

Rilettura di un'esperienza formativa: la verifica attraverso il resoconto clinico

di Antonella Giornetti*, M. Francesca Loporcaro**, Maria Sarubbo***

Premessa

Nel presente lavoro intendiamo proporre una modalità di verifica nella formazione di psicologi clinici, a partire da un'esperienza di formazione a cui noi, autrici di questo scritto, abbiamo partecipato.

Pensiamo che resocontare la nostra esperienza a un interlocutore esterno permetta di sviluppare categorie con cui rendere gli elementi del percorso di formazione comprensibili e utilizzabili anche da chi non ha preso parte al processo. L'ipotesi è che resocontare consenta di uscire dall'autocentratura della propria privata esperienza di formazione e di far diventare le questioni emerse oggetto di riflessione, confronto e dibattito.

L'esperienza a cui facciamo riferimento è il corso di formazione in "Fondamenti di Analisi della domanda nella consulenza organizzativa ed individuale"¹ in cui abbiamo sperimentato una proposta metodologica fondata su una teoria della relazione (Carli & Paniccia, 2003). In tale modello teorico la relazione con il formatore è pensata come luogo di esplorazione e rinarrazione, in quanto precipitato emozionale dei problemi che uno psicologo affronta in rapporto ai propri clienti (Carli & Paniccia, 1991). L'obiettivo della formazione è l'apprendimento della competenza a costruire categorie psicologiche, come chiavi di lettura e intervento nei contesti professionali, a partire dal comprendere le emozioni con cui si partecipa alla relazione.

Nel corso di formazione è stato proposto ai partecipanti l'utilizzo del resoconto clinico quale strumento di sviluppo della competenza a connettere emozioni e pensieri entro una relazione (Carli, 2007; Paniccia, 2008). La competenza a resocontare può essere così assimilata alla funzione psicologica in quanto ricerca e riformula il senso di un'esperienza. Lo psicologo nell'alternanza tra l'esperienza della relazione e la funzione riflessiva costruisce connessioni tra il *qui ed ora* della formazione e il *là ed allora* della professione. Il resoconto dunque offre elementi per comprendere le posizioni emozionali assunte dai formandi e consente di rielaborare l'esperienza, formulare ipotesi sul processo e verificarle nella relazione con il proprio cliente.

"Si tratta di conoscere le proprie modalità di simbolizzazione affettiva, le teorie relazionali, per poterne costruire altre più funzionali alla realizzazione di nuovi obiettivi di convivenza. Nuove modalità di rapporto che rendono obsolete quelle fino a quel momento utilizzate" (Giovagnoli, Giuliano, & Paniccia, 2008, p. 76). Il cambiamento della simbolizzazione del contesto formativo è inteso quindi come indicatore di verifica del processo formativo. In questo lavoro utilizziamo il resoconto come strumento che verifica questo cambiamento. In tal senso la verifica è intesa come l'opportunità di significare un processo di apprendimento e di individuare nuove letture possibili di quel processo. La stessa etimologia della parola "verifica"² rimanda ad un'operazione di costruzione del 'vero', di organizzazione della realtà esperita.

Il tema della verifica è qui sviluppato a partire dalle domande che ci siamo poste a conclusione del percorso formativo: cosa verificare, come farlo e con quali strumenti?

Nel nostro caso, ci interessa verificare come la formazione abbia promosso uno sviluppo delle problematicità della professione che hanno motivato l'iscrizione dei partecipanti al corso di formazione.

Sulla base di questo obiettivo abbiamo strutturato il lavoro partendo da una rilettura dei resoconti redatti dai partecipanti, trattandoli come "autocasi" (Quaglino, 2005), ossia in grado di rivelare quanto un

* Psicologa, specializzanda in psicoterapia psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda.

** Psicologa, psicoterapeuta. Specialista in psicologia clinica.

*** Psicologa, specializzanda in psicoterapia psicoanalitica. Intervento psicologico clinico e analisi della domanda.

¹ Proposto da Sps - Studio di Psicopsicologia - di Roma, nell'anno 2006.

