Jesús y sus maestros en el *Evangelio de la Infancia* según Tomás. Una profesión de alto riesgo

Dr. David Álvarez Cineira
Estudio Teológico Agustiniano de Valladolid
ORCID: 0000-0003-0269-0204
dacineira@hotmail.com

Recibido: 28 enero 2025 / Aceptado: 5 marzo 2025

Resumen: El Evangelio de la Infancia según Tomás (InfJes) narra tres episodios en los que Jesús, durante su infancia, asiste a la escuela para aprender el alfabeto. Sin embargo, su actitud desafiante genera conflictos con los maestros, quienes lo castigan, provocando su ira con graves consecuencias para ellos. Jesús demuestra un conocimiento excepcional del alfabeto y una sabiduría que trasciende lo humano, ridiculizando a sus instructores. Los estudios previos han resaltado este conocimiento divino, pero han pasado por alto su figura como maestro, evidente al conectar estos relatos con el clímax del evangelio, que culmina con Jesús enseñando a fariseos y doctores en el Templo. La descalificación de los maestros judíos frente a «Jesús maestro» podría leerse como una crítica contra los maestros judíos y, al mismo tiempo, como una exhortación a los padres cristianos a confiar la educación de sus hijos a maestros cristianos.

Palabras clave: Evangelio de la Infancia; Jesús; maestros, educación.

Jesus and His Teachers in the *Infancy Gospel of Thomas*: A High-Risk Profession

ABSTRACT: The *Infancy Gospel of Thomas* (*IGT*) recounts three episodes in which Jesus, during his childhood, attends school to learn the alphabet. However, his defiant attitude creates conflicts with his teachers, who punish him, provoking Jesus' anger with serious consequences for them. Jesus displays exceptional knowledge of the alphabet and a wisdom that transcends human understanding, ri-

Estudio Agustiniano, Vol. 60 (2025) 5-42
ISSN: 0425–340X; ISSN–e: 2792–260X

DOI: 10.53111/ea.v60i1.1203

diculing his instructors. Previous studies have highlighted this divine knowledge but have overlooked his role as a teacher, which becomes evident when these stories are connected to the gospel's climax, where Jesus teaches Pharisees and scholars in the Temple. The discrediting of Jewish teachers in contrast to Jesus as a teacher could be interpreted as a critique of Jewish educators and, at the same time, as an exhortation to Christian parents to entrust their children's education to Christian teachers.

Keywords: Infancy Gospel; Jesus; teachers; education.

1. La pasión por alcanzar la verdad

Durante el verano pasado, el *Evangelio de la Infancia según Tomás* (*InfJes*), cuyo título original probablemente fuera «hazañas de la infancia de Jesús» (*Paidika Iesou*)[1], acaparó titulares en diversos medios, ya que los papirólogos Lajos Berkes y Gabriel Nocchi Macedo (2024: 68-74), al examinar fragmentos desconocidos de papiros en la Biblioteca Estatal y Universitaria de Hamburgo (Alemania), descubrieron un fragmento inédito de este texto[2]. La relevancia de este manuscrito radica en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, su lengua original es el griego, lo que refuerza el consenso académico de que este evangelio apócrifo fue redactado originalmente en dicha lengua. En segundo lugar, la datación del fragmento (siglos IV-V) lo identifica como la copia más antigua conocida de este evangelio en cualquier idioma. Este hallazgo respalda la hipótesis de que *InfJes* estaba en circulación antes del siglo IV, y es posible que su composición original se remonte al siglo II. Este marco temporal podría

[1] Aunque este escrito es comúnmente denominado «*Evangelio (de la Infancia) según Tomás*» o «*del Pseudo-Tomás*», la palabra *evangelio* nunca aparece en los títulos de los manuscritos y, en la mayoría de los testimonios, el escrito es anónimo. La atribución a Tomás es secundaria. En cuanto al título, hay contradicción entre los diferentes testimonios y ninguno parece transmitir su forma original. Todas las variantes pueden derivar, por amplificación, de un antiguo «*Paidika tou (kuriou) Iesou*», que se podría traducir como «historias o hazañas de la infancia de Jesús», cf. Voicu, 1991: 121s. Varios autores modernos adoptan el título «*Paidika*» para la obra, cf. Davis, 2014: 21-26.

[2] El fragmento, que mide alrededor de 11 x 5 centímetros, contiene un total de trece líneas en griego, alrededor de 10 letras por línea, y procede del Egipto. https://www.hu-berlin.de/en/press-portal/nachrichten-en/june-2024/nr-2464.

corroborarse a través del testimonio de Ireneo (*Adv. Haer.* 1,20,1), quien, hacia el año 180 d.C., haría referencia a este texto[3].

El *Evangelio de la Infancia de Jesús* (*InfJes*) es la única obra extracanónica que compila una serie de relatos sobre milagros[4] y discursos[5] atribuidos a Jesús durante su niñez, específicamente entre los cinco y los doce años. Este periodo de su vida carece de otras fuentes documentales, ya que los relatos de la infancia en Mt 1-2 y Lc 1-2 no abarcan dicha etapa. La narración comienza con un episodio en el que Jesús juega junto a un arroyo y culmina con una reelaboración y ampliación del pasaje del evangelio de Lucas (2,41ss), en el que, a los doce años, dialoga con los doctores en el Templo sobre las Escrituras. A lo largo de estos episodios, Jesús es retratado como un niño extraordinariamente precoz y dotado de un poder que puede resultar tanto fascinante como peligroso. Sin embargo, su figura termina emergiendo como objeto de admiración pública.

Un aspecto particularmente problemático, e incluso perturbador, es la presentación desconcertante de un niño Jesús inconformista, malicioso y caprichoso, cuya conducta es frecuentemente «no cristiana» y destructiva, especialmente al utilizar su poder para lanzar maldiciones que causan daño e incluso la muerte a otras personas[6]. Ello le ha valido los califica-

---

[3] Para los testimonios o tradiciones antiguas relacionas con este evangelio cf. Burke (2010: 3-44), siendo Juan Crisóstomo (s. IV) «the earliest certain temporal and geographical evidence for the text» (42).

[4] Los milagros comprenden la mayoría de los episodios. Existen dos categorías principales: cinco milagros de la naturaleza (2,1; 2,2-5; 10; 11; 12) y seis de sanación, divididos estos últimos en dos subtipos: tres casos de maldición (3; 4; 13) y tres episodios de curación (9; 15; 16). Se pueden incluir dos curaciones que forman parte de otros episodios: 8,2; 14,4.

[5] Los más destacados son los de los tres maestros (6–8; 13; 14). Otros discursos breves funcionan como respuestas a milagros: la reprimenda de José (5) y el diálogo de Jesús con los padres de Zenón (9). Finalmente, Jesús en el Templo (17,1–5) también puede contarse entre los discursos.

[6] Eastman (2015: 205s) expone antiguos paradigmas milagrosos que podrían prefigurar la presencia, forma y función de las maldiciones del *InfJes*. Las maldiciones del niño Jesús son respuestas a desaires personales, que acontecen de forma instantánea y revierten en un momento posterior. En cuanto al escenario más probable es que las historias de maldiciones que se desarrollaron oralmente dentro del marco de la *mythopoeia* ascética siria (tal vez con influencias de las historias de los profetas de la LXX), se atribuyeron a una variedad de figuras y gradualmente se individualizaron.

tivos de *enfant terrible*[7] o «terror sagrado»[8]. En palabras de John Meier (2000: 134), «el retrato de este siniestro 'superchaval' es más propio de una película de terror que de un evangelio».

Entre las figuras más afectadas por esta manifestación de «ira divina» en la infancia de Jesús destaca un grupo profesional en particular: los maestros. En este contexto, la enseñanza se convierte en una actividad de alto riesgo, dado que se enfrentan a un alumno díscolo y arrogante, cuyos intentos de educación suelen tener consecuencias adversas e incluso fatales para quienes asumen esta tarea. Esta imagen contrasta radicalmente con la visión idealizada del alumno judío, que se muestra respetuoso hacia la autoridad del padre, los ancianos y los docentes[9] en una sociedad en la que el acceso a la educación era limitado y altamente apreciado.

En las siguientes páginas se analizará la interacción de Jesús con los tres maestros que intentaron instruirlo, quienes, al ser superados ampliamente en conocimiento por su discípulo, quedaron en evidencia y humillados, llegando incluso a perder su honor o, en un caso, la vida. Estos tres episodios deben interpretarse a la luz del clímax de este evangelio apócrifo, en el que Jesús se manifiesta como el gran maestro entre los fariseos y doctores del Templo (*Gs* 17; cf. Lc 2,41-52). Antes de abordar estos relatos «escolares», es conveniente ofrecer una breve introducción sobre la transmisión textual de este evangelio. Las variaciones significativas entre las versiones del texto resultan esenciales para comprender las argumentaciones desarrolladas por los autores contemporáneos que se emplearan en este estudio.

---

7 Elliott, 1996: 106; Lapham, 2003: 130.

8 Upson-Saia, 2013: 1-39; Cousland, 2018.

9 Según Leipziger (1976: 79s.): «Owing to the esteem with which instruction was regarded and to the responsibility placed upon the teacher, a deep respect for the teaching profession followed as a matter of course, for the teacher was considered as the expounder of the truth and the founder of human morals and well-being. Among the ancient Hebrews respect for teachers was identical with respect for God and his law. 'Respect your teacher as you would God'… Teachers were even more respected than parents». Para la época rabínica, cf. Aberbach (1976: 202–225; el comportamiento del alumno, pg. 204).

1. El texto y las versiones

La historia de la transmisión y recepción de *InfJes* es tanto fascinante como compleja de rastrear. Este evangelio, en su forma esencial, puede remontarse al siglo II d.C. en un contexto de habla griega. Su popularidad fue notable, lo que propició tempranas traducciones a otras lenguas: al latín en el siglo V[10], al siríaco en el siglo VI[11], y posteriormente al etíope, armenio, georgiano, árabe, eslavo eclesiástico antiguo y una versión en verso en irlandés antiguo.

En cuanto al texto griego, se conocen catorce manuscritos, aunque solo ocho han sido editados. Según Tony Burke (2010: 127–144), estos manuscritos pueden agruparse en cuatro variantes o recensiones principales, denominadas y organizadas cronológicamente como *Gs*, *Ga, Gd* y *Gb*. La recensión *Gs*, que representa el texto griego más antiguo conocido antes del descubrimiento mencionado al inicio de este artículo, se encuentra en el *Cod. Sabaiticus* 259 = *H* de la Biblioteca del Patriarcado de Jerusalén, datado en el siglo XI (1089/1090)[12]. Por su parte, la recensión *Ga*, que constituye la versión extensa, probablemente se desarrolló en el siglo IX con la inclusión de los capítulos 17 y 18[13]. La recensión *Gd* se caracteriza por la adición de extensos prólogos que narran episodios sobre Jesús y su familia en Egipto, la atribución del texto a Santiago en lugar de Tomás, y un estilo lingüístico y sintáctico marcadamente distinto[14]. Por último, la

---

[10] Dos tipos de texto en la traducción latina pertenecientes a «la primera traducción latina», a saber, Lv (sección en palimpsesto del *Cod. Vindobonensis lat. 563* (Viena, Österreichische Nationalbibliothek; siglo V) y Lm (la llamada Pars altera del Evangelio de Pseudo-Mateo, capítulos 26–42). Cf. Burke, 2010: 145-160.

[11] Véase la edición crítica de Burke (2017).

[12] Se trata de un códice en pergamino de 317 folios (260 x 212 mm) y nuestro evangelio se encuentra en los folios 66r-72v, con el título Τὰ παιδικὰ μεγαλεῖα τοῦ δεσπότου ἡμῶν καὶ σωτῆρος Ἰησοῦ Χριστοῦ.

