

## Insegnare e apprendere Economia aziendale nella classe terza

di Gian Carlo Bondi

### I metodi

Non esiste il metodo.

Esiste invece **una molteplicità di metodi** che il docente può sperimentare insieme alla classe, al fine di adattare l'insegnamento allo specifico contesto.

Metodi diversi, ai quali però non dovrebbe mancare un denominatore comune: mettersi al posto di chi sta imparando, facilitargli la comprensione dei fenomeni condividendo e mediando le difficoltà, fornirgli modelli semplificati per interpretare la realtà, senza con questo privarlo del piacere di sfidare situazioni più complesse e stimolanti.

### L'insegnante di economia aziendale: un "artigiano" della ragioneria

Si dice che per insegnare Economia aziendale nelle terze classi occorrono molta energia, una buona dose di creatività e tutto il cinismo che serve per sopportare le delusioni: un po' come crescere un figlio. E, in effetti, ogni docente di Economia aziendale ha provato almeno una volta a inventarsi un suo sistema interpretativo e così, per questa via, è diventato anche un po' "padre" della disciplina che insegna. Si tratta di approcci didattici anche differenti tra loro, ma solitamente orientati verso modalità di insegnamento più cooperative e animati dalla medesima intenzione: evitare, almeno nei primi passi, le indubbe complicazioni che caratterizzano l'applicazione del **sistema Amaduzzi**, che pure ha riscosso una pressoché generalizzata e incondizionata adesione nelle aule scolastiche. Complicazioni simili a quelle che già comportarono l'abbandono del ben più raffinato (ma anche più cavilloso) **sistema Zappa**, ancora in voga presso qualche Università, a dispetto del linguaggio parlato dal resto del mondo.

Il **metodo della partita doppia** può essere applicato a diversi "sistemi", i più conosciuti dei quali sono il *Sistema del reddito* di Gino Zappa (1879-1960) e il *Sistema del patrimonio e del risultato economico* di Aldo Amaduzzi (1904-1991). I due sistemi differiscono per una diversa classificazione dei conti accesi agli elementi del patrimonio, che a fine esercizio vengono accolti nello Stato patrimoniale, mentre non emergono differenze di trattamento in merito ai *conti economici accesi alle variazioni d'esercizio*, che a fine anno affluiscono al Conto economico.

Nel **Sistema Zappa** i valori accesi agli elementi del patrimonio vengono distinti in "valori numerari" (che hanno una funzione di misurazione) e "valori economici" (che sono misurati da variazioni nel numerario). In questo sistema, per fare solo un esempio, sia il saldo attivo del c/c sia il valore del magazzino a una certa data sono valori *patrimoniali attivi*, ma il primo rappresenterebbe un valore *numerario attivo* mentre il secondo un valore *economico negativo* di reddito acceso ai costi sospesi. Inoltre, esigenze di sistema richiedono che le operazioni collegate ai crediti e debiti di finanziamento (per esempio, accensione e rimborso di mutui passivi) vengano trattate come valori economici (rispettivamente ricavi e costi) misurati dalle corrispondenti variazioni negli elementi del numerario.

Nel **Sistema Amaduzzi** la distinzione tra valori originari e valori derivati diviene più semplice. I valori accesi agli elementi del patrimonio vengono distinti in "valori finanziari" (espressi in moneta e comprendenti tutti i crediti e i debiti di ogni specie) e "valori economici" (convertiti in moneta grazie a un processo di valutazione). Nonostante l'eliminazione della cavillosa distinzione tra le diverse categorie di crediti e debiti, rimangono anche in Amaduzzi tutte le "acrobazie" terminologiche già presenti in Zappa. Per riprendere l'esempio fatto sopra, sia il saldo attivo del c/c sia il valore del magazzino a una certa data sono valori *patrimoniali attivi*, ma il primo rappresenterebbe un valore *finanziario attivo* mentre il secondo un valore *economico negativo* di reddito acceso ai costi sospesi.

## Come perdere una risorsa decisiva: l'alunno

Con l'applicazione letterale del Sistema Amaduzzi bombardiamo lo studente con acrobazie linguistiche che spesso lo allontanano dai concreti significati delle operazioni esaminate, rendendogli inutilmente difficile la comprensione anche di fenomeni intuitivi.

