

maleza, se encuentra con una pequeña provisión de víveres, sería insensato de su parte comerlos todos de una vez, para exponerse á perecer de hambre algunos días más tarde; debe distribuir lo que tiene, de suerte que coma cada pedazo de alimento cuando más sirva para sostener sus fuerzas; lo mismo debemos hacer con las ganancias de toda una vida de trabajo. El obrero no debiera gastar sus salarios cuando los negocios son prósperos, porque necesitará parte de aquellos en tiempos menos bonancibles, en los que no tendrán colocación. De igual manera, lo que en la juventud se gastó en vanos lujos y frivolidades, puede ser mucho más útil en la ancianidad, cuando suele ser difícil obtener hasta las cosas necesarias, y las comodidades comunes. *Se produce toda la riqueza con el fin de consumirla, pero debe consumirse cuando mejor llene sus fines, esto es, cuando sea más útil.*

**14. LA FALACIA DEL CONSUMO.**—No es raro oír decir que se debe gastar el dinero sin reparo para que los negocios se animen. Si todo el mundo ahorra su dinero en vez de gastarlo, creen los que así se expresan que los negocios languidecerían, y quedarían mano sobre mano los obreros. Los traficantes favorecen estas ideas, porque es evidente que cuanto más pueda persuadir una modista ó un vendedor de paños á un marchante á que lo compre, más provecho sacará de la operación. Los marchantes están además muy inclinados á dar por bueno el argumento, porque gozan comprando trajes nuevos y otras cosas agradables. Sin embargo *el argumento es un mal engaño.*

La verdad es que aquel que tiene bienes no puede menos de emplear trabajo de una clase ó otra. Si guarda el dinero, lo coloca probablemente en un banco y el banquero no lo tiene parado; lo presta á su vez á los comerciantes, fabricantes, constructores, que lo emplean en aumentar sus negocios y emplear más trabajadores. Si compra acciones de caminos de hierro ó efectos públicos, aquellos que reciben el dinero lo dedican á otro uso provechoso. Si el rico atesora literalmente el dinero en oro ó plata, no saca ventaja del mismo, pero aumenta la demanda de dichos metales. Si muchos ricos se dedicasen á amontonar oro, el resultado sería hacer más ventajosa la explotación de minas de oro, y habría por consiguiente más mineros de oro, en vez de trabajadores en ferrocarriles ó de otras empresas.

Vemos, pues, que cuando una persona rica decide el modo de gastar el dinero, en su decisión no va envuelto el número de obreros que tendrán que ponerse á trabajar, sino la clase de trabajo que harán. Si decide dar un gran baile de trajes, entonces en último término, habrá más modistas, costureras, fabricantes de encajes, reposteros, etc. Un solo baile no produciría ciertamente un efecto grande; pero si muchos hiciesen lo mismo, pronto habría más gente dedicada á estas profesiones. Por otra parte, si la gente rica invierte su dinero en un nuevo ferrocarril habrá más agrimensores, ingenieros, capataces, trabajadores, finiflores y laminadores de hierro, obreros, maquinistas, constructores, etc.

La cuestión se reduce realmente á si se hace á la gente más dichosa con más bailes de trajes ó con más caminos de hierro. Un baile de trajes produce diversión, pero cuesta mucho dinero, sobre todo á los convidados que compran disfraces costosos, y cuando se han concluido, no deja resultado permanente ni mejora la posición de nadie. El ferrocarril, por otro lado, no es causa inmediata de placer; pe-

PROYECTO DE INVESTIGACION:

LA PRACTICA PEDAGOGICA DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA

BNC Sala Prensa 2º año 1883 46#12=

ro abarata los géneros, facilitando su transporte; permite que la gente viva en el campo, en vez de habitar las atestadas ciudades, ó la lleva á excursiones agradables y saludables.

Vemos, pues, que no deja de ser una locura aprobar el consumo sólo por serlo, ó porque favorece al comercio. Al gastar nuestra riqueza debemos meditar solamente la ventaja que la gente obtendrá por aquel gasto.