[13] Está representada por ocho manuscritos más o menos completos, entre los cuales destaca el *Codex hist. gr. 91 d*e la ÖNB de Viena, que data de los siglos XIV-XV.

[14] Esta recensión está preservada en tres manuscritos principales: T (siglo XIII, el segundo manuscrito griego más antiguo), R (siglo XV) y A (siglo XV, *Cod. Atheniensis gr. 355* de la Biblioteca Nacional de Atenas, puede remontarse al siglo XI), siendo este último considerado el principal testigo de *Gd*.

variante *Gb* se distingue por ser más breve que *Ga*, especialmente en los dichos y episodios de diálogo, lo que ha llevado a algunos eruditos a considerarla un texto «selectivamente abreviado»[15].

Es relevante señalar que, como puede observarse, los manuscritos griegos (s. XI-XVI) son considerablemente posteriores a las versiones latina y siríaca, lo que añade un elemento de complejidad a su estudio textual y a la reconstrucción de su transmisión.

El interés por abordar los manuscritos mencionados no responde a consideraciones de paleografía o biblioteconomía, sino a la necesidad de entender que gran parte de la investigación realizada durante el siglo XX se centró en las diferentes versiones del texto con el propósito de reconstruir un posible texto original[16]. Sin embargo, sigue existiendo un debate abierto sobre qué versión, capítulos o variantes deben considerarse representativos del texto más antiguo. Esta incertidumbre se debe, en parte, a la variabilidad en la extensión de los manuscritos, que pueden abarcar desde cuatro hasta veintidós folios, por lo que la extensión varía significativamente según las cuatro recensiones o versiones textuales principales:

a) Una versión corta, compuesta por 15 capítulos (*Gs* 2-15, 17), que se encuentra en la mayoría de las versiones[17].
b) Una versión intermedia, que añade dos capítulos (*Gs* 1 y 16), conservada en un único manuscrito griego (*Cod. Sabaiticus* 259).
c) Una versión larga, con dos unidades adicionales insertadas antes del episodio final (cap. 17-18 conforme a la enumeración *Ga* y *Gd*), que consta de 19 capítulos y se encuentra en la mayoría de los manuscritos griegos.
d) Una recensión combinada, que incluye *InfJes* junto con otros relatos de la infancia.

---

[15] La recensión *Gb* omite los capítulos 12 y 14–19 de *Ga* y está representada por dos manuscritos: *Cod. Sinaítico gr. 453* (Santa Catalina, s. XIV-XV) y *Cod. Sinaítico gr. 532* (Santa Catalina, s. XV-XVI).

[16] Para la historia de la investigación y ediciones del texto cf. Aasgaard (2009: 3-13) y Burke (2010: 45-222).

[17] La forma más original recuperable del evangelio se encuentra en la «recensión corta» de quince capítulos, que está evidenciada en las versiones siríaca, latina, etiópica y parcialmente en las versiones georgiana e irlandesa.

Este panorama textual subraya la naturaleza fragmentaria y la evolución del texto a lo largo del tiempo, complicando tanto su estudio como la identificación de un núcleo textual que pueda ser considerado original. La crítica actual considera que la recensión *Gs*, aunque representada por un único manuscrito relativamente tardío (*Cod. Sabaiticus* 259), constituye el testimonio griego más antiguo conocido de este evangelio y se basa en un arquetipo anterior, posiblemente del siglo V[18]. Sin embargo, en una fase tardía de su transmisión, se le añadieron los capítulos 1 y 10, lo que la clasifica como una versión intermedia, en cuanto que no incluye los relatos de resurrección de un niño (cap. 17) y un obrero (cap. 18), pero sí incorpora un capítulo introductorio (cap. 1) y el cap. 10, que aparece tras el cap. 15. Ambos capítulos están ausentes en las versiones más antiguas.

Las diferencias entre las distintas versiones griegas de este evangelio no se limitan únicamente al número, la extensión o la disposición de los capítulos. Estas recensiones también presentan variaciones significativas en la redacción y estructura de las frases, especialmente en pasajes como *Ga* 3, 5, 6 y 15, donde las perícopas pueden aparecer más abreviadas o desarrolladas dependiendo de la historia narrada. Afortunadamente, disponemos de la edición crítica elaborada por Tony Burke (2010: 466-539), que incluye una sinopsis comparativa de las cuatro principales recensiones griegas. Esto permite constatar fácilmente las diferencias textuales entre ellas. Según este autor, «si se lee junto a las versiones tempranas, el griego S (*Cod. Sabaiticus gr. 259 = Gs*) puede usarse para establecer el texto original de *InfJes* con cierta confianza»[19]. Esta valoración ha sido aceptada por los estudiosos desde que apareció su edición crítica hace más de una década[20], desplazando al *textus receptus* editado por Constantin von Tischendorf a partir de manuscritos griegos de la Edad Moderna[21].

---

[18] Véase el árbol genealógico (stemma) de la transmisión de los manuscritos en Burke, 2010: 222.

[19] Chartrand-Burke, 2008: 130.

[20] Vuković, 2022; Whitenton, 2015: 219–240; Cousland, 2017.

[21] Tischendorf (1851) presentaba cuatro versiones: las llamadas griego A y B, y dos versiones latinas (Lv y Lt), cf. Tischendorf, 1876: 140–57. El *textus receptus* de la recensión griega A de Tischendorf (*Ga*) preserva una recensión expandida que consta de diecinueve capítulos, con los capítulos adicionales 1, 10, 17–18.

La historia de la transmisión textual de *InfJes* testimonia un claro proceso evolutivo, caracterizado por una tendencia hacia una mayor extensión y elaboración con el paso del tiempo. Las versiones más tardías del texto muestran intentos deliberados por suavizar o moderar el carácter potencialmente ofensivo de ciertas acciones atribuidas a Jesús en las primeras versiones. Este proceso de composición sugiere que muchas de las historias que conforman este evangelio circularon originalmente de manera oral[22], incluso después de haber sido transcritas en algún punto del Imperio Romano y traducidas a otras lenguas. Estas narrativas gozaron de notable difusión y popularidad en diversas regiones del mundo mediterráneo. Dada su amplia popularidad y en ausencia de evidencias concluyentes sobre su origen, se han propuesto varios lugares como posibles escenarios de su composición, aunque aún no existe consenso al respecto. Entre las localidades más frecuentemente sugeridas destacan Alejandría (Egipto)[23], Antioquía de Siria[24] y Asia Menor[25]. También se han planteado otras posibilidades, como Palestina, Edesa[26], Siria en general o la región oriental griega del Imperio Romano[27], probablemente en un contexto semi-rural. Centrémonos ahora en los relatos educativos.

---

[22] Cf. Aasgaard (2009: 14-34) presenta un enfoque oral/escrito lo que permite percibir major «the milieus in which the story was transmitted and how they might have been similar or differed» (p. 33). Según este autor, la historia se originó a mediados del siglo II d.C. y fue compuesta de forma oral y/o escrita por un autor desconocido. Su núcleo ahora es imposible de determinar, pero probablemente incluía partes importantes o la mayor parte de la forma breve escrita. Fue transmitida a lo largo de los siglos, con episodios añadidos u omitidos, y con su forma y contenido adaptados a contextos cambiantes. En diferentes momentos, los narradores o destinatarios escribieron las historias (p. 30).

[23] Meyer, 1924: 93–102; Bissell, 2021: 316.

[24] Amsler, 2011: 434.

[25] Betsworth, 2015: 147; Burke, 2010: 206–212.

[26] Mirecki (1992: 542) afirma: «Aunque no se puede decir nada definitivo sobre el lugar de composición, el alto valor atribuido a los primeros manuscritos siríacos, la asociación tradicional con la tradición siria de Tomás y la posibilidad de tradiciones compartidas con el *EvT* (cf. *InfJes* 10:2 y *EvT* log. 77) sugieren Siria como lugar de composición». Si se acepta la versión siríaca como la más antigua, podemos atribuir su origen a la escuela de Edesa. Lapham (2003: 130) sugiere: «In view of the association with the person of Thomas, and of the special prominence of the Syriac versions of the text, we might speculate that the author, perhaps of Jewish Diaspora extraction, was a Christian living in or around Edessa, where Thomasine tradition was persistently robust».

[27] Cousland, 2018: 12s.

2. Los episodios escolares

La formación educativa de Jesús, dentro de su socialización, ocupa un lugar destacado en este evangelio, con cinco episodios dedicados a ello. La obra incluye tres relatos (6–8, 13 y 14) en los que tres maestros distintos intentan enseñar a Jesús. Estas narraciones, que consisten principalmente en diálogos, se estructuran como tres discursos, siendo el primero el más elaborado. Aunque algunos estudiosos sugieren que estos episodios podrían ser una triplicación de una única narrativa[28], es más probable que, siguiendo un patrón de transmisión oral tradicional, hayan existido como tres relatos separados desde su origen, como lo confirma su presencia en todos los manuscritos griegos.

Estas tres narraciones han sido objeto de extensos análisis; sin embargo, resulta pertinente interpretarlas a la luz del episodio final de la obra: el relato de Jesús en el Templo a los doce años (*Gs* 17). Su autor reelaboró el texto de Lc 2,41-52, la única perícopa canónica que aborda la juventud de Jesús, la cual probablemente constituyó el punto de partida para la composición del *InfJes* en su conjunto[29]. Al mismo tiempo, este episodio (*Gs* 17) representa su clímax y el broche de oro a la actividad docente de Jesús. El niño prodigio y divino no solo demuestra sus conocimientos ante sus maestros locales, sino que imparte una *lectio coram* ante los doctores del saber en el Templo de Jerusalén. De este modo, el discípulo superdotado se laurea y convierte en maestro —un verdadero doctor— superando con creces a los maestros judíos. A continuación, se examinarán algunos elementos clave de esta perícopa.

---

[28] Gero, 1971: 63–64. Por su parte, Cousland (2018: 68: «It is highly probable that the Second teacher episode is a doublet of the Zacchaeus episode») y Cielontko (2023: 352), consideran que la historia del segundo maestro se hubiera podido crear como un duplicado de la primera con la función estructural de preparar el escenario de la historia del tercer maestro. Cf. Aasgaard (2009: 38).

[29] De forma semejante al relato de la pasión de Mc, germen del resto del evangelio. Klauck (2006: 114) ha sugerido que la narración del Templo de Lucas «es el núcleo evidente a partir del que surgió toda la obra». Véase también Frilingos, 2017: 115.

2.1. Jesús en el Templo (Gs 17)

El contexto de este pasaje no se ubica en un entorno escolar, sino en un ámbito religioso: el Templo. Sin embargo, el carácter cultual –ritual o festivo– de la Pascua ha dejado de ser el foco principal, transformándose en un espacio con funciones académicas. El relato, en esencia, constituye una «reescritura» de la versión lucana (Lc 2,46ss), que introduce algunas omisiones menores y adiciones significativas.

Las omisiones se centran principalmente en eliminar pasajes que reflejan el asombro o la falta de comprensión por parte de los padres de Jesús. Por otro lado, las adiciones incluyen una ampliación de la respuesta de Jesús a los maestros (*Gs* 17,2), así como la inclusión de una pregunta y un macarismo dirigidos por los escribas y fariseos a María (*Gs* 17,4).