La distinzione tra natura *finanziaria* e natura *economica* dei conti patrimoniali in Amaduzzi (così come la ancor più puntuale distinzione tra natura *numeraria* e natura *economica* in Zappa) si risolve infatti in una sterile schermaglia terminologica, senza aggiungere nulla di veramente essenziale.

Così, se da una parte promettiamo allo studente che la nostra materia si può utilmente avvalere di singolari connotati pratici, dall'altro, anche nostro malgrado, lo invitiamo a mandare meccanicamente a memoria le diverse combinazioni delle variazioni contabili, come se si trattasse dei grani di un rosario.

Gli diciamo che deve acquisire il linguaggio della disciplina, ma, in realtà, lo costringiamo alla **disciplina del linguaggio**. Un linguaggio autoreferenziale, che pare coniato esclusivamente per coloro che già ne hanno esperienza. Un po' come ammettere, tra le pieghe del nostro discorso, che questa materia si può imparare solo se la si conosce già.

Non resta, alla fine, che un ozioso dialogo in codice a spese, purtroppo, di chi sta imparando e che pian piano non riuscirà più a fidarsi della sua spontaneità, avendo sempre più paura di sbagliare.

In questo modo togliamo al nostro studente la possibilità di dire la sua proprio in un momento in cui egli avrebbe ancora l'entusiasmo per partecipare al gioco, e anche le possibilità di riuscirci solo che gli fossero fornite alcune elementari regole e fosse poi lasciato libero di ragionare.

Trattandolo da semplice spettatore priviamo l'alunno del ruolo naturale di protagonista del proprio imparare e gli dimostriamo, nemmeno tanto velatamente, che possiamo fare a meno di lui.

Avremo così perduto, sia lui che noi, una risorsa preziosissima e motivante: la sua cooperazione nella co-costruzione del suo apprendimento.

## Un esempio “diabolico”

«Mai passare dal facile al difficile attraverso l'inutile», come ci insegna Diabolik.

Prendiamo lo studente (potremmo definirlo “il buon selvaggio”) di *settembre* del terzo anno e, dopo avergli fornito alcune propedeutiche nozioni in tema di Gestione, Patrimonio e Reddito, Bilancio, chiediamogli di decidere quale sia secondo lui, all'interno del Rendiconto di un'impresa, la più adatta collocazione del valore del magazzino a una certa data, o, che è lo stesso, se ritiene strano il fatto che esso sia indicato nell'attivo del Patrimonio.

Il “buon selvaggio” solitamente non ha dubbi: le merci esistenti in magazzino a un certo istante rappresentano una disponibilità per l'impresa, dunque qualcosa di *suo* da scrivere tra gli elementi attivi del Patrimonio, per un valore che potrebbe essere fatto risalire al costo sostenuto in sede di acquisto.

Bene. Nulla di così complesso dunque. Verrebbe da dire che chiunque può intuire l'osservazione fatta più sopra. Appunto. Chiunque, salvo chi sia stato sottoposto per un certo tempo alle radiazioni del Sistema Amaduzzi.

Prendiamo infatti lo stesso ragazzo in *giugno*, dopo un'esperienza scolastica di sette ore settimanali, e facciamogli la stessa domanda. Scopriremo che:

- se va bene, farfuglierà qualcosa di posticcio sui costi sospesi;
- la rilevazione, quella sì, se la ricorda, anche se non sa spiegarsi il perché. Né il perché la scrittura si faccia così, né il perché se la ricorda (forse perché la scrittura *Merci a Merci c/rimanenze finali* ha un suono facile da memorizzare indipendentemente dal suo significato e per questo diventa familiare);

- se va male (e spesso va male), vi dirà che è già da un po' che non capisce l'Economia aziendale. Troppo complicata, sostiene.

Paradossalmente non ricorda neppure ciò che già sapeva prima di iniziare l'esperienza.

In realtà non è proprio così. In realtà lo sa *intuitivamente* ora, così come lo sapeva *intuitivamente* allora, ma adesso non crede più che nel valore di ciò che lui pensa, non crede che possa rappresentare *addirittura* la soluzione a un problema. Non si fida più di quello che può elaborare con l'intuito.

D'altra parte, questo ragazzino deve costringersi a capire che l'elemento di cui stiamo parlando è una *variazione negativa di reddito che deve essere collocata nell'attivo del patrimonio*:

- una variazione *negativa* che viene indicata nell'*attivo*;
- una variazione di *reddito* che viene collocata nel *patrimonio*.