**15. LA FALACIA DE NO CONSUMIR.**—Caen algunos en el error contrario de pensar que todo gusto es un mal; que lo mejor que puede hacerse con la riqueza es guardarla para que crezca con la capitalización de intereses, ó no hacer caso de estos y guardar el oro mismo. De éste modo se convierten en lo que llamamos avaros, y siempre hay cierto número de personas que se privan de los placeres ordinarios de la vida, con objeto de tener el de verse ricas. Ahora bien, estas gentes no hacen daño determinado á sus semejantes; por el contrario aumentan la riqueza del país, y tarde ó temprano alguno habrá que aproveche su avaricia; todavía más, si colocan su riqueza en bancos ó la invierten bien de otra manera y sin riesgo, hacen un gran servicio por cuanto aumentan el capital de la nación, y la posibilidad de hacer más fabricas, diques, ferrocarriles y otras obras importantes que han de construirse. La mayor parte de la gente es tan aficionada á gastar dinero en diversiones y entretenimientos pasajeros, en comer y beber y en vestir bien, que es una ventaja sin disputa que haya otra clase de gente que coloque su riqueza en una forma más permanentemente útil.

A pesar de todo, no hay para que abstenerse de todo goce con objeto de almacenar riqueza, pues las cosas no son riqueza sino en cuanto nos son útiles y agradables. Si invirtiera todo el mundo sus ahorros en acciones de ferrocarriles, tendríamos tantos que no podrían usarse todos, y más bien llegarían á ser estorbo que beneficio; de una manera análoga, ningún bien resultaría de construir muelles hasta que hubiera buques que cargaran en ellos, ni buques hasta que hubiera géneros ó pasajeros que trasportar; sería igualmente absurdo hacer telares de algodón, si hubiera bastantes ya para tejer todos los géneros de algodón que la gente puede consumir.

De esta manera vemos que la riqueza debe irrglarse de un modo ó otro para el uso y el consumo, y lo que nos incumbe hacer es tratar de gastar nuestros medios de tal suerte que produzcan la mayor dicha verdadera para nosotros mismo, para nuestros parientes y amigos, y para todos aquellos á quienes tengamos el deber de pensar.

LA ESCUELA PUBLICA.

PRINCIPIOS Y PRACTICA DEL SISTEMA.

por James Currie, de Edimburgo

(Continuación)

CAPITULO II—Condiciones de la educación moral.

**11. DISCIPLINA MORAL EN LA INFANCIA.**—La educación moral de la infancia es asunto de los sentimientos, no de la inteligencia, pues mal podrá el infante comprender la naturaleza, y los fundamentos de su deber, cuando en ocasiones el adulto mismo no los comprende. Sin embargo, aun antes de que el niño pueda hablar, ya su educación moral está adelantando, por su interpretación de las acciones, palabras, y aun ademanes y gestos de sus padres

245

PROYECTO DE INVESTIGACION:

LA PRACTICA PEDAGOGICA DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA

La vida del hijo es entonces común con la de su padre, y éste ejerce sobre él una influencia mayor que cuantas obrarán más tarde sobre su edad madura. Luego viene la influencia del ejemplo, que no difiere de la anterior sino en el conducto por el cual la recibe.

12. ASOCIACIÓN.—Por medio de la experiencia, a veces costosa, el niño llega a asociar permanentemente ciertas cualidades con el fuego, con la luz y los cuerpos sólidos en general; y así mismo, por la experiencia de las consecuencias de las acciones, llega a penetrarse de su carácter moral. Toca á esta asociación crear el motivo que ha de impulsar al joven á adoptar voluntariamente sentimientos justos y elevados; y á los padres le proporcionarle un vínculo uniforme de asociación por el cual venga el niño á desear lo que es justo y bueno, y á evitar lo que es injusto y malo, lo cual conseguirán por medio del modo como distribuyan su aprobación y su desaprobación. La única garantía que quedará al padre de que la impresión moral hecha en su hijo en la niñez, sea permanente, consiste en que dicha impresión sea una fuente de consiente agudo para él; y entonces siembra la semilla que deberá darle más tarde abundante fruto. Es, por consiguiente, de suprema importancia que el educador continuando la obra del padre, tenga un criterio moral muy claro y seguro, para infundirlo y ejercitarlo en los educandos.

13. HABITO.—Debemos cultivar en los niños los sentimientos que deseamos infundirles, hasta que se les conviertan en hábito ó costumbre; pues en la fuerza de la costumbre descansa la fuerza de la educación. Sólo por la costumbre podemos adaptar á cualquiera individuo para una esfera de vida diferente de la que ocupa, ó para otra subsecuente; y así logramos habituarlo á cualquiera dirección de actividad, y amoldar su carácter y temperamento á cualquier modelo escogido de antemano.

