

CHILDHOOD AND FAMILY SOCIALIZATION: CONTEMPORARY SOCIOLOGICAL APPROACHES

Rodica ȘTEF, Gavril FLORA
PhD Student, University of Oradea,
Prof. PhD, University of Oradea

Abstract: Today, sociological literature allocates a wide space to the mutual effects in the parent-child relationship. Studies explore how the daily life of children is carried out and how children participate in institutions (e.g. work, church, school, pre-school education, families) that are themselves shaped by these relationships. This paper attempts to make a synthesis of the main contemporary theoretical concepts linked to family socialization from a sociological point of view on the study of children and childhood. The first chapter is highlighting the transition from traditional approaches focused on the paradigms of development and socialization to the orientation that became known as the "new sociology of childhood." The second chapter is discussing the main characteristics of the contemporary sociological approaches, focusing primarily on the interpretations of what is called in the literature the "cultural policy of childhood". Finally, we underline some of the most significant directions that have emerged in recent decades in the sociological research of childhood in the context of family socialisation.

Keywords: childhood, family socialization, new sociology of childhood, cultural policy of childhood

De la concepțiile tradiționale la "noua sociologie a copilăriei"

Examinând aspectul istoric al studiilor copilăriei, Woodhead (2009) leagă transformările conceptuale ale acestora de constituirea și evoluția societăților urbanizante și industrializate. Odată cu diminuarea muncii copiilor și reducerea mortalității infantile, copilul a devenit obiectul unor cercetări și preocupări sistematice pentru îmbunătățirea eforturilor de îngrijire și educație. Creșterea producției de piață a modelat, de asemenea, procesele educaționale, afectând diferite segmente ale societății (Prout 2005). Apariția unei viziuni laice despre lume a întărit influența valorilor raționale și individualiste, contribuind totodată la formarea unui spațiu intim familial și separarea vieții private (Hendrick 1997, 2009; Prout 2005). Excluderea copiilor de la munca cu normă întreagă, remunerată și apariția școlarizării obligatorii, au jucat și ele un rol esențial în dezvoltarea concepțiilor moderne despre copilărie (Hendrick 1997; Gillis 2009; Walkerdine 2009) pe fundalul dezvoltării și consolidării paradigmei *centrate pe dezvoltare*.

Durkheim consideră copilăria o etapă de creștere fizică și morală, perioadă în care persoana se pregătește pentru viața socială reală: cea de adult (Rodríguez, 2007). În psihologie, paradigma centrată pe dezvoltare este strâns legată de numele lui Piaget. În concepția sa, transformările calitative în fiecare etapă a dezvoltării sunt asigurate de echilibrul între procesele de asimilare și acomodare. Piaget a explorat relația dintre individ și mediu, reușind să treacă în abordarea sa dincolo de teoriile care limitează dezvoltarea exclusiv la influențele biologice sau de mediu; totuși, în activitatea sa

timpurie rolul mediului social și al contextului cultural în dezvoltare nu a apărut în mod proeminent (Cole et al. 2005).

Spre deosebire de abordările psihologice, în sociologie conceptul central al interpretării copilului a fost cel al *socializării* (Handel et al. 2007). În cadrul acestei concepții, copilăria este concepută ca o etapă în care tinerii dobândesc cunoștințele și abilitățile necesare pentru a deveni membri competenți ai societății: „Copilul este conceptualizat ca o grămadă de lut, care trebuie să fie modelat pentru a se conforma cerințelor unui sistem social” (Knapp 1999: 55). Afirmația conform căreia educația (inclusiv cea efectuată de familie) este o „funcție eminentă socială” (un fapt social) aparține lui Durkheim, iar modul său de gândire poate fi regăsit, cu nuanțările impuse de evoluțiile sociale și teoretice ale primei jumătăți a secolului XX, la Parsons (Jenks 1996; James&Prout 1998).