² Verificare, dal lat. tardo *verificare* è composta da *verus* 'vero' (= che contiene in sé verità, conforme alla effettiva realtà) e *-ficare* (= 'fare', 'rendere', 'fabbricare').

partecipante è disposto a ricostruire e ad analizzare della propria attività formativa e professionale. Abbiamo proseguito, rintracciando tre criteri che potessero aiutarci a tracciare le fila di questo materiale, e quindi del percorso formativo:

- *Modalità di scrittura*, con cui intendiamo la struttura redazionale del resoconto: di quali parti è composto (ad esempio premessa, conclusioni) e che tipo di elementi prende in considerazione nella stesura.
- *Questioni proposte*, con cui abbiamo individuato quali erano all'interno dei testi le questioni problematiche di cui si parlava e che si intendeva fare oggetto di formazione.
- *Indicatori di relazione*, con cui intendiamo rispondere alla domanda: a chi si scrive? chi è il destinatario dello scritto? A seconda della posizione che si assume nel rapporto formativo il testo è prodotto in maniera differente: autoriferito (nella forma di un diario); rivolto singolarmente ai formatori o ai colleghi o al gruppo di formazione.

Questi criteri ci hanno permesso di identificare una processualità nel percorso formativo, che si articola in 3 fasi: una fase iniziale in cui il gruppo si istituisce e agisce le proprie fantasie professionali³ all'interno della relazione formativa, una seconda fase in cui i vissuti emozionali risultanti da queste fantasie sono riconosciuti, una terza fase in cui il gruppo sperimenta possibili cambiamenti nella relazione formativa e professionale.

Vi proponiamo ora la rilettura del processo formativo attraverso i criteri individuati, che utilizziamo per discutere la dinamica partecipativa fondante l'esperienza di formazione.

Resoconto di una formazione: voracità passiva ed esplorazione dell'estraneità

Al corso di formazione hanno partecipato 12 psicologi e 4 formatori. Si è articolato in 8 incontri di gruppo con frequenza mensile. È stato preceduto da 2 o 3 colloqui di committenza individuali con i formatori.

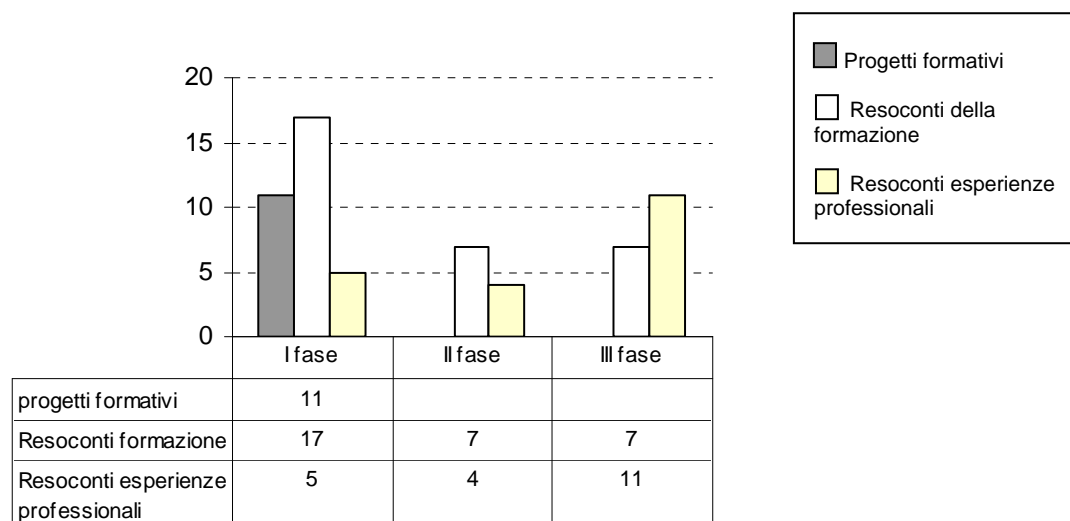
I colloqui di committenza sono stati predisposti per analizzare l'aspettativa formativa di ciascun partecipante, a partire dal bagaglio di risorse che poteva essere portato nel gruppo (le esperienze formative precedenti, le esperienze di lavoro, di tirocinio, di volontariato, i problemi incontrati nella professione che si intendevano trattare, le specifiche competenze che si intendevano acquisire). Il prodotto dei colloqui di committenza è esitato nella stesura di un progetto formativo, redatto da ciascun partecipante circa gli obiettivi della propria partecipazione al corso e condiviso con il gruppo in uno spazio online dedicato.