Los caracteres del hábito aseguran el buen éxito de la educación: 1.º la influencia indefinidamente grande que puede adquirir, suficiente para dominar gradualmente y sin violencia á los instintos naturales, por lo cual ya se le ha llamado *segunda naturaleza*; y 2.º el hecho de que como no nacemos con hábitos formados, sino con aptitud para contraerlos, tocaos á nosotros formar nuestros hábitos, de suerte que nuestro carácter está completamente en nuestras manos.

Los hábitos morales que la educación debe fomentar son los de *obrar bien*. No hay más prueba de virtud que su presencia en buenas obras, sin las cuales nunca tendremos certidumbre de su existencia. Un sentimiento recto debería aparecer en una acción recta; pero es de la educación de quien depende esta conexión natural entre el primero y la segunda. Un sentimiento privado de acción, es un sentimiento y nada más; y mientras más hablemos de la justicia como asunto de solo sentimiento, más y más distancia pondremos entre el sentimiento y la obra, y (por ejemplo en la compasión) más y más debilitaremos el sentimiento.

Que los niños pues vean *en acción* las virtudes; y que la sociedad los habilite hasta donde sea posible para practicar sus buenos sentimientos. A la inversa, cuídese de debilitar los malos, apartando todos los estímulos y oportunidades para ponerlos en práctica.

El poder del hábito es tal, que obra apesar de no

sotros; y el tiempo para formarlos es la niñez, porque más tarde viene ya á ser casi imposible el variar los contrarios. Los que opinan que debe dejarse ruda suelta á la naturaleza del niño, para que se forme sin intervención ajena, yerran gravemente pues mal podrá escapar él de crearse costumbres buenas ó malas, y es urgente el velar para que no adquiera las últimas, que después no podríamos quizá desarraigar.

14. INFLUENCIA DE CADA ACCIÓN.—La influencia del hábito da a cada acción, que ayudará á formar, una importancia mayor de la que por sí misma pueda tener. Cada obra se relaciona con las pasadas y las futuras y es tan fuerte la tendencia á su repetición, que ningún educador de conciencia llenará su cargo si pasa por alto la menor demostración de actividad moral. Una falta de puntualidad en un minuto, puede ser primer indicio de desmoralización ó abandono en un niño, así como el hecho de apartar una cáscara de fruta de la acera para que otro no caiga, basta para indicar que hay allí benevolencia que pide desarrollo. Nunca prejuzguemos pues como insignificante hecho ninguno; fomentemos lo saludable, no consentamos lo indebido, y pensemos siempre que al hacerlo así, ejecutamos un bien de mucha posible trascendencia para el individuo y para sus semejantes.

15. DEL TIEMPO COMO ELEMENTO DEL HABITO.—Así como una fuerza mecánica dada logra, cuando se aplica por el tiempo suficiente, un resultado asombroso y que parecía imposible, así una fuerza moral dada obrará maravillas, con el período de tiempo que le corresponda. El carácter no da saltos, por lo cual no nos prometamos en cuatro días resultados visibles, ni creamos en cambios súbitos, ni tratemos de inculcar muchos buenos hábitos á un tiempo, ni de desterrar violentamente, con órdenes ó castigos, los hábitos censurables ya formados. Hagamos con mucho arte que vayan deshaciendo su camino, y así como nos servimos del tiempo para conaturalizar los buenos, valgámonos de él para ir desarraigando los malos.

16. LA INTELIGENCIA EN LA EDUCACION MORAL.—Un niño no entiende de leyes, sino que obra de esta ó aquella manera porque el padre se lo ordena con la voz se lo enseña con el ejemplo. Mas tarde, á medida que su inteligencia se desenvuelve, toca al padre ir valiéndose de ella y asentando en la razón lo que antes sólo descansaba en órdenes ó prohibiciones externas. Reconózcale su nueva facultad, y raya confiando á ella, gradualmente, la distinción y la convicción de lo que es bueno y de lo que es malo, y las consecuencias del uno y del otro camino; que la confianza que se hace de él será un nuevo elemento de educación, y más seguro en esta época que la imposición de obediencia absoluta.