În lucrarea sa coautorată *Familie, socializare și interacțiune* (Parsons et al 1955), Parsons discută rolul familiei nucleare și interacțiunile familiale în procesul de socializare. Preocuparea reală a lui Parsons nu sunt, în realitate, copiii ca grup social, ci procesul de socializare în sine (Jenks 1996). Teoria lui Parsons se concentrează pe rolurile familiei ca subsistem social. Sarcina familiei este să asigure devenirea copilului ca membru al subsistemelor sociale în interacțiuni complexe, drept pentru care Parsons consideră importantă diferențierea rolurilor educaționale în cadrul familiei. Tatăl acționează ca menținătorul sistemului, în timp ce mama își asumă responsabilitatea pentru menținerea relațiilor interne și echilibrarea intereselor. Copiii, în funcție de genul lor, vor însuși roluri adecvate în timpul socializării (Parsons et al. 1955).

În teoria funcționalistă a lui Parsons, copii sunt văzuți ca destinatari pasivi ai conținuturilor pe care societatea consideră că ar fi necesar să și le însușească pentru a deveni adulți. Este vorba despre mecanisme care reproduc ordinea socială într-o societate funcționalistă. Din momentul nașterii – și chiar dinainte de naștere, dacă ne gândim la gen –, cerințele și exigențele sunt impuse prin atribuirea unui anumit rol fetelor și a altui rol băieților. Din perspectivă funcționalistă, copilul întruchipează acel „eu” social care participă la procesul de socializare, al cărui obiectiv principal este transformarea unui copil „sălbatic” într-un produs social, care nu este altceva decât o persoană adultă standardizată. În această abordare, copiii sunt percepuți ca metaforă a unui obiect – „buretele” care absoarbe pasiv informațiile în cadrul procesului de socializare.

Teoriile socializării justifică adesea separarea copiilor de spațiul social, deoarece copilul este privit ca subiectul procesului de socializare (Honig 2009). Agenții de socializare reprezintă modele și în această calitate plasează adesea copilul într-o poziție pasivă, receptoare, calitativ diferită față de adult de-a lungul relațiilor de putere latente (James & Prout 1998). Astfel, copilul devine custodele pasiv al generației următoare, cu o responsabilitate relativ mare; copiii sunt dependenți, nepregătiți și evoluează treptat, astfel încât societatea trebuie să investească în îngrijirea, educația și pregătirea lor pentru că ei înseamnă viitorul societății (James 2009).

Începând cu anii 1980, această interpretare a copiilor, care părea firească, convenită, integrată în civilizația occidentală, a fost zguduită. Schimbările economice,

tehnologice, sociale și culturale rapide au modelat și sistemul de relații adult-copil. Transformările economice ale neocapitalismului post-industrial, declinul demografic în societățile occidentale și schimbările culturale moderne sau postmoderne au provocat sistemul social și instituțiile solide percepute ale modernității, care au început să modeleze relațiile umane. Epoca modernă târzie, așa cum o numește Lee (2001), s-a transformat într-o epocă de incertitudine.

Schimbările care au avut loc au dus și la destabilizarea vârstei adulte, care a ascuns și imprezibilitatea copilăriei (Hendrick 1997 și 2009; Lee 2001; Prout 2003 și 2005; Woodhead 2009). Din a doua jumătate a secolului XX, în societățile contemporane poate fi descoperită dubla reprezentare a copiilor. Pe de o parte, copilul apare ca o figură dependentă și vulnerabilă, dar pe de altă parte, putem surprinde imaginea copilului "periculos". Această viziune se concentrează pe probleme sociale și pericole care afectează și copilul, sau doar copilul, ca făcând parte din societatea de consum (Prout 2003). Gândurile exprimate dramatic despre "moartea copilăriei" și „copilăria pierdută” (Winn 1990) ilustrează elocvent acest proces de transformare.