Gli verrà voglia di darci ragione senza nemmeno misurarsi con il problema, memorizzando acriticamente quello che gli diciamo.

E stiamo parlando, è bene rammentarlo, di un quesito di cui potrebbe intuire la soluzione, di una collocazione in Bilancio di cui potrebbe percepire la sostanza logica.

Ciò non significa, naturalmente, che non vi siano anche studenti in grado di sottomettersi a questa disciplina linguistica. Ve ne sono, anzi, alcuni che, una volta fatta la fatica di imparare la tecnica di analisi di Amaduzzi, riescono poi a stento a liberarsene per leggere le cose in un modo un po' meno laborioso, resistendo con tenace, nostalgica, religiosa adesione ai tentativi di semplificazione.

Dunque è possibile imparare a utilizzare il *codice Amaduzzi*, ma è legittimo domandarsi se abbia senso porlo come "architrate didattica" del terzo anno, a costo di perdere l'apporto di quegli studenti che, con un approccio diverso e più intuitivo, potrebbero riuscire nella materia con discreta soddisfazione. Semmai, eventualmente, sarebbe più sensato farlo nei due anni successivi, una volta che la sostanza risulti davvero appresa e che nulla possa più distrarre e confondere le idee.

### **Il principio di sottrazione e l'utilizzo di un linguaggio più concreto**

Almeno nelle fasi di primo avvicinamento alla materia è preferibile togliere ostacoli, invece che aggiungerne; è meglio andare alla sostanza dei fenomeni e, approfittando del fatto che stiamo davvero parlando di una disciplina pratica e intuitiva, sollecitare nello studente un apporto spontaneo alle lezioni, utilizzare un linguaggio meno arcaico e più vicino alla realtà delle imprese e dei loro software, ricavare le *parole da dire* anche dai quotidiani e dalle riviste specializzate.

È cioè indispensabile piegare il linguaggio alla rappresentazione della sostanza dei fenomeni e non, viceversa, come avviene spesso a scuola, piegare i fenomeni alla forma del linguaggio.

Per esempio, nelle prime fasi di lavoro dovremmo usare la *matita blu* quando lo studente confonde il "segno" di componente patrimoniale, dimostrando così di non capire se esso esprima un **diritto** oppure un **vincolo** per l'impresa. Non credo invece che si debba essere altrettanto severi (inizialmente) con chi, una volta stabilito che il segno è favorevole, a quel componente patrimoniale attribuisca il nome di *rateo* attivo o di *risconto* attivo. Del resto, anche il Bilancio in formato Ue, al gruppo D dell'Attivo, non prevede quella distinzione, sulla quale invece qualche docente è ancor oggi disposto a fare le barricate.

## Tempo frontale e interazione

Se è vero che, soprattutto in discipline articolate come l'Economia aziendale, non esiste un unico metodo, valido in ogni situazione, è vero pure che, rileggendo le proprie esperienze, è possibile distillare alcune *costanti*, individuando ciò che generalmente funziona e vale la pena di confermare e riprodurre di nuovo.

Nella mia storia di docente ho verificato ad esempio quanto sia proficuo limitare all'essenziale il tempo dedicato alla **lezione frontale**, a favore di modalità di lavoro più interattive, di metodologie più cooperative e di tecniche di creatività di gruppo, come il *brain storming*, il *problem solving*, la scoperta guidata.

Viene così incentivata la flessibilità e l'attitudine al pensiero divergente, che sono insieme causa ed effetto della disponibilità di ognuno a difendere un'area di gioco, uno spazio di libertà e sorpresa.

Solo con l'esempio infatti, ascoltando noi per primi, *insegriamo davvero ad ascoltare*.

Quando i nostri studenti capiscono che non vogliamo che ripetano le nostre parole senza riflettere, che a noi interessa invece quello che pensano e *come* lo stanno pensando, che sono liberi di tentare una *loro* spiegazione (*liberi*, naturalmente, all'interno del quadro di regole, poche e chiare, che ci siamo dati), quando insomma essi hanno la sensazione di contare qualcosa nel discorso didattico, possono succedere cose davvero sorprendenti.

In una piovosa mattinata di novembre, in una classe terza spunta una curiosa attività: i ragazzi devono provare a descrivere *con una metafora* il fenomeno delle scritture di assestamento (lavorando diversamente è possibile già in novembre parlare di assestamento e Bilancio, dopo appena due mesi scarsi di lavoro).