Gli incontri sono stati supportati da resoconti della giornata formativa e resoconti delle proprie esperienze professionali.

Il grafico di seguito riportato presenta un quadro d'insieme dei resoconti prodotti, organizzati nelle 3 fasi individuate attraverso l'utilizzo dei criteri di lettura.

³ Per fantasia intendiamo un modo di rappresentare emozionalmente la realtà esterna (oggetto, contesto).Le fantasie professionali del gruppo sono, quindi, i modi condivisi di simbolizzare affettivamente la professione. Per il concetto di simbolizzazione affettiva facciamo riferimento a Carli e Paniccia (1993): "Il sistema inconscio rappresenta affettivamente la realtà esterna, tramite il processo di simbolizzazione affettiva. Tale rappresentazione d'altro canto è la risultante non solo della funzione mentale inconscia, ma anche del sistema percettivo che introduce segnali creando differenze: queste differenze vengono simbolizzate affettivamente entro classi omogenee contrapposte, si tratta è importante sottolinearlo di classi emozionali" (Carli & Paniccia, 1993, pp. 28-29).

Grafico 1 - Resoconti prodotti per tipo (della formazione e delle esperienze professionali) e per fase del percorso formativo



Le prime produzioni del gruppo di formazione sono i progetti formativi che si sono rivelati un'interessante cartina al tornasole delle premesse da cui il gruppo è partito. Ogni progetto formativo rappresenta il palesarsi del modo in cui ciascun partecipante si propone nel corso e della posizione che assume nei confronti del setting formativo.

Se guardiamo a questi lavori dalla prospettiva degli indicatori di relazione, la prima informazione che raccogliamo è il riferimento ai colloqui di committenza: primo contesto relazionale dell'esperienza formativa. Prevalentemente i progetti formativi vengono scritti senza tenerne conto. Sono piuttosto una presentazione di chi si è, ed una elencazione di ciò che si è fatto: le esperienze di formazione e lavoro sono utilizzate per definire appartenenze o dichiarare tecniche alle quali si intende aderire. Tracciano descrizioni dei contesti in cui si opera, delle persone che vi prendono parte, ma non trattano i problemi portati dai clienti nelle richieste di intervento. L'unica questione sollevata è il proprio vissuto di impotenza, inteso come errore da eliminare, abbracciando un modello psicologico idealizzato. In altri progetti si accenna ai colloqui di committenza riconoscendoli come possibilità di riflessione sul proprio atteggiamento nelle esperienze di tirocinio e di lavoro, anche se la centratura rimane sul proprio senso di impotenza. In sostanza chi utilizza il colloquio di committenza come organizzatore del proprio progetto formativo, individua le fantasie con cui imposta la relazione con il formatore, chi descrive le esperienze professionali ne individua elementi di criticità, ma non c'è relazione tra questi due aspetti: formazione e professione.

Sembrerebbe esser presente una *scissione* tra le fantasie sulla propria domanda di formazione e i problemi individuati nel proprio lavoro, in analogia con la scissione proposta dal contesto universitario tra teoria e prassi clinica (Giovagnoli, Giuliano, & Paniccia, 2008). La domanda formativa è incentrata sul fallimento professionale, vissuto nell'impotenza e nella crisi del proprio ruolo. Essa risulta autoreferenziale nella misura in cui si chiede di formarsi a prescindere da una relazione, da un'ipotesi di scambio e reciprocità con il formatore, i colleghi, il cliente dell'intervento, in una visione che separa le questioni professionali dalla relazione formativa. Questa autoreferenzialità rivela il bisogno "vorace" di trovare risposte, l'illusione di acquisire una tecnica che illustri quello che si deve fare per eliminare il vissuto di impotenza.