El propósito de esta transformación narrativa en *InfJes*, así como la intención subyacente en la composición del evangelio en su conjunto, parece centrarse, según diversos autores, en destacar los conocimientos y la agudeza del joven Jesús. Michael R. Whitenton (2015: 235) sugiere que la ubicación de la narración del Templo al final de la obra (*Gs* 17) representa la culminación de la «formación del carácter moral» de Jesús. Solo en este punto de la narrativa, Jesús estaría lo suficientemente desarrollado como para emprender su ministerio adulto, tal como lo retrata el evangelio de Lucas. Así, tanto *InfJes* como Lucas buscan competir con las biografías contemporáneas de figuras prominentes del mundo grecorromano. No obstante, mientras que Lucas ofrece un retrato más sutil y reservado de Jesús, *InfJes* parece complementar y reforzar dicho retrato mediante un enfoque más explícito[30].

Por otro lado, Christopher Frilingos, en dos estudios recientes, argumenta que la narración del Templo subraya la limitada comprensión de María y José respecto a la verdadera identidad de Jesús[31]. En contraste, J. R. C. Cousland (2019: 657-678) sostiene que el énfasis principal de *InfJes* recae en la paternidad divina de Jesús, marcando un desplazamiento narrativo desde la «sagrada familia» hacia una «familia divina» compuesta por Dios Padre, María y Jesús. José, en este contexto, es progresivamente

---

30 Chartrand-Burke, 2008: 102-3.

31 Frilingos, 2017: 110-17; 2016: 33-55.

relegado y marginado, de manera que, en la narración del Templo, el protagonismo recae casi exclusivamente en la relación entre Jesús y su Padre celestial.

Al margen de estas opiniones, examinaremos algunos de los cambios introducidos.

Lc 2,46-47:	*Gs* 17:
46 καὶ ἐγένετο μετὰ ἡμέρας τρεῖς εὗρον αὐτὸν ἐν τῷ ἱερῷ καθεζόμενον ἐν μέσῳ τῶν **διδασκάλων** καὶ ἀκούοντα αὐτῶν καὶ ἐπερωτῶντα αὐτούς· 47 ἐξίσταντο δὲ πάντες οἱ ἀκούοντες αὐτοῦ ἐπὶ τῇ συνέσει καὶ ταῖς ἀποκρίσεσιν αὐτοῦ.	Καὶ μετὰ ἡμέρας τρεῖς ηὗρον αὐτὸν τῷ ἱερῷ καθήμενον ἐν μέσῳ τῶν **διδασκάλων** καὶ ἀκούοντα αὐτῶν καὶ ἐπερωτῶντα αὐτούς. ἐξίσταντο δὲ οἱ ἀκούοντες αὐτοῦ πῶς **ἀπεστομάτιζεν τοὺς πρεσβυτέρους καὶ ἐπιλύων τὰ κεφάλαια τοῦ νομοῦ καὶ τῶν προφητῶν τὰ σκολιὰ καὶ τὰς παραβολάς** Οἱ δὲ **γραμματεῖς καὶ οἱ φαρισαῖοι** εἶπαν τῇ Μαρίᾳ. Σὺ εἶ ἡ μήτηρ τοῦ παιδίου τούτου;

En Lc 2,46-47, los maestros desempeñan el rol de «docentes», mientras que Jesús es caracterizado como un alumno aplicado e inteligente, escucha con atención y formula preguntas relevantes[32]. El público, a su vez, se admira de «su inteligencia y de sus respuestas»[33], lo que refuerza la imagen de Jesús como un discípulo destacado, capaz de superar cualquier prueba con brillantez. Sin embargo, en este pasaje no se lo describe ejerciendo el papel de maestro. *Gs* 17,2, por su parte, casi copia literalmente Lc 2,46: «Y después de tres días lo encontraron en el Templo sentado en-

[32] Según de Silva (2012: 9), la escena de Lucas es una conversación amigable, no un debate antagónico. Sugiere un intercambio mutuo, con la posibilidad de que Jesús sea estimulado por lo que escucha de los maestros, incluso cuando les hace preguntas, mientras que al mismo tiempo los maestros son estimulados por las preguntas y respuestas perspicaces de Jesús.

[33] Se puede traducir como endíadis: sus respuestas inteligentes o la lucidez de sus respuestas.

tre los maestros, escuchándolos y haciéndoles preguntas». Sin embargo, el autor de *InfJes* ha modificado significativamente la reacción de quienes escuchaban en Lc, pues el público ahora no se admira de su sabiduría, sino que queda asombrado al observar cómo Jesús «preguntaba o examinaba[34] a los ancianos y explicaba lo fundamental de la ley, así como los enigmas y las parábolas de los profetas»[35]. Este cambio de rol, en el que Jesús asume la función de maestro y exégeta en *Gs*, se distancia de la imagen de alumno en Lucas y lo convierte en intérprete de la ley y los profetas, una actividad característica de los fariseos y, posteriormente, de los rabinos.

Si bien los evangelios sinópticos presentan a Jesús debatiendo con frecuencia sobre la interpretación de la ley, la referencia a las «parábolas de los profetas» es inusual en esos contextos. Sin embargo, hacia finales del siglo II, dichas parábolas comienzan a aparecer en disputas entre seguidores de Jesús y las comunidades judías, como se evidencia en el *Diálogo con el judío Trifón* de Justino Mártir. Aunque el término παραβολή no es común en esta obra, Justino lo emplea específicamente para conectar los discursos proféticos con la figura de Cristo, especialmente en casos de ambigüedad sobre la identidad del sujeto referido por las profecías[36].

Posteriormente, tras el diálogo entre Jesús y su madre, intervienen «los escribas y los fariseos», quienes, dirigiéndose a María, le preguntan si el niño es su hijo y proclaman una bendición: «Bendita eres, pues el Señor Dios ha bendecido el fruto de tu vientre. Porque nunca hemos conocido ni escuchado una sabiduría como esta, ni una virtud tan gloriosa» (*Gs* 17,4; *Ga* 19,4; *Gb* 19,4). La asociación de «escribas y fariseos» con el Templo o Jerusalén en este pasaje resulta significativa, ya que, en el evangelio de Lucas, los escribas y fariseos aparecen unos capítulos más tarde y en seis ocasiones, pero siempre en el contexto de la actividad pública de Jesús fuera de Jerusalén (Lc 5,21; 5,30; 6,7; 11,53; 15,2). Sin

---

[34] El significado de ἀποστοματίζω es recitar de memoria, dictar. Aasgaard (2009a: 135) traduce en castellano «examinaba». El *Diccionario Griego – Español* (*DGE*, vol. III) del CSIC, con acusativo de persona, lo traduce como «hacer preguntas o preguntar a», con referencia a Lc 11,53. La recensión *Ga* (19,2) afirma: «Todos … se admiraban de cómo un niño dejaba sin palabras a los ancianos y maestros del pueblo, desentrañado los puntos principales de la ley y las parábolas de los profetas».

[35] Las versiones *Ga* (19,2) y *Gd* (19,2) han suprimido τὰ σκολιά.

[36] Greschat, 2021: 203.

embargo, cuando se trata de la actividad de Jesús en Jerusalén o en el Templo, los fariseos no son mencionados; en su lugar, se alude a los sumos sacerdotes y escribas (οἱ δὲ ἀρχιερεῖς καὶ οἱ γραμματεῖς: Lc 19,47; 20,19; 22,2; 22,66; 23,10) o, en una ocasión, vinculados a los ancianos: οἱ ἀρχιερεῖς καὶ οἱ γραμματεῖς σὺν τοῖς πρεσβυτέροις (Lc 20,1).

La inclusión de los fariseos en *InfJes* podría reflejar las circunstancias de las comunidades cristianas en el contexto y la época de su composición. Este pasaje muestra un cambio de roles, donde Jesús, como maestro, instruye a los considerados tradicionalmente como maestros en el mundo judío, lo que implica una degradación de estos últimos. Este contraste posiciona a Jesús como el verdadero intérprete de las Escrituras, capaz de enseñar incluso a los escribas y fariseos. Su inclusión en el pasaje tal vez refleje una disputa entre los maestros judíos y cristianos, en la que «Jesús maestro» emerge vencedor. La relevancia de los maestros judíos rabínicos, sucesores de escribas y fariseos, en la vida cotidiana de los lectores y del autor del evangelio apócrifo podría explicar su protagonismo en el relato, mientras que instituciones como el sumo sacerdocio, ya desaparecidas tras la destrucción del Templo, se perciben como más distantes históricamente.

En este marco, surge la cuestión de si esta imagen de Jesús como maestro puede rastrearse antes de esta escena del Templo. Para responder, procederemos a analizar los tres episodios de *InfJes* relacionados con los maestros.

2.2. El primer maestro (*Gs* 6,1-8,2)

En el capítulo previo (5,3), ante el castigo infligido por Jesús a sus acusadores y el temor de los aldeanos, José agarra a su hijo por la oreja y le da un tirón. Jesús, en respuesta, reprende a su padre por la insensatez de su acción. Es en este punto donde la narrativa introduce la primera escena escolar, que plantea numerosas dificultades que no es posible abordar en detalle en estas líneas.

Uno de los testigos de la interacción entre padre e hijo es un maestro llamado Zaqueo (nombre de origen judío), quien percibe el potencial extraordinario del niño Jesús. Por esta razón, insta a José a permitir que el niño reciba instrucción bajo su tutela, argumentando que podría

«enseñarle las letras». José, no obstante, advierte al maestro sobre la posible dificultad de enseñar al niño, aunque no existía hasta ese momento evidencia concreta de un comportamiento problemático hacia los maestros. Pese a la advertencia, Zaqueo insiste en su propuesta y reitera su invitación a José.

En la antigüedad, la educación infantil era considerada una responsabilidad principalmente privada. Según las prácticas de la época, incluidas las del ámbito rabínico (t. Ḥag. 1,2; *Mekilta*, *Pisha* 18), correspondía al *pater familias*, en este caso José, supervisar la instrucción inicial del niño en el hogar, donde aprendía lo básico, como las letras y sus valores numéricos. En situaciones donde los padres eran analfabetos y deseaban que sus hijos recibieran una educación formal, contrataban a un maestro de primaria, acordando los honorarios correspondientes. En este relato, la limitada alfabetización de José y María parece haber motivado su decisión de confiar la educación de Jesús a un profesional[37].

El relato menciona que en la aldea o pequeña ciudad había tres maestros, un hecho poco común en áreas rurales del siglo II d.C., salvo que se tratase de maestros itinerantes. Aparentemente, José contaba con los recursos económicos necesarios para contratar a un instructor, aunque no para enviar a Jesús a una ciudad con escuelas de mayor prestigio[38].

Zaqueo es presentado como maestro mediante dos términos diferentes: διδάσκαλος, empleado en cuatro ocasiones (*Gs* 6,1; dos veces en 6,6; y en 6,21), y καθηγητής, que aparece cinco veces (*Gs* 6,4; 6,13; 6,14;

---

[37] P. Mich. 8.464 [1.29] (16 de marzo de 99 d.C.) proporciona un ejemplo de la escolarización que tiene lugar en Karanis (Egipto), una aldea probablemente pequeña para tener una escuela o un gramático a tiempo completo. Sin embargo, los niños de Apolono y de su hermano Terenciano estaban escolarizados en Karanis, tal vez con un maestro itinerante o un lugareño con algún grado de alfabetización.

[38] Algunos padres pudieron enviar a sus hijos a Alejandría para que recibieran educación. Un ejemplo es SB 22.15708 [1.30] (ca. 100 d.C.), donde un estudiante escribe una carta a su padre desde Alejandría a Oxirrinco: la capacidad de la familia para mantener ese nivel de educación alejandrina para el escritor y su hermano, que estudiaba literatura, y tal vez incluso un hermano menor, era presumiblemente en función de la riqueza y el estatus social del padre, en este caso sumo sacerdote de Oxirrinco, cf. Arzt-Grabner - Kloppenborg - Kreinecker, 2023: 78s.