Ecco le risposte. Andrea: *Una voglia che desidero togliermi l'ultimo dell'anno e la soddisfazione di arrivare fino in fondo*; Ilenia: *I miei post-it appesi al PC durante le scritture d'esercizio*; Veronica: *Il giorno delle valutazioni*; Vincenzo: *Una scansione per una messa a punto*; Marya: *Una palla da prigioniero*; Dorentina: *Un problema da risolvere e qualcosa che "ti rompe"*; Ilaria: *Un libro da restituire alla biblioteca*; Alberto: *Un conto in sospeso*; Sabrina: *Un dente da togliere*.

Alla fine, partecipa anche il docente con: *Qualche sassolino in una scarpa che mi toglierò a fine anno e il giorno del giudizio*.

Tirando le somme, le scritture di assestamento, viste da questa angolazione, rappresentano una **soluzione**, non un **problema**.

Abituando la classe a un'attività deduttiva di esplorazione si arriva a favorire il ragionamento, la ricerca autonoma, l'anticipazione delle soluzioni da parte dello studente, che viene in questo modo accompagnato alla progressiva scoperta di ciò che lo attende.

Ciò produce buone esperienze emotive e soprattutto buoni risultati, **prestazioni autentiche** che permettono all'alunno di dimostrare *ciò che sa fare con ciò che sa*, coniugando rigore e fantasia.

Viene privilegiata la **formazione** in luogo delle informazioni.

**Metodi e contenuti** vengono fatti avanzare di pari passo, senza dimenticare che *i primi rappresentano il fine e i secondi il mezzo, non viceversa*.

Gli **elementi teorici** sono ridotti al minimo indispensabile, pur senza scadere nel mero addestramento.

Non appena possibile, anche se all'inizio ancora su elementi semplici, le consegne dovranno passare dalla ripetizione/imitazione di concetti e regole, che spesso si conclude con un'assimilazione mnemonica e inconsistente, all'intuizione e **invenzione di qualcosa di originale**.

L'apprendimento deve infatti mostrarsi attraverso un vero *cambiamento*, una reale modifica delle rappresentazioni cognitive, una innovazione che permetterà allo studente di sviluppare efficaci modi di risolvere problemi, anche *in équipe*.

Il **materiale di lavoro**, almeno nella fase di avvio, è fornito dal docente che lo costruisce anche in risposta all'attività di classe. I percorsi didattici, i principi e le definizioni acquistano infatti significato più pregnante quando sono ricavati con il contributo di tutti e direttamente dall'esperienza pratica.

### Il ruolo del docente

L'insegnante ha un compito decisivo e dovrà cercare di mettere in campo una serie di prerogative:

- la *competenza*, e cioè quella penetrazione piena della materia che sola può permettergli di distillarne i componenti e ordinarli gerarchicamente in algoritmi, mappe, schemi di agevole comprensione;
- la *prudenza* nel dosare gli elementi da offrire via via alla classe e, dunque, la *pazienza* di tenere per sé, almeno agli inizi, le affermazioni più complesse e intriganti, ma anche più ardue da intendere;
- la *temperanza*, nel senso di tenere a freno la vanità: compito del docente non è infatti “fare belle lezioni”, come qualcuno afferma con tono di autocompiacimento, ma *generare un buon apprendimento*; e sappiamo bene che non si tratta sempre della stessa cosa.

### Lo studente, il gruppo, la metacognizione

Lo studente, a sua volta, non potrà certo stare a guardare.

Partendo da ciò che egli già sa dovrà lasciarsi guidare con fiducia verso ciò che ancora non sa, cercando di tramutare la frustrazione che può generargli l'**ignoto** in una sfida, un nodo da sciogliere, una montagna “da scalare per vedere tutto da più in alto” (Marco Lodoli).

La **classe** è vista come una risorsa attiva alla quale attingere, il soggetto primo di una modalità collaborativa di apprendimento.

Il sapere viene infatti inteso quale prodotto dell'interazione, della discussione, della riflessione e dell'ascolto reciproco, della valorizzazione delle differenze, nel quadro di quella co-costruzione delle conoscenze che pare non avere mai fine, visto che l'obiettivo non è tanto quello di stabilire *il punto*, quanto piuttosto quello di dar vita a una *verità plurale, mai definitiva e sempre perfettibile*.