17. CONSECUENCIAS NATURALES.—Explicando al niño las consecuencias naturales de las acciones es como se logra primero poner su inteligencia al servicio de la virtud, y nunca la explicación es más eficaz que en el momento en que él mismo se ha expuesto á sentir dichas consecuencias. Por ejemplo, si mintió, tendremos que dejar de creer en él por algún tiempo, y esto indudablemente lo mortificará; si faltó contra la honestidad, tendremos que mostrarle menos confianza; si ha vertido expresiones groseras, rehusaremos su compañía la primera vez que vuelva á ofrecérsela, y así convendrá hacerlo sentir el disgusto del aislamiento. El escarmiento de

estas consecuencias lo dispondrá para comprender la naturaleza de tales actos, y es entonces cuando debemos mostrarle nuestro desagrado, no hijo del capricho ó del indigno placer de mortificar á otro sino del sentimiento del deber; y será también entonces cuando comprenderá nuestras razones, si se las damos en una forma adecuada á su capacidad. A la inversa, con muestras de mayor confianza y aprecio, lo haremos sentir la naturaleza de las buenas obras. Penas artificiales ó inoportunas no les enseñarán nada; sino que podían hacerlo más cauto mas artificios para faltar; así como, recompensas artificiales, por actos que se le mandan ejecutar no le enseñarán más que á repetirlos para ganar de nuevo la recompensa. Repetimos, pues, que por medio de las consecuencias naturales es como debe primero despertarse en él la inteligencia de la ley moral; y entonces nuestra aprobación ó desaprobación tendrá el doble peso de la autoridad del padre ó del maestro, y el de ser símbolo del más alto é íntimo galardón ó castigo inseparable de la virtud ó de la culpa.

18. LA TRIPLE BASE DE LA MORALIDAD.—El carácter de cualquiera aprendizaje ó curso de moralidad debe medirse por el grado en que conviene los tres elementos del hábito: la inteligencia y la asociación. Cada uno de estos no disciplina por sí sólo, y aun puede desencaminar del resultado, pues la inteligencia de la moral no es la moral misma, como que la primera es cualidad del espíritu y la segunda lo es de las acciones; y habituando al niño á moralizar mucho de pensamiento y de palabra, llegaría á creer que esto es todo lo que la moral exige.

Tampoco los malos hábitos constituyen una disciplina moral, así como no tendrían carácter moral las funciones de una simple máquina. Dicha rutina servirá mientras no haya preocupaciones é intereses personales que se opongan á su práctica, y faltaría siempre en ella la inteligencia, que da á tales actos carácter moral, y la asociación, que asegura su observancia contra todas las tendencias contrarias. Y al mismo tiempo, la asociación sin el hábito hace la práctica inerte, difícil é imperfecta; y sin la inteligencia, podría á cada momento lanzar por mal camino las mejores intenciones.

La educación moral debe, por consiguiente, avanzar simultáneamente por las tres vías que hemos marcado; examinemos ahora hasta qué punto entra cada una de ellas en el dominio de la escuela.

19. EXTENSION Y CONDICIONES DE LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN LOS HABITOS.—Para el cultivo de la moral, la escuela tiene que presentar, y presenta en efecto, un vasto campo á la actividad del educando. La escuela es un mundo en compendio, en que los alumnos conciben y realizan placeres y propósitos como los demás hombres en el mundo exterior; en que armonizan y chocan frecuentemente intereses individuales, y en donde, tanto el asentimiento como la oposición, suscitan una actividad indefinida. Hay allí constantemente ocasiones para poner en juego la veracidad, la benevolencia, la honradez, y muchas otras virtudes, lo mismo que para ser burlado por la falsedad, el egoísmo y la improbidad. Allí el maestro enseña á practicar hacia los superiores el respeto y la obediencia, ó dá lugar á la insolencia y la insubordinación; allí, en el cumplimiento de los deberes, se fomenta la diligencia y la perseverancia, ó se arraigan la ociosidad y la dejadez; y entretanto la rutina misma de la escuela habitúa la puntualidad ó á la inexactitud.

Toca al maestro regularizar y avivar esta actividad moral, cercenar el exceso, corregir el defecto y sugerir las mejoras que sean practicables. Algo de lo que pasa, lo sabe por sí mismo, mucho de oídas, y mucho más todavía ocurre fuera de su observación y en una esfera sobre la cual no ejerce dominio directo. La mayor influencia, en bien ó en mal, de esta actividad de la escuela, campea en la recreación; y será en bien si allí domina un espíritu conforme con el del maestro; ó en mal si se interpone una dominación de tendencias desmoralizadoras. Para que el gobierno del maestro cubra ese campo, tiene él que establecer en la escuela, una opinión pública sana, reflejo de la suya, y que hasta el último rincón se haga sentir: tarea difícil, pero necesaria, que requiere no sólo benevolencia, sino también una fuerza de carácter y un tacto nada común.