6,16; 6,19)[39]. Sin embargo, Zaqueo no se describe como un escriba judío que enseñe a niños, un rol poco mencionado en los textos tanaíticos sobre escribas[40].

En su primer intercambio con Jesús, el maestro es reprendido por el niño, quien lo critica por desconocer la ley pese a ser maestro de esta (*Gs* 6,2b). En un momento destacado, Jesús se dirige a su padre y se presenta a sí mismo como quien, desde su nacimiento, poseía un conocimiento único que nadie más podía enseñar. La multitud, al presenciar este diálogo, se asombra de que un niño de cinco años pueda expresar semejantes conceptos: «Nunca hemos escuchado tales palabras de nadie, ni de un maestro de la ley ni de un fariseo (οὐδὲ νομοδιδάσκαλου[41], οὐδὲ Φαρισαίου τινός)[42], como de este niño» (*Gs* 6,2c). Este asombro subraya cómo Jesús, a tan temprana edad, es percibido por la multitud como un verdadero maestro que supera tanto al educador escolar, como a los expertos en la Ley vistos en el epígrafe anterior. Asimismo, la autodefinición de Jesús como maestro que instruyó a su propio padre antes de su nacimiento enfatiza una imagen extraordinaria de sabiduría preexistente y de maestro. Sorprende la reiterada presentación de Jesús como maestro, tanto en el tiempo (ya no solo a los cinco años), como en la profundidad de sus conocimientos.

Tras este discurso, Zaqueo insiste en que Jesús reciba instrucción formal en el παιδευτήριον. José accede y lleva al niño al edificio escolar, donde el maestro lo introduce en el διδασκαλεῖον. La terminología en *Gs* parece

---

[39] Para los maestros de escuela elemental del mundo tanaítico cf. Ebner, 1956: 51ss.

[40] Para una discusión de la evidencia literaria de los maestros y escuelas de niños cf. Hezser, 2001: 40–68.

[41] En Lc 5,17.21, este concepto viene empleado como sinónimo de escribas (Φαρισαῖοι καὶ νομοδιδάσκαλοι, Lc 5,17; οἱ γραμματεῖς καὶ οἱ Φαρισαῖοι, Lc 5,21) cf. Hch 5,34; 1 Tim 1,7. Ebner, 1956: 53: "The professions of scribe and school teacher were often held by the same person". El concepto νομοδιδάσκαλος es muy poco frecuente en el mundo griego: cf. Plutarco, Biogr. et Phil. Cato Maior XX 6: νομοδιδάκτης; Artemidorus, Onir. Onirocriticon II, 29 (νομοδιδάκται); Aelius Herodianus et Pseudo-Herodianus, Gramm. et Rhet. Partitiones pg. 92 l. 12 (νομοδιδάσκαλος). Para su recurrencia en autores cristianos cf. TGL.

[42] Según Burke (2010: 314; 2017: 182), las diversas fuentes muestran cierta variedad en el orden y número de estas categorías de intelectuales: sacerdote – levita – escriba (SyrW); maestros – fariseos – otros parientes (Geo), sacerdotes – maestros – fariseos – escribas (etíope), profetas – fariseos – escribas (LM).

establecer una distinción entre ambos términos, designando el primero un espacio general de enseñanza (escuela) y el segundo un aula específica. Sin embargo, otras recensiones, como *Ga* y *Gd*, no diferencian claramente entre estos conceptos, lo que deja en duda si se trata de un entorno privado o de una institución formalmente diseñada para la educación[43]. La ausencia de otros alumnos podría indicar un entorno privado; no obstante, esta característica podría atribuirse al enfoque narrativo centrado exclusivamente en Jesús.

Durante su primera lección, Zaqueo escribe el alfabeto (καὶ ἔγραψεν αὐτῷ ὁ Ζακχαῖος τὸν ἀλφάβητον; *Gs* 6,2s) y pide a Jesús que repita las letras. Este método pedagógico, basado en la repetición e imitación[44], era común en la enseñanza antigua, donde las letras se aprendían en orden alfabético y mediante ejercicios de pronunciación y escritura. El texto sugiere que Jesús estaba aprendiendo el alfabeto griego[45].

Sin embargo, Jesús permanece en silencio y se niega a repetir las letras, lo que provoca la ira del maestro, quien lo golpea en la cabeza (*Gs* 6,2f). Este castigo, junto con el tirón de orejas infligido previamente por su padre, refleja prácticas disciplinarias comunes en la educación infantil de la época[46]. La violencia era proverbial en los entornos educativos antiguos, infligida tanto por maestros como por los propios alumnos entre

---

[43] A finales del s. II e inicios del s. III, en Alejandría y en su *chora* se constata la existencia de διδασκαλεῖον cristianos, sin que se conciba como un edificio separado que posee la iglesia. Orígenes era un maestro laico que recibía a sus alumnos en su casa, como lo había hecho Justino Mártir antes que él, Acta Justini 3,3 (Recensiones A y B) y Plotino después de él (Porfirio, Vita Plotini 9: Plotino vivió y trabajó en la casa de Gemina). Cf. Brock, 1996: 201.

[44] Johnson, 2015: 137–48.

[45] En la anónima *Epístola de los Apóstoles*, 4 (mediados del siglo II, Asia Menor o Egipto), se hace una referencia más detallada: «Esto es lo que hizo nuestro Señor Jesucristo, quien fue llevado por José y María, su madre, a donde podría aprender las letras. Y quien lo enseñaba le dijo mientras lo instruía: 'Di Alfa.' Él respondió y le dijo: 'Primero dime qué es Beta». En la versión siriaca, sin embargo, el niño aprende el alefato arameo (Burke, 2017: 142ss). Las versiones latinas conservan el aprendizaje de las letras griegas. Para la lengua empleada en la educación judía rabínica cf. Hezser, 2001: 227-250.

[46] «By considering the curriculum taught, the disciplinary practices of teachers, and the use of texts within the schoolroom setting one is able to see that Inf. Gos. Thom. has drawn upon the *realia* of the phenomenon of elementary education in the ancient world» (Foster, 2014: 345).

ellos. Estudios especializados coinciden en que el uso del castigo físico era habitual en los hogares y las escuelas del mundo judío[47] y grecorromano[48], basado en la premisa de que, cuando las palabras no bastaban, la violencia era necesaria para garantizar el aprendizaje. Este principio subyace en expresiones como el proverbio castellano «la letra con sangre entra».

A pesar del golpe recibido, Jesús mantiene la calma y utiliza el incidente como una oportunidad para asumir nuevamente el rol de maestro, afirmando que posee un conocimiento de las letras más preciso y profundo que su instructor. Acto seguido, recita con destreza todas las letras, desde el alfa hasta la omega, y procede a interrogar al maestro sobre el significado de las letras alfa y beta, preguntas que este último es incapaz de responder. Ante este desconocimiento, Jesús lo acusa de «hipócrita» (*Gs* 6,3) y, frente a una audiencia atónita, expone de manera detallada el significado de la letra alfa.

El uso del término «hipócrita» es significativo en este contexto. En el Nuevo Testamento, este calificativo es ampliamente utilizado en el evangelio de Mateo (13 veces), reflejando el conflicto con círculos rabínicos. En cambio, en Lucas aparece únicamente en tres ocasiones, siendo Lc 13,15 el único material propio. Fuera del ámbito del Nuevo Testamento, textos como la *Didajé* (8,1-2) y papiros como *Oxy* 654 y *Oxy* 1 (datados entre los siglos II y III) también recurren a este término. Su aparición en *InfJes* podría interpretarse como una manifestación de un conflicto similar al observado en Mateo y la *Didajé*[49], particularmente con grupos judíos y, de manera más específica, con sus maestros.

---

[47] Prov 13,24. La literatura rabínica abordaba la violencia a los niños en dos espacios bien definidos: el hogar (propio y ajeno) y la escuela, como si se complementaran entre sí. Para los castigos de parte de los maestros y padres hacia los niños en tiempo de la Misnah – periodo tanaítico: cf. Ebner, 1956: 36ss; para el origen y el desarrollo de la escuela, cf. 38-47. El maestro recurría con frecuencia a la vara y la correa. El Talmud da por supuesto el miedo de los niños al maestro. «What the teacher lacked in pedagogy he would make up with the use of the strap and the drill of repetitions» (p. 59). Para la violencia ejercida en el mundo escolar rabínico, véase el capítulo sobre el hijo descarriado (ben sorer u-moreh, b. Sanedrín 68b-75a), en el que los antiguos rabinos lidiaban con una severa ley bíblica que castigaba al hijo desobediente con la muerte, cf. Ahuvia, 2018: 59–74; Hezser, 2001: 40–89; Grossmark, 2006: 57–68.

[48] Bloomer, 2015: 185; Laes, 2005: 78-84; Bonner, 2014: 143.

[49] Cf. Álvarez Cineira, 2012: 125-129.

La interpretación que Jesús hace de la letra alfa incluye referencias a su forma gráfica, que podrían aludir tanto a la A uncial como a la α minúscula, así como especulaciones relacionadas con números, palabras e incluso posibles signos diacríticos, como puntos y ligaduras. Algunos estudiosos han considerado esta exégesis como evidencia de un carácter gnóstico o esotérico en este evangelio[50]. Sin embargo, un análisis más detallado revela pocos elementos que respalden dicha conexión. Aunque algunas partes de la exposición resultan ininteligibles, este tipo de especulaciones sobre letras y números era común en la antigüedad y se encuentra documentado en diversos contextos culturales, incluidas las prácticas mágicas. En el cristianismo primitivo, este fenómeno reflejaba un interés generalizado por explorar significados ocultos asociados con las letras. Además, las estrategias pedagógicas de la época incluían ejercicios en los que cada letra del alfabeto se asociaba con máximas[51]. De manera similar al texto en cuestión, los escritos rabínicos también muestran cómo la adquisición del alfabeto por parte de los niños implicaba juegos interpretativos que vinculaban las letras con imágenes concretas y asignaban significados basados en sus formas gráficas (BT *Shab* 104a)[52].

Narrativamente, esta escena tiene una función clara: ensalzar la figura de Jesús como maestro al resaltar su sabiduría excepcional y su capacidad para deslumbrar tanto al maestro como a los presentes con una demostración de conocimiento inalcanzable para ellos. Zaqueo, humillado por su insuficiencia pedagógica y por su limitada comprensión de los significados ocultos de las letras, expresa su derrota en un soliloquio melancólico (*Gs* 7,1-4). En su lamento, suplica a José: «Llévatelo o apártalo de mí» y reconoce su fracaso: «Pensé ganar un estudiante y he encontrado un maestro» (*Gs* 7,2). En este reconocimiento, Zaqueo, un maestro judío, se convierte en discípulo de Jesús, el maestro cristiano. Así, el episodio utiliza el intento de instrucción como un vehículo para declaraciones cristológicas. La reflexión más impactante sobre la naturaleza de Jesús aparece en la declaración final de Zaqueo: «Qué gran ser es él—dios o ángel o lo que sea que deba llamarlo—no lo sé» (*Gs* 7,4).

---

[50] Aasgaard, 2010: 174–76.

[51] Para las formas de aprender el alfabeto o el alefato cf. Ebner, 1956: 90s.

[52] Sivan, 2018: 76.