Un modo per ottenere una risposta collettiva a un problema può essere quello di suddividere la classe in piccoli gruppi, ciascuno dei quali possiede una parte della soluzione. L'intero gruppo-classe è sollecitato così a partecipare alla definizione della risposta, che scaturirà dalla collaborazione e dal concorso di tutti.

Il raggiungimento del successo dipenderà dunque da come la classe, attraverso questa modalità di *cooperative learning*, riuscirà a riconoscere il pieno valore dell'apporto di ciascuno e da come ciascuno riuscirà a sentirsi parte di un progetto, rispettando certe regole comuni (*principio del Jigsaw*).

Viene incentivato un costante *feed-back* sul processo di apprendimento, allo scopo di rendere gli alunni **consapevoli dei propri stili di apprendimento personali**, con l'obiettivo di abituarli a riconoscere con lealtà le proprie attitudini, i propri progressi, i propri punti deboli, e a costruire il proprio percorso conoscitivo.

## La rete dei contenuti: varianti e invariati, il noto e l'ignoto

I **contenuti** devono essere distillati con molta attenzione.

Occorre in primo luogo avvicinarsi agli oggetti di studio da una *angolazione panoramica*, utilizzando un punto di vista dal quale si possano notare non solo i singoli componenti del sistema ma anche e soprattutto la “rete”, il “progetto”, il “programma”.

Utilissime, a questo proposito, risultano le **navigazioni sui testi**, eseguite con l'obiettivo di «riconoscere orientamenti e relazioni in un tutto apparentemente indistinto» e grazie alle quali lo studente scopre che le diverse isole disciplinari non sono indipendenti l'una dall'altra, ma «appartengono a famiglie di similarità, ad arcipelaghi, ciascuno dei quali non è soltanto l'insieme che le contiene, ma la rete che le connette e le rende interagenti e dialoganti» (Mauro Palma, *Iter*).

L'autore conclude affermando che «riconoscere gli arcipelaghi disciplinari, cogliendo le differenze di ciascuna terra dalle altre, e porre in relazione queste specificità, per leggere appartenenze comuni: questo è l'obiettivo di una riflessione sui contenuti, volta a disegnare una scuola che non si proponga di aggiungere informazioni, ma di fornire strumenti di interpretazione e comprensione, personale, sociale e culturale».

L'approccio a ciascuna **nuova conoscenza** deve essere inizialmente semplificato senza tuttavia perdere in completezza.

Riportando costantemente il particolare al generale, l'esempio al quadro d'insieme, l'argomento specifico al processo generale, si rinforza il senso di orientamento dello studente, al quale viene garantita una maggior consapevolezza sul percorso di lavoro.

È questo il primo passo di un metodo che voglia essere al tempo stesso efficace e potenzialmente *educativo*: imparare a riconoscere le **invarianti** presenti nei problemi e costruire strutture logiche valide in più di una occasione, che possano essere utilmente riutilizzate in contesti diversi e nuovi, attivando un proficuo procedimento *dal noto all'ignoto* e abituandosi a mettere produttivamente in sinergia nuovi e vecchi significati.

## I casi numerici

Anche i **momenti esercitativi**, che in questa materia danno corpo all'imparare e al *saper fare*, dovranno essere in un primo momento centrati sull'essenziale, inserendo solo nelle fasi successive e con gradualità le complicazioni e le “deviazioni” che si ritengono utili per rinforzare il modello e perfezionarlo. In tal modo, le difficoltà vengono progressivamente dosate per fungere da stimolo e non da motivo di resa.

Anche nei casi aziendali e negli esempi pratici che descrivono un fenomeno, dunque, occorrerà imparare a distinguere ciò che è *diverso* (in quanto legato alla variabilità contingente) da ciò che è *uguale* (in quanto legato alla costanza delle relazioni logiche tra le grandezze), insistendo sugli aspetti di varianza/invarianza.

## Dal dire al fare: un codice contabile user friendly

Come è possibile applicare con successo almeno una parte di questi buoni propositi a una disciplina tanto strutturata e codificata come l'Economia aziendale del terzo anno?

La classe terza è l'anno della “grammatica”, l'esperienza attraverso la quale lo studente si dota di quella “muscolatura logica” che gli permetterà di affrontare molte delle “partite” degli anni a venire, fino al *match* conclusivo, la seconda prova scritta all'Esame di Stato.

Qui l'obiettivo chiave è molto evidente: imparare a determinare e rappresentare in un Bilancio il Patrimonio e il Reddito di un'impresa.