La stessa modalità di elencazione di eventi, presente nei progetti formativi, e che definiamo *cronologico-descrittiva*, la troviamo anche nei resoconti iniziali del percorso formativo: in essa si propone una cronistoria di quanto accaduto negli interventi di cui si resoconta o nel corso degli incontri di formazione. I dettagli organizzativi rappresentano il focus degli scritti: gli orari, le date, i momenti della giornata, i nomi, le frasi riportate. Non c'è una proposta di analisi e di interpretazione. Si scrive, ad esempio: "questo è quanto ricordo del primo incontro con il gruppo di analisi della domanda".

Gli eventi, o fatti, sono l'oggetto principale della resocontazione. L'estensore del resoconto è impegnato in una trasposizione scritta circa il problema/situazione che intende raccontare, utilizzando la successione temporale come struttura organizzante. Anche le emozioni, laddove sono incluse nella resocontazione, sono trattate come descrizioni di stati d'animo e proposte come reazioni a eventi che le hanno provocate.

Questa modalità è caratterizzata dall'assenza di ipotesi di lettura su quanto si scrive. Assenti sono anche gli indicatori di relazione: generalmente manca una premessa in cui l'estensore del resoconto si pone il problema della relazione con il suo interlocutore, esplicitando obiettivi del resoconto e percorsi di lettura. Gli scritti propongono la ricerca di una oggettività degli eventi e delle emozioni vissute, nella fantasia che sia il lettore, non esplicitamente coinvolto, a dover ricostruire un senso e a valutare il lavoro dello scritto. Svincolandosi in questo modo dall'implicazione nel produrre ipotesi e nel costruire significati dentro la relazione con l'interlocutore del resoconto. La posizione di ogni partecipante si organizza intorno all'aver fatto bene o male e i problemi vengono trattati nell'ottica di "cosa si deve fare, cosa non si deve fare". Questa fuga dalla relazione e da una modalità propositiva di stare dentro la formazione, denota la ricerca di una "tecnica forte", come esigenza di standardizzare una prassi rassicurante, concentrandosi sulle proprie insicurezze più che sui problemi del cliente. La resocontazione è l'espressione di questo tecnicismo che vuole eludere la relazione, poiché svincolato dai clienti ed autoriferito (Giovagnoli, 2008).

Una seconda modalità di scrittura che riscontriamo accanto alla prima identificata, cronologico-descrittiva, è quella in cui il resoconto è utilizzato per *narrare una storia*. La premessa da cui si scrive non è esplicitata. A volte si usa un espediente artistico/letterario (metafore, favole, fumetti) e l'oggetto della resocontazione è il racconto stesso. La nominiamo modalità *narrativa*, e compare prevalentemente a partire dal IV incontro di formazione, in una fase successiva rispetto all'inizio, ed in particolare nei resoconti che trattano di esperienze professionali. In questa modalità l'estensore del resoconto si rivolge al gruppo di formazione, accennando ipotesi di lettura su quanto narrato. Tali ipotesi sono visibilmente staccate dal testo (scritte in corsivo, tra parentesi, o in nota a piè di pagina), quasi a sottolinearne, anche graficamente, la difficoltà di utilizzo e integrazione. Spesso, i resoconti si concludono con degli interrogativi, come in una delega al gruppo di dare forma e continuità alle questioni sollevate dal resoconto. Compaiono progetti presentati nell'ambito della propria attività lavorativa come file allegati agli scritti, demandandone implicitamente un'ipotesi di utilizzo. Questa richiesta continua ad evidenziare una posizione passiva nell'acquisizione di competenze e nella formulazione di ipotesi di intervento, che infatti faticano ad essere integrate ed utilizzate negli scritti. A valle della narrazione di fatti e dell'identificazione di problemi, si chiede di risolvere il proprio vissuto di impotenza, attraverso una supervisione. La richiesta è rivolta ai formatori, indicati dal gruppo come conduttori: coloro che sanno dove andare e che bisogna quindi ascoltare e seguire.