Așadar în anii 80, abordarea științifică tradițională este regândită de un grup de sociologi (Adler și Adler 1986; Alanen 1988; Ambert 1986; Jenks 1992; James & Prout 1990; Qvortrup et al. 1994; Thorne 1987; Waksler 1986) în sensul că copilăria ar trebui interpretată și din alte aspecte, nu doar cele ținând de paradigmele dezvoltării și socializării. Se sugerează că diferențele dintre adult și copil nu ar trebui abordate în mod normativ, ci mai degrabă din perspectiva practicii sociale. Conform acestui viziuni, copilăria poate fi văzută ca o formă socială care oferă un cadru interpretativ pentru înțelegerea primilor ani ai vieții umane. Copilăria nu reprezintă o imaturitate biologică, nu este o stare naturală a tuturor grupurilor umane, ci o componentă structurală și culturală specială a societăților individuale.

Construcția socială și politica culturală a copilăriei

În viziunea noii generații de sociologi, *construcția socială a copilăriei* se referă la faptul că fiecare societate are modalități specifice de a delimita copilăria de maturitate și de a asigura îngrijirea copiilor (Bourdieu, și Passeron, 1990). Sociologia „nouă” se referă la copii *ca actori sociali*, capabili să înțeleagă și să-și afecteze societățile (Waksler 1991). În această interpretare, copilul reprezintă toți copiii și noțiuni referitoare la toți copiii reprezintă un copil anume (James și James 1998) Cu toate acestea, particularitățile care disting un copil de altul sunt la fel de importante și semnificative ca elementele comune copiilor care ar putea fi împărtășite ca un grup. *Politica culturală a copilăriei* explorează modul în care copiii înșiși văd și gestionează aceste interpretări atât ca indivizi, cât și ca o colectivitate.

Explorând această problematică, James și James (1998) caută să ne ofere repere pentru a înțelege cum diferențele temporale și construcțiile spațiale ale copilăriei sunt produsul relațiilor pe care le au adulții și copiii, unde aceste relații sunt modelate de contexte politice, sociale și economice mai largi. Studii în cadrul politicii culturale a copilăriei investighează astfel modul în care se desfășoară viața de zi cu zi a copiilor și

modul în care copiii participă la instituții (de exemplu, muncă, biserică, școală, învățământ preșcolar, familii) care sunt ele însele modelate de aceste relații.

Asocierea copilăriei cu o stare mai apropiată de natură decât de cultură – la fel ca în cazul altor minorități cum ar fi femeile sau grupurile indigene – creează un stereotip generațional, potrivit căruia copiii sunt ființe inferioare, care trebuie să se afle sub puterea și autoritatea unui adult, considerat rațional și civilizată. Această abordare scoate la iveală un interes deosebit față de mecanismele sociale prin care copiii ajung “să nu mai fie copii”; adică procesul prin care devin adulți educați, civilizați și neinfantili. Prin urmare, accentul este pus mai mult pe rezultat decât pe procesul de școlarizare și pe relațiile de putere care se stabilesc între actori în cadrul acestuia.

Mai mult, copilăria modernă nu poate fi înțeleasă fără a lua în considerare procesele de separare spațială care a produs anumite locuri pentru copilărie. La rândul său, este important să se ia în considerare modul în care copiii își creează propriile locuri și spații în întâlnirile lor în sfera privată și publică și într-o manieră relațională, unde relația și acțiunile sunt în mod necesar încorporate în fluxul de practici desfășurate. Copiii nu doar reproduc ordinea socială, ci chiar o recrează, o inovează, sau o subminează. În fiecare context istoric și spațial, fetele și băieții demonstrează că-și trăiesc copilăria în moduri diferite, deci modalitățile prin care se reproduce ordinea socială se schimbă, socializarea fiind un proces bidirecțional, nu doar de la adult la copil (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006).

Perspectiva structurală pornește de la premisa că copiii reprezintă o categorie existentă permanent în societate, deși membrii săi sunt înlocuiți constant. Astfel, din această perspectivă, condițiile de viață ale copilului sunt analizate luând în considerare nișa socială pe care o ocupă grupul copiilor din prezent și din viitor, ca spațiu în structura societății pe care îl ocupă fetele și băieții la un moment dat. Cu alte cuvinte, în termeni sociologici, copiii sunt priviți mai mult ca grup social, aflat permanent în conflict cu celelalte grupuri sociale, cu care trebuie să negocieze, și nu individual, cum se întâmplă în cazul psihologiei și pedagogiei (Qvortrup, 1992). Copiii sunt, astfel, definiți ca un grup de indivizi foarte diferiți între ei, care au în comun calitatea de minori supuși autorității adulte (Rodríguez, 2007).