Este primer episodio contiene, además, elementos de parodia que habrían resultado entretenidos para el público. Un maestro se ve despojado de su autoridad por medio de las mismas herramientas que constituyen la base de su oficio: el lenguaje complejo y elevado se vuelve en su contra, exponiéndolo al descrédito. Si Zaqueo representa al «maestro judío» y Jesús al «maestro cristiano», esta escena anticipa una confrontación entre la escuela cristiana y la judía, cuyo clímax se desarrollará en el último capítulo del evangelio (*Gs* 17). La humillación de Zaqueo introduce una crítica al sistema educativo judío o rabínico, señalando sus limitaciones frente a la sabiduría sobrehumana atribuida a Jesús.

2.3. El segundo maestro (*Gs* 13)

En el momento del último milagro narrado, Jesús tiene ocho años (*Gs* 12,1). José, reconociendo la sabiduría del niño y tomando la iniciativa, decide llevarlo nuevamente a la escuela tres años después del primer intento, con el propósito de evitar que «desconozca las letras» (*Gs* 13,1). Una breve referencia analéptica al primer maestro (*Gs* 13,1: José lo entrega a «otro maestro») establece un vínculo con el episodio inicial, generando expectativas sobre los eventos venideros. Este recurso no solo contribuye a la cohesión narrativa del evangelio, sino que también estructura el desarrollo cronológico de la trama.

El inicio de este nuevo episodio refuerza la tensión temática: José, aparentemente, no ha aprendido del incidente previo con el primer maestro y sigue sin comprender que Jesús ya poseía un dominio pleno de las letras y sus significados, lo que hacía innecesaria su instrucción escolar. La finalidad del breve relato se centra en intensificar la tensión narrativa mediante un desenlace fatal: el segundo maestro, humillado como el primero, golpea a Jesús y este le maldice, con el trágico desenlace de que cae al suelo y muere (*Gs* 13,2). Sin embargo, en un tercer episodio con otro maestro (*Gs* 14), se le restituirá la vida.

Un elemento interesante que añaden las versiones *Ga* y *Gd*, ausente en *Gs*, es el diálogo entre el maestro y José sobre qué letras enseñar primero al niño. La respuesta de José, «primero el griego, luego el hebreo» (*Ga-Gd* 14,1), resulta reveladora en el contexto de las comunidades judías helenizadas. Aunque el arameo era la lengua vehicular en ciertas regiones

de la diáspora judía, el uso del griego como idioma cultural y educativo tenía gran relevancia, incluso en ambientes predominantemente judíos. Ejemplo de ello es el testimonio de un judío llamado Jesús, hijo de Jesús y Babatha, cuya historia, escrita alrededor del año 135 d.C., documenta que tras quedar huérfano de padre y a la edad de cinco años, «mi madre contrató tutores para mí. Me enseñaron a leer y escribir tanto en arameo como en hebreo». La elección de estas lenguas se debe a que la historia se sitúa en Mahoza, localidad ubicada en la antigua zona de los nabateos, pero la familia había emigrado poco antes desde Palestina (Ein Guedi). Además del aprendizaje de estas lenguas semitas, resalta el interés por aprender el griego tal como se evidencia en la decisión de su madre de enviarlo a una escuela griega cercana, a pesar de las dificultades logísticas:

> «No muy lejos de Mahoza, en Zoar, la principal ciudad de nuestra región, un hombre de Alejandría abrió una escuela de griego. Mi madre me enviaba allí tres veces por semana con un esclavo encargado de cuidarme, como hacían otros padres de Mahoza. Era solo un breve viaje en burro de ida y vuelta. Mi madre entendió que era importante tener un conocimiento práctico del griego… Mi madre incluso contempló la posibilidad de contratar un tutor de latín para mí, pero no pudo encontrar a nadie que supiera enseñar ese idioma. En mi aldea, la mayoría de los hombres, tanto judíos como nabateos, estaban bien versados en griego… Algunos en nuestra aldea conocían el griego realmente bien»[53].

La referencia a estas experiencias históricas ilumina el contexto lingüístico y educativo de las comunidades judías en la diáspora greco-romana, en este caso muy cercanas a Palestina. Dado que la Torá estaba escrita en hebreo, surge la pregunta de cómo se conciliaba el idioma de la Escritura con las lenguas de uso cotidiano en ciudades helenísticas. Se pudiera imaginar que el aprendizaje de los textos sagrados se basara en métodos mnemotécnicos, con niños recitando pasajes sin necesariamente comprender su significado. Aunque los rabinos intentaran incul-

[53] Texto tomado de Sivan, 2018: 273s.

car el estudio de la Torá en hebreo, sin embargo, la traducción de la Septuaginta (LXX) revela cómo el griego se convirtió en un idioma no solo vehicular, sino también religioso en dichas comunidades[54]. A principios del siglo V, el obispo Teodoreto observaba que, en comunidades judías de Siria, especialmente en Antioquía y Ciro, los niños eran educados inicialmente en griego y siríaco, dejando el aprendizaje del hebreo para la adolescencia, cuando se adquiría conocimiento de la Escritura[55]. Además, esta situación resulta aún más comprensible si se interpreta nuestra historia en el marco escolar de las comunidades de seguidores de Jesús de la diáspora greco-romana (p.ej. Egipto), donde ni el hebreo ni el arameo eran lenguas de uso común, ni siquiera en contextos cultuales.

En este contexto, la narrativa del evangelio parece reflejar las prácticas pedagógicas de la época, basadas en la memorización y repetición. Tras escribir el alfabeto en un material no especificado, el maestro pide a Jesús que pronuncie la letra alfa. Sin embargo, Jesús, en lugar de responder a su petición, le reta a explicar el significado profundo de las letras. Este desafío provoca la violenta reacción del maestro, quien lo golpea en la cabeza, desencadenando así la resolución trágica del episodio.

La respuesta de Jesús en este episodio es notablemente menos contenida en comparación con su reacción en la primera escena escolar, cuando Zaqueo lo golpeó. En esta ocasión, Jesús se enfurece y maldice al segundo maestro, quien no es identificado por nombre, condenándolo a muerte. Este suceso marca un aumento en la severidad de sus acciones, especialmente considerando que el incidente previo ocurrió cuando Jesús tenía cinco años (*Gs* 6,8)[56]. Las tres recensiones griegas del texto presentan di-

---

[54] Ebner, 1956: 75s: «We find no Indication, that the Rabbis urged or stressed the teaching of Hebrew as a spoken language to be part of the curriculum of either the elementary school or the academies of higher learning». Por su parte, Hezser (2001: 227-250), quien ha estudiado el uso de las lenguas entre los rabinos, especialmente en Palestina, considera la prevalencia del hebreo sobre el griego (2012: 474). Cf. PT Peah 1.1: «Se le preguntó al rabino Yehoshúa: ¿Puede un hombre enseñar griego a su hijo? Él respondió que sí, siempre y cuando lo haga en un momento que no sea ni de día ni de noche, ya que está escrito (sobre el estudio de la Torá): "Meditarás en ella de día y de noche" (*Josué 1,8*)"».

[55] Teodoreto, *Cuestiones sobre el Génesis* 61; cf. Sivan, 2018: 108.

[56] Whitenton (2015: 230) considera este episodio como un desliz moral, subrayando que «la formación del carácter moral de Jesús ciertamente sigue en proceso». Aunque ya se esperaría que Jesús, a la edad de ocho años, tuviera autocontrol, este episodio revela que

ferentes descripciones sobre los resultados de la maldición, con niveles de severidad variables. La versión probablemente más antigua señala que «el maestro cayó y murió» (*Gs* 13,2), mientras que las recensiones posteriores suavizan el desenlace: «y de inmediato cayó desmayado sobre su rostro» (*Ga* 14,2) y «y de inmediato desmayado, cayó» (*Gd* 14,2). Estas variantes reflejan lo que Burke ha identificado como una tendencia de las recensiones posteriores a «domesticar» la figura de Jesús en *InfJes*[57].

David Cielontko ofrece una interpretación distinta en un artículo reciente. Según este autor, la muerte del segundo maestro en la recensión *Gs*, identificada correctamente como problemática para la interpretación de un desarrollo gradual en el proceso de maduración de Jesús[58], podría representar una adición posterior al relato. Cielontko argumenta que, en la forma más antigua recuperable del texto, preservada en las versiones siríaca, latina y etiópica, no se atribuye la muerte del segundo maestro a una maldición de Jesús. Ni este episodio ni otros pasajes similares sugieren que Jesús sea directamente responsable de su fallecimiento. Por el contrario, en dichas versiones más tempranas, la muerte del maestro ocurre de manera natural[59].

Este relato recuerda otras narraciones de la Biblia hebrea sobre muertes milagrosas inesperadas (*Strafwundern*), en las que los individuos perecen de forma inmediata tras cometer actos considerados sacrílegos (2 Sm 6,6–7; 1 Cr 13,9–10; Lv 10,1–2; Nm 16,31–35). Estas historias comparten características comunes, como la inmediatez y la naturaleza im-

---

todavía es, en efecto, un niño impulsivo. Sin embargo, según Whitenton, hay un lado positivo: Jesús al final resucita al segundo maestro (*Gs* 14,4).

[57] Burke, 2009: 216.

[58] Mientras el Jesús de cinco años maldice a sus compañeros y ciega a los padres de estos, su comportamiento cambia al madurar, ayudando a quienes lo rodean y reviviendo a los muertos. Así, pasa de ser un «niño rebelde», impulsivo y egocéntrico, a convertirse en un joven maduro cuyas acciones se asemejan cada vez más al salvador de los evangelios.

[59] Según Cielontko (2023: 345-354), nuestras mejores evidencias textuales (las versiones siríacas, latina [Lm = *Pars altera* del Evangelio de Pseudo-Mateo] latina [Lv = Viena, Österreichische Nationalbibliothek, lat. 563] y etiópica) sugieren de manera bastante uniforme que el niño Jesús no fue responsable de la muerte del segundo maestro. Cualquier vínculo causal entre la muerte inmediata del maestro y la venganza o el enojo de Jesús solo está presente en las recensiones griegas y, lo más probable, representan una expansión posterior.

previsible de la muerte, lo que podría contextualizar el incidente con el segundo maestro en una tradición literaria más amplia. Dentro de este marco interpretativo, Cielontko sugiere que la resurrección del segundo maestro sería una interpolación posterior.

Tras este desafortunado incidente, Jesús regresa al hogar de sus padres. En un intento por prevenir futuros eventos similares, José encomienda a María la tarea de mantener al niño confinado en casa para evitar que otras personas provoquen su enojo, con consecuencias potencialmente fatales. Después de unos días de reclusión —un castigo relativamente leve considerando la gravedad del suceso—, un tercer maestro se ofrece voluntariamente a llevar a Jesús a la escuela. En esta ocasión, Jesús muestra un cambio de actitud, aceptando con entusiasmo acompañarlo.

2.4. El tercer maestro (*Gs* 14)

En algunos manuscritos, el tercer maestro es descrito como un «amigo cercano de José»[60], quien solicita que Jesús asista a su escuela. Este enseñante, caracterizado por su sabiduría, reconoce inmediatamente la superioridad de Jesús. En lugar de intentar instruirlo, decide permitir que Jesús enseñe tanto a él como a los demás presentes.

Un aspecto relevante de esta tercera escena radica en el mobiliario del aula. Al entrar, Jesús encuentra un texto (βιβλίον), aunque no se puede determinar con precisión si se trata de un rollo o un códice. Si bien, un contexto judío sugeriría que el texto podría contener fragmentos de la escritura sagrada y, por ende, sería más probable que se tratase de un rollo, la versión *Gs* especifica que el libro «no era de la Ley de Dios» (*Gs* 14,3). Según observa Hezser, solo algunos rabinos adinerados podían acceder a rollos de la Torá u otros textos sagrados, dado que estos no solo eran sumamente costosos, sino que además su uso implicaba estrictos procedimientos y precauciones debido a su santidad[61]. Esto hace poco probable

---

[60] En el manuscrito latino Cambridge, en los manuscritos bizantinos Viena hist.91 y Atenas 355, y el manuscrito eslavo San Petersburgo, este maestro es amigo de José. Es extraño que, siendo su amigo, José no hubiera contando con sus servicios anteriormente.