Al contrario, i resoconti delle giornate formative cambiano nella struttura dello scritto: vengono esplicitati con maggiore ricorrenza premessa, illustrazione di elementi di contesto, obiettivi e questioni che lo scritto intende trattare. Questa struttura ne facilita la lettura e la comprensione, avvalorando l'ipotesi che chi resoconta comincia ad occuparsi della relazione con il gruppo, che non conosce a priori quanto si scrive. In questa fase, si evidenzia il passaggio da un'autocentratura *tout court* a una embrionale individuazione dei destinatari.

Mentre emergono elementi di rapporto con il gruppo in funzione della formazione, sembra mancare ancora la consapevolezza del gruppo come risorsa per l'analisi e lo sviluppo della professione. Ognuno si limita a stare nella formazione con e per la propria esperienza, rivelando la fatica a dialogare con le diverse esperienze professionali presenti e con l'estraneità⁴ che queste evocano. Si fatica a condividere obiettivi collettivi concernenti la professione psicologica.

⁴ Per il costrutto dell'estraneità facciamo riferimento a Carli e Paniccia (2002, p.77) che definiscono il rapporto con l'estraneo come "un modo di relazione tra mondo interno e mondo esterno. L'estraneo un costrutto inutile se utilizzato al di fuori di tale relazione. È ciò che viene esplorato di sé e dell'altro, in una relazione nella quale venga organizzato e monitorato il confronto tra sistema collusivo che fonda e garantisce l'appartenenza e domanda di

Questa differenza tra i due contesti di resocontazione, ripropone quella scissione tra spazio formativo e spazio professionale già individuata nei progetti formativi.

La formazione sembra essere deputata a ripensare le questioni emerse negli incontri. Tale competenza è anche favorita dal lavoro di analisi fatto entro le giornate formative insieme ai formatori. La professione invece, incarna in questa fase la posizione autocentrata di chi resoconta e chiede di essere visto e valutato, sebbene si cominci a riconoscere l'ottica solipsistica fino ad ora adottata *versus* l'utilità di una posizione disposta a trattare questioni che riguardano il rapporto con i clienti.

Questa fase della formazione è stata caratterizzata dalla difficoltà dei partecipanti a scrivere resoconti inerenti le proprie esperienze professionali (cfr. Grafico1); nei pochi casi in cui se ne scrive compaiono l'urgenza e la fretta con le quali i formandi vorrebbero affrontare una situazione percepita come una "crisi giunta alla resa dei conti". Urgenza e fretta sono allo stesso tempo meccanismo propulsore di quella dinamica di evitamento che vorrebbe una soluzione impacchettata e immediata, reiterando il non farsi carico delle problematiche del rapporto, così come del resto il rinviare la scrittura.

La ricerca di un contesto professionale mitizzato cui aderire, fa immaginare di poter dissolvere quella fatica che si sperimenta quando ci si mette in rapporto con la domanda di un cliente. Nel setting formativo il formando assume la posizione di dipendenza dal formatore, pensato come chi ha potere, come colui dal quale ottenere il consenso, anche attraverso i resoconti che si disvelano come pretesti per confermare teorie e appartenenze. Dentro tale proposta emozionale si fa fuori un'ipotesi di partecipazione all'acquisizione di competenze. Si immagina, piuttosto, che sia il formatore a condurre il gioco (non a caso il formatore viene chiamato conduttore).

Queste modalità di resocontazione sono il prodotto di una fase del processo formativo in cui le dimensioni emozionali, che caratterizzano il rapporto con i propri clienti, cominciano ad essere riconosciute, anche se non si è ancora disposti a trattarle. Ad una certa distanza, cominciano ad essere osservati gli isomorfismi tra relazione formativa e relazione professionale. Proponiamo come elemento caratterizzante questa fase la *disillusione formativa*, nel senso di de-illusione, ossia di scoperta del gioco che regge le proprie fantasie, i propri vissuti verso la formazione e la professione.