În opinia lui Qvortrup et al (1994) factorii-cheie în studiul structural al copilăriei sunt schimbările demografice, activitățile copiilor, economia, justiția distributivă și statutul legal. Trebuie adăugat că în fiecare dintre aceste puncte de interes ale studierii dimensiunii structurale a copilăriei există inegalități de gen, de clasă și de etnie între fete și băieți ca grup social. Liebel (2007) consideră că, în societățile moderne occidentale, copiii sunt considerați o categorie socială, iar grupul fetelor și băieților are trăsăturile clasice ale unei minorități în raport cu grupurile dominante, făcând parte din „grupurile reduse la tăcere” (muted groups).

Pe de altă parte, dependența economică a copiilor întărește condiția lor de dominați în raport cu adulții, pentru că, în capitalism, a câștiga și a dispune de bani constituie un mecanism – chiar dacă nu e singurul – care conferă responsabilitate și capacitatea de a lua decizii. Acest dezavantaj economic (Oldman, 1994) sugerează că relațiile generaționale dintre copii și adulți pot fi considerate relații de clasă, adulții

având un statut economic superior. Dependența economică face din copii subiecții permanenți ai dominației și ai paternalismului.

Folosind viziunea *social-constructivistă*, cercetătorii “noii sociologii ai copilăriei” se concentrează asupra modului în care reprezentările culturale particulare ale copiilor afectează relațiile, drepturile și responsabilitățile copiilor. Copiii din diferite locații sociale au copilării diferite și experiența lor din copilărie se schimbă de la un context la altul. Reprezentările copiilor concurează în cadrul societăților și sunt surse importante de eterogenitate (Lareau 2003). În plus, noii cercetători ai copilăriei susțin că pot fi folosite reprezentări diferite în contexte sociale diferite (Mayall 1994), copilăria având mai multe setări.

În cadrul politicii culturale a copilăriei apar propuneri pentru cercetare critică, astfel încât să se poată trece dincolo, de exemplu, de dualismele dintre biologic și social, natură și cultură, întărind ideea că copilăria este o construcție socială. Un alt exemplu se regăsește în studiile biopolitice emergente care se concentrează asupra unor conexiuni noi și imprevizibile între parteneriate și procese, forțe și evenimente care nu sunt culturale sau sociale. Legat de aceasta, criticii caută să treacă dincolo de ideea copilului ca subiect unitar. Alții își propun, de asemenea, să depășească concepția bazată pe delimitarea copilului biologic de cel social ca concepte separate. Acești critici propun să începem nu cu subiectul uman, ci cu ideea unor copilării mai mult decât sociale (biosociale) care semnifică forțele umane și neumane care compun copilăriile. Ei cer ca interacțiunile materiale, emoționale, afective pe care oamenii le au pentru a permite copilăria să fie concepute ca ceva mult mai complex, ca mai mult decât social. Această viziune caută extinderea abordărilor relaționale la copilărie dincolo de noțiunile individualizate ale copilului și utilizarea cadrelor socioculturale (Hopkins și Sriprakash, 2015).

Socializarea familială: abordări sociologice contemporane

Famiiliile contemporane continuă să îndeplinească o importantă funcție educativă în raport cu sistemul social global: în afară de importanța crucială a socializării primare (Segalen, 1996), familia intervine în diferite moduri și pe canale variate în evoluția socială a individului. Departe de a se fi restrâns cum s-a spus adesea, funcția educativă familială s-a multiplicat, s-a diversificat, a devenit mai complex (Segalen, 1996). Este de presupus că într-o lume în schimbare accelerată și în care schimburile familiei cu alte subsisteme sociale se multiplică, educației familiale astfel înțeleasă îi revine un rol important.