[61] Hezser (2001: 146-149).

que tales materiales estuvieran disponibles en una escuela primaria y, mucho menos, que fueran accesibles para niños tan pequeños.

Algunos autores han interpretado que el libro podría ser un texto breve de obras clásicas, como pasajes de Homero, un florilegio con fragmentos de autores fundamentales o material didáctico adaptado al nivel escolar. La actitud de Jesús frente a este libro, al ignorarlo, ha sido interpretada por Aasgaard (2009: 81) como una crítica hacia los textos paganos, e incluso hacia el currículo educativo pagano en su conjunto.

El libro se encuentra colocado sobre un atril o algún tipo de soporte de lectura (ἀναλογεῖον[62]), aparentemente situado en un punto central del aula. Esto sugiere que se trataba del principal, o quizá el único, texto disponible. Tanto el libro como el atril representan ejemplos destacados de los recursos escolares de alto valor material en la antigüedad. El libro, considerado un objeto raro y costoso, junto con el atril, un elemento especializado generalmente reservado para contextos selectos, reflejan la naturaleza excepcional y poco común de este entorno educativo[63], especialmente en ámbitos rurales. Además, se menciona que el maestro disponía de una superficie para escribir el alfabeto (*Gs* 6,8; 13,1). Esta podría haber consistido en un pequeño códice de papiro utilizado para tomar notas, una tablilla de cera reutilizable, una tablilla de madera, un fragmento de cerámica o una pizarra más grande. La escasez general de recursos en las escuelas antiguas resalta aún más la singularidad del entorno descrito en el texto.

En este contexto, Jesús toma el libro y comienza a leer, no de manera literal o directa, sino guiado por el Espíritu Santo, exponiendo la Ley y pronunciando palabras de carácter sobrecogedor. Este acto pone de manifiesto su profundo conocimiento de las Escrituras y su capacidad de recitar de memoria «la Ley de Dios». Las palabras impactantes mencionadas podrían interpretarse como alusiones a reflexiones sobre la «alfa» o como una lectura cristiana de la Ley. La narrativa presenta a Jesús como

---

[62] Lampe (1961: 111) menciona *InfJes* como único texto. También LSJ da el significado de ἀναλογεῖον como *manuale lectorium* y cita los siguientes textos en apoyo: Poll 10.60, Hdn.Gr.2.457. Cf. Davis, 2014: 100; Cribiore, 2001.

[63] Para los «libros y papiros de escuela» en Egipto durante la época helenística y romana cf. Visentini (2013).

portador de un conocimiento divino, en un entorno donde los dones proféticos e inspirados eran profundamente valorados.

Un aspecto particularmente relevante del episodio es la representación de Jesús como instructor. Al recibir el libro y el atril —símbolos asociados al rol docente—, Jesús asume el papel de maestro. Paradójicamente, el relato describe al maestro como un discípulo entusiasta, deseoso de aprender de las palabras de Jesús. Esta imagen del joven Jesús enseñando encuentra resonancias con el episodio de la sinagoga de Cafarnaún, donde toma el libro del profeta Isaías (Lc 4,16–17). En *Gs* 14,2 y *Gd* 15,2, se describe cómo el maestro se sienta junto a Jesús, lo escucha atentamente y lo anima a continuar con su enseñanza.

La tercera escena educativa culmina con el reconocimiento de Jesús como «lleno de gracia y sabiduría». Finalmente, el episodio concluye con el milagro de la resurrección del segundo maestro.

2.5. La edad de escolarización

Se ha señalado que la narrativa de *InfJes* está estructurada en torno a las etapas del crecimiento de Jesús. El relato comienza con una descripción más detallada de las acciones de Jesús a los cinco años (*Gs* 2–9) y avanza hacia episodios situados en su séptimo (*Gs* 10–11), octavo (*Gs* 12–16) y duodécimo año (*Gs* 17). Michael Whitenton (2015: 225) asocia estas edades con las etapas de desarrollo infantil reconocidas en la antigüedad: *infantia*, *pueritia* y *adulescentia*.

En las escenas relacionadas con los maestros, el aprendizaje del alfabeto —contenido fundamental de la enseñanza en esta época— se corresponde con el inicio de la educación elemental. De acuerdo con el modelo educativo helenístico, estos episodios podrían ubicarse dentro de la segunda etapa de la infancia, ya que, en términos generales, la educación elemental se impartía entre los siete y los doce años[64]. Sin embargo, el hecho de que Jesús sea enviado a la escuela a los cinco años (*Gs* 6–8) no encajaría plenamente dentro de este esquema.

---

[64] Lutterbach, 2010: 62.

En consecuencia, algunos estudiosos han explorado la posibilidad de que la edad de escolarización de Jesús refleje más bien influencias judías. Algunos textos rabínicos abordan la edad de ingreso escolar y las prácticas disciplinarias vinculadas a la educación. Según un relato conservado en el *Talmud Babilónico* —aunque su historicidad ha sido cuestionada—, el sumo sacerdote Josué b. Gamla (ca. 65 d.C.) habría decretado la provisión de maestros para niños en cada provincia y ciudad, estableciendo que los niños de seis o siete años fueran llevados a la escuela (*Bava Batra* 20b–22a). Este relato, transmitido por Rav —quien vivió a principios del siglo III, durante la época de la Mishná—, describe una transición progresiva en la educación primaria: de un ámbito exclusivamente parental hacia una responsabilidad compartida con los maestros[65]. A Josué b. Gamla se le atribuye el éxito de haber asegurado, mediante este decreto, la educación de los niños en comunidades judías[66].

En este contexto, Rav aconsejó al maestro de su época, Rav Shmuel bar Shilat, que no aceptara alumnos menores de seis años. Esta prohibición sugiere, de manera implícita, que algunos niños comenzaban su educación antes de esa edad. Así, Rav se posiciona dentro de una tradición que restringía el inicio de la escolarización formal, admitiendo a los niños únicamente a partir de los seis años[67]. Sin embargo, este consejo también apunta a la existencia de cierta flexibilidad en la práctica, pues el inicio de la escolarización dependía de factores diversos. A modo de ejemplo, se ha mencionado anteriormente el caso de Jesús, hijo de Jesús y Babatha, quien afirma que su madre lo envió a la escuela a los cinco años. Este testimonio encuentra cierto respaldo en otros textos ra-

---

[65] Hirshman, 2009: 127–132. Este autor recoge tres ejemplos de historias rabínicas donde un rabino aparece enseñando el alefato a un converso, y trae a colación nuestro texto de *InfJes* constatando los paralelismos existentes.

[66] Dadon (2024) estudia la regularización de Ben Gamla y la posible financiación de la misma, mostrando que la escolarización grupal significaría una reducción en el coste de la educación, aunque el último responsable de la educación era el padre. Para la financiación de las escuelas y la forma de hacerlo los niños pobres cf. Marks (2021).

[67] Textos talmúdicos sugieren la edad de los seis años para iniciar el aprendizaje de la Torá BT Ketubot 50a: el sabio babilónico Abbaye, tres generaciones después de Rav, sugirió que el aprendizaje debería comenzar con la Escritura a los seis años, continuar con la Mishná a los diez.

bínicos que reconocen la posibilidad de iniciar la educación formal a esa misma edad[68].

La cuestión de si la escolarización debía iniciarse a los cinco o seis años no parece ser determinante para establecer si el contexto narrativo del texto es helenístico o judío. Esto se debe, en gran medida, a que la escolarización durante ese período no estaba regulada por leyes civiles, sino que constituía una cuestión privada entre el padre y el maestro. Incluso en épocas históricas más recientes, como en la España de hace algunas décadas, el acceso a la educación primaria carecía de una regulación completamente uniforme.

Es plausible que el texto refleje tanto prácticas específicas como aspiraciones educativas propias de las comunidades cristianas en las que estas historias circulaban. Estas comunidades, aunque profundamente influenciadas por el judaísmo debido a sus raíces étnicas y religiosas —en el caso de los judeocristianos—, también se encontraban inmersas en un entorno cultural helenístico. Este contexto híbrido se evidencia en el uso de la lengua griega y en la integración de elementos culturales diversos.

El relato de *InfJes* pone de manifiesto comportamientos típicamente judíos asociados a Jesús, su familia y su entorno. Por ejemplo, en *Gs* 2 se menciona la observancia del sábado como una práctica judía; asimismo, se hace referencia a escribas, fariseos y «judíos» de manera indiferenciada. Además, los nombres presentes en el texto reflejan esta diversidad cultural: encontramos nombres de origen judío, como Zaqueo y Anás, junto con nombres griegos, como Zenón (*Gs* 9). De igual manera, *Gs* 17 describe la peregrinación a Jerusalén, una costumbre central en la religiosidad judía. Estos elementos no solo subrayan las prácticas y valores culturales del judaísmo, sino que también ilustran la complejidad cultural y religiosa que caracteriza al relato. Tal complejidad refleja un entorno donde las tradiciones judías y helenísticas convergían, configurando un contexto narrativo que trasciende dicotomías simplistas y revela una realidad cultural mixta.

---

[68] La *baraita* en mAvot 5, 21 establecía el inicio del estudio de la Torá a la edad de cinco años, de la Mishná a los diez, y el Talmud a los quince. Para este texto cf. Ebner, 1956: 69s.

3. El contexto cultural de los relatos de Jesús maestro

A primera vista, el elemento unificador de las tres escenas educativas radica en el propósito pedagógico compartido: instruir al niño en el aprendizaje del alfabeto. No obstante, este objetivo actúa como un pretexto narrativo, dado que Jesús se presenta desde el inicio no solo como conocedor de las letras, sino también como poseedor de un entendimiento pleno y profundo de su significado. La narrativa subraya que la sabiduría de Jesús trasciende ampliamente los conocimientos de sus instructores, enfatizando que su formación no depende de la educación humana. En este contexto, la figura de Jesús como verdadero maestro adquiere un protagonismo central, constituyendo el clímax de los relatos. Así, el niño maestro se erige como una proyección anticipada del Jesús adulto de los evangelios, particularmente en Lucas, quien se muestra capaz de explicar e interpretar la Ley. Este modelo, ejemplificado en Lc 4,16, presenta a Jesús como un maestro cristiano por excelencia, más que como un aprendiz infantil. Este motivo se repite en los tres relatos de maestros, alcanzando su cúspide en la escena en que Jesús enseña en el Templo, como se ha señalado previamente.

La representación de Jesús como niño-maestro, junto con su reiteración, podría estar vinculada a una polémica entre maestros judíos y cristianos. La narrativa denigra explícitamente a los maestros judíos[69], como Zaqueo y el segundo maestro, quienes quedan expuestos tanto por su ignorancia respecto al contenido que enseñan como por sus métodos pedagógicos. Esta denigración sugiere un punto de fricción con la educación judía y un posible contexto de competencia religiosa y cultural educativa.

Ya Frédéric Amsler sugirió la posibilidad de que existiera una forma judía de *Paidika* diseñada para atacar al cristianismo. Más tarde, un redactor cristiano habría neutralizado esta representación hostil de Jesús, transformando el relato en un instrumento apologético contra el judaísmo. Según esta interpretación, el texto, cuya difusión no parece haber comenzado antes del siglo IV en Siria, podría entenderse en el marco de las tensiones intercomunitarias entre judíos y cristianos en esa región y época. La colección de relatos breves sobre Jesús entre los cinco y los doce

[69] Según deSilva (2012:8), los tres maestros serían judíos.

años se configuraría, entonces, como una respuesta apologética y misionera a dichos conflictos[70].