Si tratta di una conquista che nel corso degli anni verrà frequentemente rivisitata, aggiornata, perfezionata, ampliata, arricchita. Ci sarà tempo per aggiungere particolari, sfumature, approfondimenti. Ma molto di ciò che accadrà in seguito si gioca in questi primi momenti, che devono dunque essere affrontati con estrema cautela.

Nelle mie classi terze mi avvalgo di un **sistema interpretativo e contabile facile e intuitivo** che, senza rinunciare alla *scientificità* che caratterizza i sistemi più conosciuti, semplifica i criteri di analisi, rilevazione e rappresentazione in Bilancio delle operazioni di gestione.

Il modello è costruito su una **elementare sequenza logica**, che viene affrontata dopo aver fissato alcuni concetti chiave su **Gestione, Patrimonio e Reddito, Bilancio**. Lo sviluppo del lavoro applicativo richiede infatti necessariamente una preventiva, seppur schematica, analisi delle principali caratteristiche del sistema azienda, delle operazioni che ne caratterizzano la gestione, delle tecniche di controllo dell'attività aziendale e dei suoi risultati.

Il percorso proposto contiene alcune facilitazioni, anche se ciò che viene semplificato non è tanto la "rete", che viceversa tende per quanto possibile a essere compiuta, quanto l'approccio ai singoli componenti del sistema, l'approfondimento dei quali, qualora si ritenesse utile, viene rinviato a un momento successivo, mentre tutte le energie vengono indirizzate al conseguimento dell'obiettivo principale.

Tra l'altro, l'articolazione dell'unitario percorso logico in successivi e separati *step* ordinati in difficoltà crescente, oltre a essere espressione della gradualità del metodo didattico, consente in sede di verifica di individuare i punti di debolezza dello studente, che ottiene un immediato riscontro sul suo specifico "punto di crisi".

Il risparmio di tempo e di energie mentali che si ottiene andando alla sostanza dei fenomeni, poi, lascia spazio per associare alle consuete **analisi patrimoniale e economica**, anche quella **finanziaria**, attraverso la redazione di un modello semplificato di **Rendiconto finanziario** insieme allo **Stato patrimoniale** e al **Conto economico**. In tal modo, la rappresentazione del Rendiconto di Bilancio è completa.

L'obiettivo di redigere il Rendiconto finanziario nella classe terza non è troppo ambizioso: una piena comprensione dell'analisi patrimoniale è infatti in grado di generare non solo una chiara analisi economica, ma anche una precisa analisi finanziaria, visto che i movimenti patrimoniali sono alla radice tanto del risultato economico quanto del flusso di risorse finanziarie.

### Come funziona il sistema?

Nel modello contabile proposto i fatti di gestione avvenuti in un certo periodo vengono in primo luogo interpretati nei loro effetti sugli elementi del patrimonio, che subiscono una serie di variazioni originarie e che trovano sintetica rappresentazione nel prospetto dello **Stato patrimoniale** redatto al termine del periodo esaminato.

In una seconda (ed eventualmente terza) fase si analizzano poi gli aspetti derivati, e cioè:

- le *ragioni economiche* di quelle variazioni ("flussi economici"), che trovano sintetica rappresentazione nel prospetto del **Conto economico** riferito al periodo in esame;

- le *entrate (fonti) e uscite (impieghi)* che in quello stesso periodo hanno interessato le risorse finanziarie (flussi finanziari), che trovano sintetica rappresentazione nel prospetto del **Rendiconto finanziario**.

Il motivo del senso di marcia prescelto (*da Patrimonio a Reddito*) è dovuto al fatto che si ritiene più facile individuare i valori del Patrimonio rispetto ai motivi economici delle sue variazioni, sembrando i primi più concreti dei secondi, caratterizzati invece da un alto livello di astrazione.

Nessuno impedisce naturalmente, a partire dagli stessi dati, un approccio diverso e complementare, come quello di determinare prima il risultato economico, ottenendo poi in un secondo momento il patrimonio di funzionamento.

Si tratta, com'è evidente, di due modalità di lavoro non alternative, che possono venire utilmente collegate tra loro, considerato che la determinazione del reddito e la determinazione del patrimonio sono comunque procedure simultanee e strettamente interdipendenti l'una dall'altra.

Sta come sempre all'insegnante intuire quale direzione venga meglio percepita dalla sua classe come "conseguenziale" ai fini del raggiungimento degli obiettivi che ci si è posti.