Modelele conceptuale care articulează influențele pe care le exercită diferiți factori asupra copilului sunt numeroase. Din perspectiva *teoriei sistemelor*, Bronfenbrenner (1979) elaborează un model ecologic al dezvoltării umane. Copilul este plasat în centrul unui ecosistem structurat în patru niveluri: (1) nivelul microsistemic, (familia, grupul de egali, școala ș.a.); (2) nivelul mezosistemic, (interacțiuni între microsisteme); (3) nivelul exosistemic, (grupuri profesionale, rețele de sociabilitate); (4) nivelul macrosistemic, constituit din modelele culturale care structurează rolurile

parentale și infantile și care conferă sens, coerență, continuitate mediului educativ în care crește copilul.

Într-un studiu publicat în 1986, Bronfenbrenner se oprește asupra *ecologiei familiei*, indicând o serie de mecanisme prin care procesele intra-familiale sunt influențate de condițiile extra-familiale, între care un rol important este deținut de raporturile familiei cu școala, cu rețelele suportului parental și cu rețelele de servicii comunitare și profesionale. Modele ecologice au fost elaborate și din perspective teoretice diferite de cea sistemică. Lahire (1995) formulează teza dependenței eșecului și reușitei școlare de gradul de consonanță sau de disonanță între școală și familie.

Din perspectiva *teoriei rețelelor*, copilul este considerat în centrul unei rețele constituite din instituții și persoane; numărul „polilor”, diversitatea lor, strategiile familiale cu privire la contactele exterioare ale copiilor (căutare, stimulare, respingere...), competențele (funcțiile) pe care părinții le atribuie fiecărui pol (transmitere de informație specializată, dezvoltare a unor abilități/aptitudini, educație civică... sau funcții „multiplexe”) constituie indicatori ai experienței sale sociale. O variantă „restrânsă” a teoriei rețelelor este analiza în termenii suportului social oferit familiei prin intermediul specialiștilor în educație parentală, în intervenție și în suplینire familială (Durning, 1995).

Definiția uzuală în cercetările privind raporturile familiei cu educația (Bawin-Legros, 1988; Segalen, 1996) consideră familia ca unitatea socială constituită din adulți și copii, între care există relații de filiație – naturală (de sânge) sau socială – indiferent de orice alte considerente. Durning (1995) definea educația familială ca fiind acțiunea de a crește și educa unul sau mai mulți copii, desfășurată cel mai adesea în grupuri familiale de către adulți, părinții copiilor respectivi. Potrivit lui Pourtois et al., (1989) și Durning (1995) conceptul „educație familială” s-a lărgit; astăzi el desemnează ansamblul funcționării familiale în raport cu educația - ca practică socială și câmp al cunoașterii. Conceptul „strategii educative ale familiilor” permite dezvăluirea finalităților, conținuturilor (valori, atitudini, moduri de a gândi și moduri de a face etc.), metodelor, proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinți și copii), în condițiile în care educația familială se realizează preponderent ca pedagogie implicită și nu ca pedagogie explicită (conștientă).

În opinia lui Aries (1973), sentimentul familiei și sentimentul copilăriei s-au constituit treptat. În secolul al XVI-lea, apare un prim sentiment al copilăriei (mignotage) care se caracterizează prin nevoia de a-l proteja pe copilul inocent de aspectele „murdare” (sexuale) ale vieții și de a-i dezvolta caracterul, raționalitatea. Începând cu secolul al XVII-lea, apare cel de-al doilea sentiment al copilăriei, caracterizat prin recunoașterea și atașamentul față de particularitățile copilului. fiind legat de modificări în funcția educativă a familiei: educația devine de acum o miză importantă pentru părinți. Apariția sentimentului copilăriei și cea a interesului părinților pentru educația copiilor sunt istoric simultane cu dezvoltarea educației școlare. Copilul devine treptat centrul familiei sale: familia patrimonială este înlocuită de familia centrată pe copil, iar viața cotidiană gravitează în jurul femeii, căreia îi revine sarcina educării lui.