Cuando, por el contrario, reina en la escuela un sentimiento de animadversión entre el maestro y los alumnos, la actividad de estos no será libre ni sincera en presencia de aquél; dicho sentimiento engendra además desconfianza y conflictos entre los alumnos mismos, por la falta de una influencia central que limite y armonice el juego de sus intereses, y el resultado será la preponderante actividad de los instintos malévolos.

El maestro es el responsable de que esa confianza entre él y ellos, ó entre ellos mutuamente, exista ó deje de existir; cuando sabe establecerla, cuenta ya con la mejor base para una actividad generosa, y para la sofocación de la nociva por falta de atmósfera en que desarrollarse.

20. CULTIVO DE LA INTELIGENCIA MORAL.—La escuela ofrece muchas oportunidades para el cultivo de la inteligencia moral del alumno, mas no tanto por medio de una árida clase de moral, cuyos abstractos discursos á las veces no causan por falta de aplicación. El maestro debe apoyarse constantemente en ejemplos vivos y amenos que hieran la imaginación de los alumnos; de otro modo sus discursos serán poco menos que perdidos. Debe además, visto que la disciplina moral es primera en importancia, hacerse un plan de instrucción moral que brote constantemente de la historia, de la biografía, de las anécdotas, de todos los ramos de estudio y asuntos de conversación que admitan dichos comentarios. La moral tiene que ser desde luego un ramo especial y distinto de enseñanza, pero conviene enlazarlo con todos los otros, para que todo ayude á arraigar, en el alma y en los hábitos lo que más tarde ha de servir de constante guía en las eventualidades de la vida.

21. LA ENSEÑANZA "POSITIVA" DE LA MORAL.—Es regla admitida, en la educación mental lo mismo que en la moral, que *hay que habituarse al aprendizaje á lo bueno y justo, antes de ejercitarlo en el criterio de lo injusto y malo*, pues si no es el adulto á cuya experiencia y juicio sirve igualmente el retrato del vicio, que el espectáculo de la contraria virtud. Mientras el niño no posea aquel criterio, tan probable es que imite como que evite el mal que se ofrece á su vista. Como las primeras impresiones son tan tenaces, deben ser siempre de carácter positivo más bien que negativo; no hay para qué familiarizarlos con facés del vicio que tal vez pueca ver en la realidad y para el cual carecen de inclinación, pura esto, además de degradar un tanto su pensamiento, puede tentarlos á pecar de ese modo por la novelesca y la tendencia experimental de su vida,

El mejor preservativo del error es la enseñanza de la verdad; el mejor preservativo de la culpa, el amor y la adhesión al derecho y á la virtud. Podemos recorrer el error en todas sus formas sin enseñar la verdad, y así también podemos pasar en revista todas las ramificaciones de la culpa, sin dar por esto impulso ninguno hácia la virtud. La enseñanza por casos negativos hará quizá al educando fuerte en la crítica de la conducta ajena sin encarrilar la suya por el camino de lo justo; podremos así enseñarle qué es lo que no debo hacer, mas no darle una guía para lo que deba hacer, mientras que, al contrario, enseñándole qué es lo que debe hacer, le enseñamos implícitamente qué es lo que debo evitar.

Este sistema es el único que responde á la necesidad del caso, pues las prohibiciones no sólo no inculcan el espíritu de la virtud, sino que no alcanzan á cubrir toda la conducta de la vida. Hay mil modos imprevistos de trasgredir la virtud, contra los cuales no puede servir de barreira sino el espíritu de la virtud misma.

## LA TIERRA Y EL HOMBRE

o la Geografía Física considerada en sus relaciones con la historia de la humanidad.

POR ARNOLD GUYOT,

PROFESOR DE GEOGRAFÍA FÍSICA Y DE HISTORIA EN NEUCHÂTEL (Suiza).

(Traducción de César C. Guzmán).

(Continuación).