Nella fase conclusiva del processo formativo, si aggiunge una nuova modalità di scrittura che abbiamo definito *esplorativa*. Essa propone come oggetto della resocontazione le dimensioni emozionali, utili per la ricostruzione di un possibile significato di quanto viene resocontato, attraverso la formulazione di ipotesi. La relazione con l'interlocutore diventa l'organizzatore del resoconto. La proposta di un obiettivo da condividere con cui leggere il resoconto è la premessa per un uso del resoconto stesso. Il resoconto in questo modo si propone come stimolo, come spunto che apre ad una possibilità di lavoro comune. Chi scrive e chi legge non sono entità separate, ma sono coinvolte nell'elaborazione di un testo collettivo, attraverso la proposta dell'estensore del resoconto. Si forniscono coordinate di contesto per aiutare il lettore nella comprensione di ciò di cui si resoconta.

Tra gli indicatori di relazione, le esperienze di colleganza sperimentate dentro produzioni di scritti comuni, sembrano aver promosso ulteriormente relazioni con il gruppo: si propongono citazioni dei colleghi, dei formatori, connessioni tra dimensioni emozionali degli incontri di formazione e delle esperienze di cui si resoconta. Vengono rintracciati interrogativi da proporre al gruppo e ripensate alcune questioni emerse a partire dai colloqui di committenza, come ad esempio la paura di stare nella relazione. Si attivano collegamenti tra il vissuto dell'*urgenza di intervenire*, la ricerca di *una tecnica forte*, sentiti nella propria esperienza professionale, con la *voracità formativa* espressa nei progetti formativi. L'urgenza e la voracità formativa, rintracciate nel lavoro e nella formazione, vengono ri-pensate come emozioni agite per colmare il vissuto di vuoto del proprio senso di fallimento in un'ottica di bisogni autocentrati. La consapevolezza delle rappresentazioni agite nel gruppo sembra attivare maggiormente una funzione interpretativa nei resoconti.

In quest'ultima fase è rintracciabile un'integrazione tra resoconti della giornata formativa e resoconti delle esperienze professionali; integrazione che avviene a livello delle questioni affrontate: i resoconti parlano delle stesse questioni, seppure in riferimento a contesti diversi. Si propongono più casi, si prova a mettere in gioco quello che si è fatto, e ci si esercita nella possibilità di ripensarlo. Ciò consente di riuscire a confrontarsi su questioni condivise che concernono la professione psicologica, non più intese

realtà. Il rapporto con l'estraneo in sintesi è l'esperienza che si vive quando si avvicina l'altro che non si conosce, accettandolo come amico. (...) il rapporto con l'estraneo comporta l'acquisizione e lo scambio di informazione, che facilitino lo sviluppo e l'arricchimento culturale reciproci".

come fallimenti individuali. La fine del corso sembra attivare una maggiore focalizzazione sul funzionamento del gruppo, che sembra anche preventiva al tollerarne la separazione.

Le fantasie diventano visibili ed esplorabili. Questa è la fase in cui ci si fa carico dei vissuti relativi alla formazione e alla professione e si comincia a pensare che la formazione stessa sia uno spazio utile in cui poter trattare i problemi, non più minaccioso, idealizzato, svalutato.

Questo nuovo assetto dentro l'esperienza formativa, e coerentemente dentro una funzione psicologica, ha aperto, a partire dalla ricostruzione di questo percorso formativo, all'individuazione di questioni che concernono i processi formativi. Centrale, a nostro avviso, per chi si confronta con questa vicenda è il *confronto con risorse definite e limitate*, come competenza da sviluppare: il tempo e lo spazio previsti, gli strumenti messi a disposizione, le competenze dei partecipanti e dei formatori. Nella nostra esperienza, non aver pensato un'organizzazione, una strategia d'uso delle risorse formative (collegi, formatori, spazio online dedicato...), non aver tenuto conto dei limiti organizzativi, evidenzia come il gruppo si sia organizzato prevalentemente intorno ad una dinamica di consumo passivo in una dimensione di urgenza, in cui l'altro è violentemente annullato nella fantasia di potersi appropriare della sua competenza. L'urgenza e la fretta comunicano la difficoltà a stare su una posizione riflessiva nella formazione quanto nella professione.