Fenomenul se prelungește de la societățile moderne la cele contemporane prin apariția unor noi semnificații pe care le au copiii pentru părinții lor de ambele sexe și faptul că aceste noi semnificații sunt preponderent emoționale. Vorbind despre transformările contemporane ale raporturilor părinți-copii, sociologii consideră că este vorba mai degrabă despre o psihologizare a raporturilor familiale decât despre o sentimentalizare: părinții contemporani, în special cei aparținând categoriilor mijlocii și superioare, se implică intelectual și emoțional în creșterea și educarea copiilor mai mult decât au făcut-o predecesorii lor, dar dimensiunea instrumentală/statutară nu este exclusă; copilul continuă să răspundă unor interese practice ale părinților și își conservă poziția în sistemul familial. Evoluțiile contemporane ale raporturilor intrafamiliale se definesc prin sentimentalizarea instrumentalului și instrumentalizarea afectivului (Montandon, 1987).

Reprezentările parentale sunt ambivalente (Houle și Hurtubise, 1991). Pe de o parte, copiii reprezintă pentru familiile contemporane un ansamblu de costuri: materiale (Scanzoni și Scanzoni, 1988; Lattes, 1991), psihologice (Bell, 1979), interacționale (Scanzoni și Scanzoni, 1988) și sociale (Bell, 1979). Pe de altă parte, în virtutea unei logici a reciprocității schimburilor intrafamiliale, ei sunt priviți ca sursă de profituri materiale și simbolice pentru părinții lor (Bawin-Legros, 1988; Scanzoni și Scanzoni, 1988).

Concluzii

Susținătorii „noii sociologii ai copilăriei” găsesc cadrul tradițional explicativ bazat pe conceptul de socializare ca inadecvat, deoarece nu recunoaște competența copiilor de a interpreta lumea socială și de a acționa asupra acesteia. Adepții acestui curent de gândire sociologică critică perspectiva de a vedea copiii prin lentila socializării, deoarece aceasta tinde să adopte o viziune omogenizatoare, ascunzând faptul că copiii trăiesc diferit copilăria în funcție de mulți factori, care necesită a fi identificate.

Indiferent de perspectiva teoretică din care este efectuată analiza, principalele componente ale mediului luate în considerare sunt: rețelele de rudenie, în special familiile de apartenență ale adulților (părinți/bunici, surori/mătuși); școala; rețelele de sociabilitate ale părinților și copiilor; rețelele de vecinătate (cartierul); diferitele instituții culturale, sportive, de petrecere a timpului liber; instituțiile de educație parentală, intervenție și suplinire familială; „orașul educativ”. Strategiile educative ale familiilor contemporane iau naștere la intersecția tuturor acestor „poli”, care funcționează ca tot atâtea ansambluri de constrângeri externe, dar și ca tot atâtea resurse.

Marea majoritate a cercetătorilor admit că, pe măsura evoluției societății, raporturile părinți-copii sunt tot mai mult definite printr-o dimensiune emoțională și că interesul părinților pentru educația copiilor crește. Procesul de reconceptualizare a copiilor și a copilăriei este o sarcină a cărei realizare se află abia la început. Însă recompensa științifică și practic-transformatoare care ar rezulta ca urmare a îmbunătățirii înțelegerii societăților prin includerea copiilor și a copilăriei, merită atât eforturile din domeniul sociologiei, cât și cele orientate spre bunăstarea copiilor.