En mi opinión, las escenas que enfrentan a los maestros judíos —ya sean gramáticos, fariseos u otros— con el maestro cristiano Jesús reflejan un intento deliberado de los autores cristianos por denigrar a la competencia educativa judía, con el calificativo de «hipócritas». Además de cumplir con un objetivo de entretenimiento mediante el uso de elementos irónicos y satíricos, estas narrativas contienen una fuerte dimensión exhortativa dirigida a los padres cristianos vinculados aún al judaísmo. Se les desaconseja confiar la educación de sus hijos a maestros judíos, quienes son representados como ineptos en la interpretación de la Ley y como propensos a emplear métodos pedagógicos punitivos.

El tercer maestro, presentado como un amigo de José, representa una figura que se aproxima más al modelo de maestro seguidor de Jesús. Este maestro abandona su rol tradicional y asume el papel de discípulo del «único maestro», sugiriendo una transición hacia un paradigma educativo cristiano.

Sin duda, existían maestros elementales de griego tanto judíos como cristianos, tal como sugieren los evangelios de la infancia del siglo II. La presencia de instructores cristianos de griego puede situarse en el contexto histórico de la época, reflejado en hallazgos[71] como el debatido epitafio griego ateniense de un *proscholos* judío, Benjamín, hijo de Lácares. Este epitafio, fechado en el siglo II tardío o el siglo III a partir del análisis de las formas de las letras y los símbolos (menorá, *lulav* y *etrog*), constituye un testimonio relevante sobre la coexistencia de tradiciones educativas judías y cristianas en el ámbito cultural de la diáspora[72].

Por otra parte, los esfuerzos de José por garantizar una educación adecuada para Jesús evidencian tanto sus aspiraciones de ascenso social como su capacidad económica para costear los honorarios de los maestros, lo cual lo posiciona como un modelo de responsabilidad paterna acorde con las expectativas sociales de la época. En la antigüedad, numerosos padres

---

70 Amsler, 2011: 434.

71 Véase SB 14 11532, una carta de papiro posiblemente escrita a principios del año 300 d.C. La carta parece haber sido enviada por una mujer cristiana anónima que es maestra, y debía ser entregada a un hombre llamado Filoxenos, quien a su vez era maestro; véase el texto griego en: https://papyri.info/ddbdp/sb;14;11532/

72 Horbury, 2017: 106.

judíos y griegos, especialmente en áreas rurales, consideraban más provechoso que sus hijos aprendieran un oficio que asistir a la escuela. La baja proporción de niños que accedían a la educación primaria dependía, en gran medida, del estatus socioeconómico y del nivel educativo de sus familias. En este sentido, nuestros relatos pueden interpretarse como una suerte de promoción o «marketing» a favor de la escolarización de los niños cristianos con maestros cristianos, reforzando la idea de una educación que no solo instruye, sino que también cultiva valores y principios cristianos.

Es razonable suponer que padres cristianos, interesados en proporcionar a sus hijos las herramientas necesarias para desenvolverse en un entorno predominantemente helenístico —tal como señala el caso de Jesús, hijo de Jesús y Babatha— se enfrentaran a la disyuntiva de elegir un profesor y una orientación educativa adecuada para sus hijos. En algunas regiones de la diáspora, como Alejandría, donde las comunidades judías eran numerosas y contaban con infraestructuras educativas consolidadas, estas instituciones podrían haber constituido una opción viable para la educación de los niños cristianos. Esto sería especialmente relevante en el caso de los grupos judeocristianos, que mantenían fuertes lazos y vínculos con su matriz judía.

Sin embargo, *InfJes* parece abogar explícitamente por la recepción de una educación bajo la tutela de maestros cristianos. Este enfoque refleja una intención no solo pedagógica, sino también identitaria, orientada a fortalecer la formación religiosa y cultural de las nuevas generaciones en el marco de comunidades cristianas en proceso de consolidación.

4. Conclusión

El presente análisis se ha limitado a la representación de Jesús como maestro, sin profundizar en la caracterización del Jesús niño en el conjunto de la obra. Diversos estudiosos han identificado paralelismos y explicaciones de estas representaciones en los patrones biográficos característicos de la literatura helenística[73], particularmente en el contexto

[73] Según Burke (2010: 276-81), la presentación de Jesús sería un «niño idealizado», es decir, como una instanciación juvenil de las propias opiniones del autor/compilador sobre el Jesús adulto. Para Aasgaard (2009), como un niño de carne y hueso, Jesús pasa de ser un

egipcio[74], así como en figuras míticas como Heracles[75], Hermes y Dioniso[76]. Estos modelos literarios parecen haber influido en la construcción narrativa del Jesús infantil, dotándolo de cualidades excepcionales que trascienden las categorías humanas convencionales y lo posicionan dentro de un marco de figuras heroicas o divinas ampliamente reconocidas en la antigüedad.

No obstante, sin desestimar la importancia de esas presentaciones de Jesús más llamativas y entretenidas, es pertinente resaltar que se ha prestado escasa atención al trasfondo cultural de los relatos educativos presentes en los evangelios. Estas narraciones educativas constituyen el 60 % del contenido total del evangelio[77], lo que indica que deberían ocupar un lugar central en su análisis. Este carácter central se subraya especialmente al considerar que el relato conclusivo, en el que Jesús enseña en el Templo de Jerusalén, representa el punto culminante de todo este evangelio apócrifo. A lo largo del texto, los otros tres episodios en los que Jesús interactúa con maestros constituyen hitos que refuerzan esta temática. En particular, la figura de Jesús enseñando a los doctores de la Ley emerge como un núcleo narrativo que conecta dichas interacciones.

---

niño a un hombre joven en el transcurso de la historia. Para Litwa (2014: 69-85), sin embargo, la presentación del niño Jesús se corresponde con representaciones mediterráneas de dioses niños, como Heracles, Hermes, Dionisio, así como a préstamos de la teología popular grecorromana, y su comportamiento caprichoso y supramoral atestigua su deseo innato de proteger su honor divino. Según Whitenton (2015: 219–240), a medida que se hace mayor (y, por tanto, más cerca de su debut en el Templo a los doce años) adopta una personalidad más autocontrolada en la que es más propenso a bendecir y menos a maldecir. Jesús ha progresado de ser un dios niño ruidoso e indisciplinado a los cinco años a convertirse en un joven divino ejemplar. No solo ha aprendido a controlar su impulso de proteger su honor divino a toda costa, sino que también ha reemplazado esta tendencia destructiva con acciones benevolentes en favor de los demás.

74 Norelli, 2001: 653–684.

75 Según Kaiser (2011: 459-481), al margen del modelo de Heracles, subyace la idea: ya de niño, el héroe o hijo de Dios está dotado de las capacidades específicas que documentan su posterior actuación como adulto, pero como niño aún no siempre puede manejar estas capacidades de manera equilibrada… Por un lado, la representación del niño como un adulto en miniatura (*puer senex*); por otro, la representación del niño como un niño, que en la visión antigua se percibe principalmente desde un enfoque deficitario, como alguien que aún no es adulto.

76 Dormeyer, 2005: 39.

77 159 líneas de un total de 261 según edición crítica de Burke (2010) (*Gs*).

En las confrontaciones entre Jesús y los primeros dos maestros, se pone de manifiesto no solo que Jesús posee un conocimiento superior, sino también que es presentado como un maestro excepcional, en contraste con quienes quedan humillados o enfrentan consecuencias negativas al interactuar con él. No obstante, el propósito de estos episodios no se limita a exaltar la inteligencia divina del niño Jesús, aunque este aspecto también se resalta reiteradamente. Más bien, buscan consolidar la idea de que Jesús es el único y verdadero maestro. Esto queda especialmente claro en el tercer episodio, donde el maestro interlocutor, de manera voluntaria, asume el rol de alumno frente a Jesús.

Se podría pensar que las historias del evangelio constituyen historias para niños sobre Jesús, verdadero Dios y verdadero niño, un Jesús con el que puedan identificarse, una historia con seriedad y humor, y una historia adecuada tanto para entretener como para edificar[78]. Si eso es así en varios relatos entretenidos de milagros y juegos infantiles, ¿podría argumentarse que los cuatro episodios sobre la educación de Jesús constituyen un paradigma diseñado para inspirar a los niños en su educación escolar? Todo lo contrario. Desde un enfoque pedagógico, el mensaje transmitido resulta contradictorio: no se promueve el esfuerzo para aprender ni el respeto hacia los maestros, sino más bien lo opuesto. Jesús, como niño, no estudia ni se esfuerza, lo que lo convierte en un modelo que desafía los ideales educativos tradicionales y que probablemente habría sido percibido como un contraejemplo para los escolares de la época. Además, la extensa primera historia educativa (96 líneas) se consideraría algo aburrida para los niños, muy pausada, sin acción entretenida y con tanto diálogo profundo.

Por ello, considero que el tema central no es la educación de Jesús en sí, sino su ejercicio profesional como maestro en contraste con otros maestros, particularmente los del mundo judío. Este énfasis en destacar a Jesús como el maestro cristiano, mientras se descalifica a los maestros judíos, pudiera reflejar una crítica implícita de parte de los maestros cristianos hacia sus competidores judíos, exhortando a los padres a llevar a sus hijos a profesionales cristianos. La profesión de maestro no sería de

[78] Aasgaard, 2009: 216; Kaiser (2021) explora la perspectiva de los padres en la recepción de estas historias.

alto riesgo a causa de los niños, sino una profesión donde la competencia era ardua: pocos alumnos para varios profesores. No es extraño que se denigrara a la competencia judía que tenía mejores medios y equipamientos escolares. Maestro, ¡una profesión competitiva!

Bibliografía:

Aasgaard, Reidar (2009). *The Childhood of Jesus. Decoding the Apocryphal Infancy Gospel of Thomas*, Cambridge, James Clarke & Co.

Aasgaard, Reidar (2009a). *La infancia de Jesús. El Evangelio apócrifo del Pseudo-Tomás* (Biblioteca de Estudios Bíblico Minor 14), Salamanca, Ediciones Sígueme.

Aberbach, M. (1976). «The Relationship between Master and Disciple», en Haim Z. Dimitrovsky (ed.), *Exploring the Talmud. Vol. 1: Education*, New York, Ktav Publishing House: 202–225.

Ahuvia, Mika (2018). «Analogies of Violence in Rabbinic Literature», en *Journal of Feminist Studies in Religion,* 34: 59–74.

Álvarez Cineira, David (2012). «Die Didache im Formationsprozess des frühen Christentums», en Giancarlo Collet - Dorothea Sattler (Hrgs.), *In Konflikten leben: Mit Zorn und Zärtlichkeit an der Seite der Armen. Ein Beitrag zur ökumenischen Dekade zur Überwindung von Gewalt*, Münster, Lit Verlag: 107-147.

Amsler, Frédéric (2011). «Les Paidika Iesou, un nouveau témoin de la rencontre entre judaïsme et christianisme à Antioch au IVe siècle?», en Claire Clivaz - Andreas Dettwiler - Luc Devillers - Enrico Norelli (eds.), *Infancy Gospels. Stories and Identities*, Tübingen, Mohr Siebeck: 433– 458.

Arzt-Grabner, Peter - Kloppenborg, John S. – Kreinecker, Christina M. (eds.) (2023). *More Light from the Ancient East. Understanding the New Testament through Papyri* (Papyri and the New Testament 1), Paderborn, Brill – Schöningh.

