedule 2, apartado 6; implementación de años 9-10 y 0-8. La versión consultada el 15 de octubre de 2026 se conserva como antecedente documental de la propuesta.

24. Ministry of Education. (s. f.-d). *Health and Physical Education curriculum*. Tāhūrangi. Recuperado el 11 de noviembre de 2026. Consultar fuente Localizador: Currículo 2026 de años 0-10; transición diferenciada; continuidad del marco de 2007 para años 11-13. La versión consultada el 15 de octubre de 2026 se conserva como antecedente documental de la propuesta.

25. Ministry of Education. (2026, 14 de mayo). New timeframe for Years 0 to 8 final National Curriculum. Consultar fuente Localizador: Years 9-10 all areas from 2027; remaining Years 0-8 areas including Health and Physical Education from 2029.

26. Physical Education New Zealand. (s. f.). PE curriculum supports. Recuperado el 15 de octubre de 2026. Consultar fuente Localizador: September 2026 release; year-group timelines; Gazette condition; PENZ codes distinguished from Ministry codes.

27. Education and Training (System Reform) Amendment Act 2026, 2026 No 32 (Nueva Zelanda). Consultar fuente Localizador: Section 14, replacement of section 90; section 15, inserted sections 90A-90C.

28. Atkins, D., Warbrick, I., Taylor, R., Parker, A., Pratt, J., Penetito-Hemara, N., Lubans, D., & Harris, N. (2026). ‘The kids are pumped!’: Teachers’ perceptions of the ‘Pau te Hau’ high-intensity interval training programme. Sport, Education and Society. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/13573322.2026.2716166 Consultar fuente Localizador: Abstract; Study design; Data collection and analysis; seventeen teacher interviews; project period 2021-2023.

29. Archives New Zealand. (s. f.). Education. Recuperado el 15 de octubre de 2026. Consultar fuente Localizador: Native/Māori schools; Primary schools; admissions, attendance, examination/progress series.

30. Minister of Education. (2026, 3 de noviembre). *Education (The New Zealand Curriculum and Te Marautanga o Aotearoa) National Curriculum Statement 2026* [Legislación secundaria; publicada el 5 de noviembre]. Ministry of Education. Consultar texto oficial Localizador: cláusulas 2, 5-6 y 10; Schedule 1, cláusulas 1(7), 2(7), 3 y 4; Schedule 2, apartado 6; metadatos de fecha de adopción, publicación, notificación y entrada en vigor. Texto HTML y apartados citados consultados el 11 de noviembre de 2026.

31. Ministry of Education. (2026, 5 de noviembre). *National Curriculum Statement 2026 gazetted*. Tāhūrangi. Consultar anuncio oficial Localizador: «What is gazetted?», «Implementation timeline» y «Years | Tau 11-13 remain on a separate timeline». Consultado el 11 de noviembre de 2026.