Tant'è che è proprio nella fase di separazione dal gruppo, nella fine del percorso formativo, quando il limite delle risorse diventa massimamente evidente, che l'ancoraggio alla realtà professionale (presentazione di casi ed esperienze lavorative su cui confrontarsi) diventa metodo di verifica dell'apprendimento.

In sintesi potremmo riassumere il percorso di formazione come passaggio da un assetto in cui formazione e professione sono scisse, in cui la relazione non è esplorata (progetti formativi) e le dimensioni emozionali sono agite, ad uno in cui ci si fa carico delle proprie fantasie e dei propri vissuti e si comincia ad utilizzare la formazione come uno spazio-risorsa per trattare questioni e problemi riscontrati nel lavoro. In questa processualità ricostruita, il cambiamento intervenuto nel corso grazie alla formazione non sta tanto nella risoluzione di problemi, quanto in un modo nuovo di stare nella relazione formativa.

I criteri identificati segnalano questo sviluppo: da una posizione solipsistica e autoreferenziale ad una che tiene conto dell'altro, che sia il cliente dell'intervento, che sia il formatore o i colleghi del gruppo.

La modalità di scrittura ad esempio si sviluppa da una mera descrizione di fatti esternati, in cui non c'è traccia di ipotesi di utilizzo e trattazione nella relazione, ad una modalità che tenta una costruzione di senso attraverso la riflessione sui vissuti. In questa nuova modalità l'altro è chiamato in causa direttamente e diventa l'interlocutore con cui organizzare la produzione scritta.

Le questioni proposte passano dal vissuto di fallimento personale e dalla percezione del proprio senso di impotenza a problemi dei contesti in cui si opera.

Il resoconto diventa quindi quello strumento utile a verificare la posizione occupata nella relazione.

Il percorso di formazione per noi autrici termina con il lavoro prodotto per questo articolo, in cui l'esigenza di verificare l'apprendimento ci ha impegnato creativamente nella rilettura dell'esperienza attraverso criteri con cui l'abbiamo ripensata e riorganizzata. Questo lavoro di ricostruzione, ci ha permesso l'individuazione consapevole delle risorse che hanno promosso uno sviluppo di competenze, e dei limiti su cui lavorare. I criteri hanno riorganizzato una lettura che pensiamo fruibile anche per chi non ha preso parte a quel processo, nell'intento di spostarsi da una dimensione privata del processo formativo ad una dimensione sociale, condivisibile, comunicabile, confrontabile.

Bibliografia

Carli, R. & Paniccia, R.M. (1993). *Percorsi per la definizione del prodotto in psicologia clinica*. Rivista di psicologia clinica, 7, 2 - 45.

Carli, R. (2007). Notazioni sul resoconto. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 186 - 206.

Carli, R. (2008). Il resoconto e la diagnosi. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 154 - 174.

- Carli, R., & Paniccchia R.M. (1991). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccchia R.M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecniche dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Giovagnoli, F. (2008). Resocontazione come intervento psicologico clinico. *di Psicologia Clinica*, 2, 171 – 175.
- Giovagnoli, F., & Paniccchia, R.M. (2008). Riflettendo sulla resocontazione. La costruzione di significati come prassi di ricerca e intervento. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 379 - 395.
- Giovagnoli, F., Giuliano, S., & Paniccchia, R.M. (2008). La verifica della formazione universitaria: una metodologia di ricerca. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 75 - 95.
- Giovagnoli, F., Giuliano, S., & Paniccchia, R.M. (2008). Per una psicologia dello sviluppo. La competenza a costruire contesti come prodotto dell'intervento. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 55 – 74.
- Paniccchia, R.M. (2008). Editoriale. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 151 -152.
- Quaglino, G.P. (2005). *Scritti di Formazione 1978-1998*. Milano: FrancoAngeli.