El Asia, bañada en tres lados por el océano, es, al oriente y al mediodía, rica en costas y penínsulas, las principales de las cuales son la Arabia, las Indias, la Corea y Kamtschatka. Sin embargo, la extensión de este continente es tal, que, á pesar de lo profundo de sus indentaduras, queda en el centro una masa enorme, indivisa, que, respecto de sus regiones marítimas, presenta poco más ó ménos la proporción de un tronco robusto con los miembros que de él dependen. A esto debe el que su línea de costas sea de 30,800 millas, es decir, el doble de la de Africa, cuya superficie es dos veces menor. Asia tiene, pues, una milla de costa por cada 459 millas cuadradas de superficie.

Finalmente, de todos los continentes, Europa es el que tiene contornos más variados. Su masa principal está profundamente cortada por las aguas del océano y por mares interiores; y parece á punto de desgajarse en penínsulas, que, (tales como Grecia y Escandinavia) repiten infinitamente los fenómenos de articulación y de indentaduras propios del continente entero. Los mares interiores y las porciones del océano que encierra la Europa, forman casi la mitad de su superficie. Su línea de costas es de 17,200 millas proporción enorme si se compara con la poca extensión de ese continente, que tiene 3,200 millas más que el de Africa; cuya superficie es tres veces mayor. Europa tiene, pues, una milla de costas por cada 156 millas cuadradas de superficie, y resulta que es el continente que da entrada á mayor cantidad de agua del océano, y que, por consiguiente se halla más abierto á las relaciones exteriores, al mismo tiempo que es el más poblado y rico, merced á la variedad de sus diversos países. Ahora, si reflexionamos en lo que queda expues-

to, notaremos una gradación muy distinta entre los tres principales continentes del antiguo mundo. Africa, que es el más sencillo de ellos, parece un cuerpo sin miembros un árbol despojado de sus ramas; Asia es un inmenso tronco, cuyos miembros apenas igualan á una quinta parte de su masa total pero en Europa, los miembros son mayores que el cuerpo á que se hallan adheridos, las ramas cubren el árbol, y sus penínsulas solas cubren la tercera parte de su superficie. Asia está cerrada al océano, Africa apenas lo deja penetrar en su interior, y Europa está enteramente abierta á él, lo que hace que sea el más accesible de todos los continentes.

La América ofrece los mismos contrastes, pero de una manera menos evidente. Su parte setentrional lo mismo que la de la Europa, está menos indentada que la meridional, y su configuración recuerda la de Africa por la uniformidad de sus contornos. Es claro, pues, que la línea de costas es mucho más extensa en la parte del norte que en la del sur, puesto que la primera tiene 24,000 millas, ó sea una milla de costa por cada 228 millas de superficie, y la segunda 13,600 millas solamente ó sea, una milla de costa por cada 376 millas de superficie.

Estas pueden considerarse como las principales observaciones á que dan lugar las formas de los continentes.

Hemos comprobado, con Bacon y Forster, la tendencia de los continentes á terminar en punta hácia su extremo meridional; así como la existencia de golfos al oeste y de archipiélagos al este de esos mismos continentes; con Pallas, la de llanos inmensos en las regiones setentrionales del antiguo mundo y al oriente del nuevo; con Humboldt, las sinuosidades y el paralelismo de las costas del gran valle formado por el océano Atlántico; con Steffens, el ensanche de las tierras hácia el norte, y el agrupamiento característico de los continentes en tres partes. Finalmente, Ritter nos ha mostrado cómo casi todas las tierras se encuentran reunidas en un hemisferio, en tanto que las aguas cubren casi enteramente el otro hemisferio; y además, cómo las tierras se encuentran agrupadas en dos masas principales, el antiguo mundo y el nuevo, que diferencian forma, en contorno, en estructura y en extensión. Ritter, sin embargo, nos ha hecho considerar las formas de los continentes en un punto de vista enteramente nuevo, llamándonos la atención á uno de los rasgos más característicos, con el cual se halla relacionada la cuestión más importante que pueda ocupar el espíritu de los geógrafos, á saber: la diferencia notable que presentan á nuestra vista los continentes, en lo relativo á su extensión, al corte más ó menos pronunciado de sus costas, y por consiguiente, á la mayor ó menor extensión que estas presentan.

¿Qué papel desempeñan estas diferencias y estas analogías en las formas y en la disposición de las grandes masas continentales? Las diferencias prueban que cada continente ó cada grupo de continentes posee un carácter que le es propio. Las analogías nos hacen sospechar la existencia de leyes generales; descubren un plan que no puede haber sido formado sin objeto; y este objeto es el que debemos tratar de averiguar para poder llegar á comprender esta parte de la creación.