Berkes, Lajos - Nocchi Macedo, Gabriel (2024). «Das früheste Manuskript des sogenannten Kindheitsevangeliums des Thomas: Editio princeps of P.Hamb.Graec. 1011», en *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik,* 229: 68-74.

Betsworth, Sharon (2015). *Children in Early Christian Narratives* (Library of New Testament Studies 521), London, Bloomsbury.

Bissell, Jonah (2021). «School Buildings in Mediterranean Antiquity: Notes on the Provenance of the Infancy Gospel of Thomas», en *Journal for the Study of the New Testament,* 43: 303-320.

Bloomer, W. Martin (2015). «Corporal Punishment in the Ancient School', in W.M. Bloomer (ed.), *The Wiley-Blackwell Companion to Ancient Education,* Boston, MA., Wiley-Blackwell: 184–98.

Bonner, Stanley (2014). *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny,* New York, Routledge.

Brock, Roelof van den (1996). *Studies in Gnosticism and Alexandrian Christianity* (Nag Hammadi and Manichaean Studies 39), Leiden - New York – Köln, Brill: 197-205.

Burke, Tony (2010). *De infantia Iesu Evangelium Thomae Graecae* (Corpus Christianorum: Series Apocryphorum 17), Turnhout, Brepols.

Burke, Tony (2017). *The Syriac Tradition of the Infancy Gospel of Thomas. A Critical Edition and English Translation* (Gorgias Eastern Christian Studies 48), Piscataway, NJ., Gorgias Press.

Chartrand-Burke, Tony (2008). «Completing the Gospel: *The Infancy Gospel of Thomas* as a Supplement to the Gospel of Luke», en Lorenzo DiTommaso - Lucian Turcescu (eds.), *The Reception and Interpretation of the Bible in Late Antiquity: Proceedings of the Montréal Colloquium in Honour of Charles Kannengiesser, 11-13 October, 2006* (Bible in Ancient Christianity 6), Leiden, Brill: 101-119.

Chartrand-Burke, Tony (2008). «The *Infancy Gospel of Thomas*», en Paul Foster (ed.), *The Non-Canonical Gospels* (T &T Clark Biblical Studies), London, T & T Clark: 126–38.

Cielontko, David (2023). «The Second Teacher's Story in the Infancy Gospel of Thomas: A Contribution to the Recent Discussion on the Developmental Interpretation», *New Testament Studies,* 69: 345–354.

Cousland, J. R. C. (2018). *Holy Terror: Jesus in the Infancy Gospel of Thomas* (Library of New Testament Studies, 560), London – New York, Bloomsbury International Clark.

Cousland, J. R. C. (2019). «Soundings in the Christology of the *Infancy Gospel of Thomas*: The Rewriting of Luke 2:41-52 in *Paidika* 17», *The Catholic Biblical Quarterly*, 81: 657-678.

Cribiore, Raffaella (2001). *Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt,* Princeton, Princeton University Press.

Davis, Stephen J. (2014). *Christ Child. Cultural Memories of a Young Jesus* (Synkrisis), New Haven, Yale University Press.

deSilva, David A. (2012). *The Jewish Teachers of Jesus, James, and Jude. What Earliest Christianity Learned from the Apocrypha and Pseudepigrapha,* Oxford, Oxford University Press.

Dadon, Kotel (2024). «The History of Discipleship in Judaism: From a Biblical Commandment on the Individual to Rabbinic Regulation on the Establishment of Public Jewish Educational System», en *KAIROS: Evangelical Journal of Theology*, XVIII: 111-139.

Dormeyer, Detlev (2005). «Das apokryphe Kindheitsevangelium des Thomas und ‚Harry Potter' von J.K. Rowling», en Detlev Dormeyer – F. Munzel (Hg.), *Faszination „Harry Potter". Was steckt dahinter?,* Münster, LIT Verlag: 31–42.

Ebner, Eliezer (1956). *Elementary Education in Ancient Israel. During the Tannaitic Period (10-220 C.E.)*, New York, Block Publishing Company.

Elliott, J.K. (ed.) (1996). *The Apocryphal Jesus: Legends of the Early Church,* Oxford, Oxford University Press.

Eastman, Daniel (2015), «Cursing in the Infancy Gospel of Thomas», en *Vigiliae Christianae*, 69: 186-208.

Foster, Paul (2014). «The Education of Jesus in the Infancy Gospel of Thomas», en*:* Peter Doble - Jeffrey Kloha (eds.), *Texts and Traditions. Essays in Honour of J. Keith Elliott* (New Testament tools, Studies and Documents 47), Leiden – Boston, Brill: 327-347.

Frilingos, Christopher A. (2016). «Parents Just Don't Understand: Ambiguity in Stories about the Childhood of Jesus», en *HTR* 109: 33-55.

Frilingos, Christopher A. (2017). *Jesus, Mary, and Joseph: Family Trouble in the Infancy Gospels* (Divinations), Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Gero, Stephen (1971). «The Infancy Gospel of Thomas. A Study of the Textual and Literary Problems», en *Novum Testamentum,* 13: 46–80.

Greschat, Katharina (2021). «Die Verwendung des Begriffs παραβολή und die Interpretation von Gleichnissen bei Justin», en Jens Schröter - Konrad Schwarz - Soham Al-Suadi (Hgs.), *Gleichnisse und Parabeln*

in der frühchristlichen Literatur. Methodische Konzepte, religionshistorische Kontexte, theologische Deutungen (WUNT 456), Tübingen, Mohr Siebeck: 197-207.

Hezser, Catherine (2001). *Jewish Literacy in Antiquity* (Texts and Studies in Ancient Judaism 81), Tübingen, Mohr Siebeck.

Hezser, Catherine (2019). «Rabbis as Intellectuals in the Context of Graeco-Roman and Byzantine Christian Scholasticism», en Sean A. Adams (ed.), *Scholastic Culture in the Hellenistic and Roman Eras: Greek, Latin, and Jewish*, Berlin – Boston, De Gruyter: 169-186.

Hezser, Catherine (2021). «Interaction Between Rabbis and Non-Rabbinic Jews in Palestinian Rabbinic Literature of Late Antiquity», en Catherine Hezser - Diana Edelman (eds.), *The Use and Dissemination of Religious Knowledge in Antiquity*, Sheffield, Equinox Publishers: 145-65.

Hezser, Catherine (2024). *Rabbinic Scholarship in the Context of Late Antique Scholasticism. The Development of the Talmud Yerushalmi*, Bloomsbury Academic

Hirshman, Marc (2009). *The Stabilization of Rabbinic Culture, 100 CE–350 CE: Texts on Education and Their Late Antique Context*, Oxford, Oxford University Press: 127–132.

Horbury, William (2017). «Pedagogues and Primary Teachers, from Paul to the Mishnah", en George J. Brooke - Renate Smithuis (eds.), *Jewish Education from Antiquity to the Middle Ages. Studies in Honour of Philip S. Alexander* (Ancient Judaism and Early Christianity 100), Leiden, Brill: 95-127.

Johnson, W.A. (2015). «Learning to read and write», en W.M. Bloomer (ed.), *A Companion to Ancient Education*, Chichester - Malden, Wiley Blackwell: 137–48.

Kaiser, Ursula Ulrike (2011). «Die sogenannte „Kindheitserzahlung des Thomas". Überlegungen zur Darstellung Jesu als Kind, deren Intention und Rezeption», en Claire Clivaz - Andreas Dettwiler - Luc Devillers - Enrico Norelli with Benjamin Bertho (eds.), *Infancy Gospels. Stories and Identities* (WUNT 281), Tübingen, Mohr Siebeck: 459-481.

Kaiser, Ursula Ulrike (2021). «Das apokryphe „Kindheitsevangelium des Thomas": Wirklich „nur" eine Geschichte für Kinder?», en *Zeitschrift für Neues Testament,* 24: 91-99.

Klauck, Hans-Josef (2006). *Los evangelios apócrifos. Una introducción* (Presencia Teológica 145), Santander, Sal Terrae.

Laes, Christian (2005). «Child Beating in Roman Antiquity: Some Reconsiderations», en Katariina Mustakallio - Jussi Hanska - Hanna-Leena Sainio - Ville Vuolanto (eds.), *Hoping for Continuity. Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages*, Rome, Institutum Romanum Finlandiae: 75–90.

Lampe, G.W.H. (ed.) (1961). *A Patristic Greek Lexicon,* Oxford, Oxford University Press.

Lapham, Fred (2003). *An Introduction to the New Testament Apocrypha,* London – New York, T&T Clark International.

Leipziger, Henry M. (1976). «Education among the Jews. A Study in the History of Pedagogy», en Haim Z. Dimitrovsky, *Exploring the Talmud. Vol. 1: Education*, New York, Ktav Publishing House: 66-100.

Lutterbach, H. (2010). *Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation von Kindern zwischen Antike und Gegenwart,* Stuttgart, Kohlhammer.

Marks, Susan (2021). «Who Studied at the Beit Midrash? Funding Palestinian Amoraic Education», en *Journal of Ancient Judaism,* 12: 281–312.

Meier, John P. (2000[3]). *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico. Tomo I: Las raíces del problema y de la persona*, Estella, Verbo Divino.

Meyer, Arnold (1924). «Kindheitserzählung des Thomas», en Edgar Hennecke (Hgs.), *Neutestamentlichen Apokryphen*, Tübingen, J. C. B. Mohr: 93–102.

Mirecki, P. A. (1992). «Thomas, The Infancy Gospel of». *ABD*. Vol. 6, New York, Doubleday: 540-4.

Musurillo, Herbert (ed.) (1972). *The Acts of the Christian Martyrs*, Oxford, Clarendon Press.

Norelli, Enrico (2001). «Gesù ride. Gesù, il maestro di scuola e i passeri. Le sorprese di un testo apocrifo trascurato», en E. Franco (ed.), *Mysterium regni ministerium verbi (Mc 4,11; At 6,4)* (Supplementi alla Rivista Biblica 38), Bologna, Edizioni Dehoniane: 653–684.

Sivan, Hagith (2018). *Jewish Childhood in the Roman World*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tischendorf, Constantin von (1851). *De evangeliorum apocryphorum origine et usu: disquisitio historica critica*, Den Haag, Thierry and Mensing.

Tischendorf, Constantin von (1876). *Evangelia apocrypha*, editio altera, Leipzig, Hermann Mendelssohn, 140–57.

Upson-Saia, Kristi (2013). «Holy Child or Holy Terror? Understanding Jesus' Anger in the Infancy Gospel of Thomas», en *Church History,* 82: 1-39.

Visentini, Sara (2012-1013). *Problemi di trasmissine e ricezione della letteratura greca nei 'papiri scolastici' di età ellenistica e romana*, XXVI Ciclo del dottorato di ricerca in scienze umanistiche, Trieste, Università degli Studi di Trieste.

Voicu, Sever J. (1991). «Notes sur l'histoire du texte de l'*Histoire de l'enfance de Jésus*», en *Apocrypha,* 2: 119-132.

Voicu, Sever J. (1998). «Verso il Testo Primitivo dei Παιδικὰ τοῦ κυρίου Ἰησοῦ: 'Racconti dell'infanzia del Signore Gesù'», en *Apocrypha,* 9: 7-95.

Vuković, Marijana (2022). *Survival and Success of an Apocryphal Childhood of Jesus. Reception of the Infancy Gospel of Thomas in the Middle Ages*, Berlin - Boston, Walter de Gruyter.

Whitenton, Mike R. (2015). «The Moral Character Development of the Boy Jesus in the Infancy Gospel of Thomas», en *Journal for the Study of the New Testament,* 38: 219–240.