Bibliography

- Adler, P and Adler P. (1986) 'Introduction.' *Sociological Studies of Child Development* 1: 3–10.
- Alanen, L. (1988) 'Rethinking Childhood.' *Acta Sociologica* 31: 53–67.332 . 'New' Sociology of Childhood.
- Ambert A.M. (1986) 'Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology.' *Sociological Studies of Child Development* 1: 11–34.
- Aries, Ph., (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2-ème édition, Paris, Editions du Seuil, 1973 (prima ediție 1960);
- Bawin-Legros, B., (1988), *Famille, mariage, divorce*, Liege-Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur;
- Bell, R.R., (1979), *Marriage and Family Interaction*, The Dorsey Press;
- Bourdieu, P. și Passeron, J.C., (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* Londra, London:Sage;
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 72–742.
- Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2005). *The development of children*. New York: Palgrave Macmillan.
- Durning, P., (1995), *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, P.U.F;
- Durkheim E., (1893a), *Leçons de sociologie physique, des mœurs et du droit*, reed. Paris, 1950;
- Gaitán, L., (2006), *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid;
- Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. In In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 114–127
- Handel, G., Cahill S.E. and Elkin F. (2007) *Children and Society: The Sociology of Children and Childhood Socialization*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Hendrick, H. (1997). Construction and reconstructions of British childhood: an interpretive survey, 1800 to the present. In James, A. & Prout, Alan (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group., 33–61.
- Henrdick, H. (2009). The evolution of childhood in Western Europe c. 1400-c.1750. In Qvortrup, Hopkins, L., și Sriprakash, A. (2015) Revisioning "development": Towards a Relational Understanding of the "Poor Child". In: Hopkins, L. and **Sriprakash, A.** (Eds.) (2016). *The 'Poor Child': the cultural politics of education, development and childhood*. London, Routledge.
- Honig, M. S. (2009). How is the child constituted in childhood studies?. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 62– 78.
- Houle, G., Hurtubise, R., (1991), *Parler de faire des enfants, une question vitale*, în Recherches sociologiques. Revue interdisciplinaire d'études sur le Québec et le Canada français;
- James, A. (2009): Agency. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (Eds). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 34–46.
- James, A. and Prout A. eds.(1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York:The Falmer Press.
- James, A. and Prout A. eds.(1998) *Constructing and Reconstructing Childhood* (2nd edn).Washington, DC:The Falmer Press.
- Jenks, C. (1992). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Hampshire, UK: Greeg Revivals.

- Knapp, S. J. (1999) 'Facing the Child: Rethinking Models of Agency in Parent-child Relations.' *Contemporary Perspectives on Family Research* 1: 53–75.
- Lahire, B., (1995), *Tableaux de familles. Heures et malheures scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil;
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lattes, G., (1991), *Le Coût de l'enfant*, în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte;
- Lee, N. (2001.) *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Liebel, M., (2007), *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid;
- Mayall, B. (1994) 'Children Action at Home and School.' In: *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, edited by Berry Mayall. Bristol, PA: The Falmer Press, 114–127.
- Montandon, C., (1987), *Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial*, în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang;
- Oldman, D., (1994), *Adult-Child Relations as Class Relations*, în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14;
- Parsons, T., (1976), *El sistema social*, Editorial Revista de Occidente, Madrid;
- Parsons, T., Bales, R.F. ș.a., (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press, Glencoe, Illinois;
- Pourtois, J.-P., Forgione, A., Desmet, H., (1989), *Formation des parents: axes et instruments de changement*, în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael;
- Qvortrup, J., (1992), *El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de viena*, în *Infancia y sociedad*, vol. 15;
- Qvortrup, J Bardy M., Sgritta G.&Wintersberger H.eds. (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14;
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In: Prout, A. & Hallett, C. (Eds.): *Hearing the voices of children. New policy for a new century*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group. 11–26.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Toward the interdisciplinary study of children*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- Rodríguez, I., (2007), *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid;
- Scanzoni, L.D., Scanzoni, J., (1988), *Man, Women, and Change. A Sociology of Marriage and Family*, Third Edition, McGraw-Hill Book Company (prima ediție 1976);
- Segalen, M., (1996), *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin;
- Thorne, B (1987) 'Re-visioning Women and Social Change: Where Are the Children?' *Gender and Society* 1: 85–109.
- Waksler, F. C. (1986) 'Studying Children: Phenomenological Insights.' *Human Studies* 9: 71–82.
- Waksler, F. C. (1991) 'Beyond Socialization.' In: *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, edited by Frances Chaput Waksler. New York: The Falmer Press, 12–22.
- Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. In Kehily, M. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 112–124.

Winn, M. (1984) *Childen Without Chidhood*. London: Penguin.

Woodhead, M. (2009a). Childhood studies. In: Kehily, Mary J. (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press. 17–35.